Bildung auf einen Blick 2019
OECD-Indikatoren

OECD
BESSERE POLITIK FÜR
EIN BESSERES LEBEN

wbv

Das vorliegende Dokument wird unter der Verantwortung des Generalsekretärs der OECD veröffentlicht. Die darin zum Ausdruck gebrachten Meinungen und Argumente spiegeln nicht zwangsläufig die offizielle Einstellung der Organisation oder der Regierungen ihrer Mitgliedstaaten wider.

Die englische und die französische Originalfassung wurden von der OECD veröffentlicht unter dem Titel:
Education at a Glance 2019: OECD Indicators
Regards sur l'éducation 2019: Les indicateurs de l'OCDE
© 2019 OECD
Alle Rechte vorbehalten

© 2019 Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland für die deutsche Übersetzung

© 2019 wbv Media für diese deutsche Ausgabe
Veröffentlicht in Absprache mit der OECD, Paris

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/.

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

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung legt Wert auf eine Sprache, die Frauen und Männer gleichermaßen berücksichtigt. In dieser Publikation finden sich allerdings nicht durchgängig geschlechtergerechte Formulierungen, da die explizite Nennung beider Formen in manchen Texten die Lesbarkeit erschwert.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Fotos:
© Christopher Futcher/iStock
© Marc Romanelli/Gettyimages
© michaeljung/Shutterstock
© Pressmaster/Shutterstock

Korrigenda zu OECD-Veröffentlichungen sind verfügbar unter: *www.oecd.org/publishing/corrigenda*.

Vorwort

Bei der Suche nach einer effektiven Bildungspolitik, die die sozialen und wirtschaftlichen Aussichten des Einzelnen verbessert, die Anreize für eine größere Effizienz bei der Bildungsvermittlung bietet und die dazu beiträgt, Ressourcen zur Bewältigung der steigenden Bildungsnachfrage zu mobilisieren, lenken die Regierungen ihre Aufmerksamkeit in verstärktem Maße auf internationale Vergleiche sowohl der zur Verfügung gestellten Bildungsmöglichkeiten als auch deren Ergebnisse. Als Teil der Bemühungen in diesem Bereich sieht die OECD-Direktion „Bildung und Kompetenzen" eine ihrer Hauptaufgaben in der Entwicklung und Analyse international vergleichbarer, quantitativer Indikatoren, die dann jährlich in *Bildung auf einen Blick* veröffentlicht werden. Zusammen mit den länderspezifischen Untersuchungen der OECD sind sie darauf ausgelegt, die Regierungen in ihren Bemühungen zu unterstützen, die Bildungssysteme effektiver zu machen und so zu gestalten, dass sie allen offenstehen.

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

Bildung auf einen Blick ist das Ergebnis langjähriger gemeinsamer Bemühungen der Regierungen der OECD-Länder, der Experten und Institutionen, die im Rahmen des OECD-Programms Indicators of Education Systems (INES) zusammenarbeiten, sowie des Sekretariats der OECD. Die Publikation wurde erstellt von der Abteilung „Innovation and Measuring Progress" der OECD-Direktion „Bildung und Kompetenzen" unter der Leitung von Deborah Roseveare und Marie-Hélène Doumet, mitgewirkt haben Étienne Albiser, Majda Benzidia, Andrea Borlizzi, Éric Charbonnier, Manon Costinot, Gillian Golden, Bruce Golding, Fatine Guedira, Corinne Heckmann, Karinne Logez, Camila de Moraes, Simon Normandeau, Gara Rojas González, Daniel Sánchez Serra, Markus Schwabe, Giovanni Maria Semeraro und Choyi Whang. Valérie Forges war unterstützend im Bereich Verwaltung tätig; Vanessa Denis, Majda Eddaifi, Yanjun Guo, Julia Himstedt und Hajar Sabrina Yassine haben die Arbeiten fachlich unterstützt und bei den Analysen mitgewirkt. Marilyn Achiron, Cassandra Davis und Sophie Limoges leisteten wertvolle Beiträge zu Lektorat und Produktion. Die Entwicklung der Publikation wurde von den Mitgliedsländern durch die INES-Arbeitsgruppe gesteuert und durch die INES-Netzwerke unterstützt. Eine Liste der Mitglieder der verschiedenen Organe sowie der einzelnen Fachleute, die an der vorliegenden Publikation und der OECD/INES-Arbeit generell mitgewirkt haben, findet sich am Ende dieser Veröffentlichung.

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

Die OECD wird diese Herausforderungen auch weiterhin entschieden angehen und die Entwicklung von Indikatoren nicht nur in den Bereichen vorantreiben, in denen dies möglich und vielversprechend ist, sondern auch in jene Bereiche vordringen, in denen noch sehr viel grundlegende konzeptionelle Arbeit vonnöten ist. Die Internationale Schulleistungsstudie PISA (OECD Programme for International Student Assessment) und deren Erweiterung durch die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC) sowie die Internationale Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (OECD Teaching and Learning International Survey – TALIS) sind wichtige Schritte auf dem Weg zur Erreichung dieses Zieles.

Inhalt

Editorial 11

Einleitung: Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen 15

Hinweise für den Leser 21

Executive Summary 27

Jugend und das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030 32

Kapitel A Bildungsergebnisse und Bildungserträge 45

Indikator A1 Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene? 47
Tabelle A1.1 Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2018) 60
Tabelle A1.2 Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2008 und 2018) 61
Tabelle A1.3 Fächergruppen des Abschlusses im Tertiärbereich von 25- bis 64-Jährigen (2018) 62

Indikator A2 Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen von heute? 63
Tabelle A2.1 Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus (2018) 73
Tabelle A2.2 Entwicklung des Anteils junger Erwachsener (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Altersgruppe (2008 und 2018) 74
Tabelle A2.3 Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus und Dauer der Erwerbslosigkeit (2018) 75

Indikator A3 Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung? 77
Tabelle A3.1 Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2018) 92
Tabelle A3.2 Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2008 und 2018) 93
Tabelle A3.3 Beschäftigungs-, Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2018) 94
Tabelle A3.4 Beschäftigungsquoten Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2018) 95
Tabelle A3.5 Erwerbslosenquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Dauer der Erwerbslosigkeit und Bildungsstand (2018) 96

Indikator A4 Welche Einkommenszuschläge lassen sich durch Bildung erzielen? 97
Tabelle A4.1 Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand (2017) 108
Tabelle A4.2 Niveau der Erwerbseinkommen im Verhältnis zum Median der Erwerbseinkommen, nach Bildungsstand (2017) 109
Tabelle A4.3 Unterschiede im Erwerbseinkommen von vollzeitbeschäftigten Frauen und Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2017) 110
Tabelle A4.4 Relative Erwerbseinkommen von Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe (2017) 111

Indikator A5 **Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?** 113
Tabelle A5.1a Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2016) 127
Tabelle A5.1b Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2016) 128
Tabelle A5.2a Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2016) 129
Tabelle A5.2b Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2016) 130
Tabelle A5.3a Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2016) 131
Tabelle A5.3b Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2016) 132

Indikator A6 **Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?** 133
Tabelle A6.1 Soziale Kontakte, nach Bildungsstand (2015 bzw. 2017) 151
Tabelle A6.2a Work-Life-Balance, nach Bildungsstand (2015 bzw. 2016) 152
Tabelle A6.2b Intensität der beruflichen Tätigkeit und Flexibilität am Arbeitsplatz, nach Bildungsstand (2012 bzw. 2015) 153

Indikator A7 **Inwieweit nehmen Erwachsene gleichberechtigt an formaler und nicht formaler Aus- und Weiterbildung teil?** 155
Tabelle A7.1 Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Aus- und Weiterbildung, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand (2016) 166
Tabelle A7.2a Teilnahme an nicht formaler Aus- und Weiterbildung, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand (2016) 167
Tabelle A7.3 Teilnahme an formaler Bildung, nach Altersgruppe und Aufgliederung nach Bildungsbereich (in %) (2017) 168

Kapitel B **Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf** 169

Indikator B1 **Wer nimmt an Bildung teil?** 171
Tabelle B1.1 Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2005, 2010 und 2017) 184
Tabelle B1.2 Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich (in %), nach Altersgruppe und ISCED-Stufe (2017) 185
Tabelle B1.3 Charakteristika von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (2017) 186

Indikator B2 **Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?** 187
Tabelle B2.1 Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, nach Art des Angebots und Alter (2005, 2010 und 2017) 205
Tabelle B2.2 Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Alter (2005, 2010 und 2017) 206
Tabelle B2.3 Bildungsbeteiligung an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) in privaten Bildungseinrichtungen, Kinder-Lehrkräfte-Relation und Mindestqualifikation der FBBE-Mitarbeiter (2017) 207
Tabelle B2.4 Finanzierung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) und Veränderung der Ausgaben als Prozentsatz des BIP (2012 und 2016) 208

Indikator B3 **Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?** 209
Tabelle B3.1 Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II (2017) 220
Tabelle B3.2 Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2017) 221
Tabelle B3.3 Entwicklung der Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2010 und 2017) 222

Indikator B4 **Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?** 223
Tabelle B4.1 Charakteristika von Erstanfängern im Tertiärbereich (2017) 239
Tabelle B4.2 Anfänger im Tertiärbereich, nach Fächergruppe, Geschlecht und ISCED-Stufe (in %) (2017) 240
Tabelle B4.3 Erstanfängerquoten im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (in %) (2017) 241

Indikator B5 **Wie hoch sind die Erfolgsquoten im Tertiärbereich?** 243
Tabelle B5.1 Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (Vollzeitausbildung), nach ISCED-Stufe und Geschlecht (2017) 264
Tabelle B5.2 Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (Vollzeitausbildung), nach ISCED-Stufe und Ausrichtung des absolvierten Bildungsgangs im Sekundarbereich II (2017) 265
Tabelle B5.3 Status von Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen (Vollzeitausbildung) zu verschiedenen Zeitpunkten nach Beginn der Ausbildung (2017) 266

Indikator B6 **Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich?** 267
Tabelle B6.1 Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2010, 2013 und 2017) 284
Tabelle B6.2 Verteilung internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Aufgliederung nach Herkunftsregion (2017) 285
Tabelle B6.3 Mobilitätsmuster ausländischer und internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2017) 286

Indikator B7 **Was kennzeichnet Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen und welche Ergebnisse erzielen sie?** 287
Tabelle B7.1 Charakteristika von Absolventen von Promotionsbildungsgängen (2017) 300
Tabelle B7.2 Absolventen von Promotionsbildungsgängen, nach Fächergruppe (2017) 301
Tabelle B7.3 Bildungsstand und Beschäftigungsquoten 25- bis 64-jähriger Absolventen von Master- und Promotionsbildungsgängen (2018) 302

Kapitel C **Die in Bildung investierten Finanzressourcen** 303

Indikator C1 **Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen?** 307
Tabelle C1.1 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2016) 320
Tabelle C1.2 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und Forschung und Entwicklung (2016) 321
Tabelle C1.3 Index der Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2005, 2011 und 2016) 322

Indikator C2 **Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?** 323
Tabelle C2.1 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2016) 332

Tabelle C2.2 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach letztendlicher Herkunft der Mittel (2016) 333
Tabelle C2.3 Index der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2005, 2011 und 2016) 334

Indikator C3 Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen? 335
Tabelle C3.1 Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, letztendliche Herkunft der Mittel (2016) 345
Tabelle C3.2 Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, originäre Herkunft der Mittel (2016) 346
Tabelle C3.3 Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2005, 2010 und 2016) 347

Indikator C4 Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung? 349
Tabelle C4.1 Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2016) 360
Tabelle C4.2 Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung (2016) 361
Tabelle C4.3 Entwicklung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2005, 2010 und 2016) 362

Indikator C5 Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer? 363
Tabelle C5.1 Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren an tertiären Bildungseinrichtungen für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer (2017/2018) 381
Tabelle C5.2 Von Bildungseinrichtungen von Bildungsteilnehmern (Vollzeitausbildung) erhobene Bildungsgebühren, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, und Anteil der inländischen Bildungsteilnehmer (in %), die Finanzhilfen erhalten (2017/2018) 383
Tabelle C5.3 Öffentliche Darlehen, Rückzahlung und verzögerte Rückzahlung für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2017/2018) 384
Tabelle C5.4 Veränderungen der Bildungsgebühren und der öffentlichen Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer (2007/2008 bis 2017/2018) 385

Indikator C6 Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben? 387
Tabelle C6.1 Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben (in %), nach Bildungsbereich (2016) 395
Tabelle C6.2 Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie (2016) 396
Tabelle C6.3 Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2016) 397

Indikator C7 Welche Faktoren beeinflussen die Gehaltskosten der Lehrkräfte? 399
Tabelle C7.1 Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich (2017) 414
Tabelle C7.2 Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2017) 415
Tabelle C7.3 Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2017) 416

Kapitel D Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen 417

Indikator D1 Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer? 419
Tabelle D1.1 Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht (2019) 435
Tabelle D1.2 Organisation der allgemeinen Schulpflicht (2019) 436

Tabelle D1.3a Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2019) 437
Tabelle D1.3b Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2019) 438

Indikator D2 Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen? 439
Tabelle D2.1 Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung (2017) und Index der Veränderung zwischen 2005 und 2017 451
Tabelle D2.2 Lernende-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2017) 452
Tabelle D2.3 Schüler-Lehrkräfte-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2017) 453

Indikator D3 Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleiter? 455
Tabelle D3.1a Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2018) 481
Tabelle D3.2a Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2017) 482
Tabelle D3.4 Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern, nach Altersgruppe und Geschlecht (2017) 483
Tabelle D3.10 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest-/Höchstgehälter von Schulleitern, basierend auf der Mindestqualifikation (2018) 484

Indikator D4 Wie viel Zeit unterrichten Lehrkräfte? 485
Tabelle D4.1a Unterrichtszeit von Lehrkräften (2018) 502
Tabelle D4.1b Arbeitszeit von Lehrkräften (2018) 503
Tabelle D4.2 Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005 bis 2018) 504
Tabelle D4.3a Aufgaben von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2018) 505
Tabelle D4.3b Sonstige Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2018) 507

Indikator D5 Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft? 509
Tabelle D5.1 Altersstruktur der Lehrerschaft (2017) 520
Tabelle D5.2 Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2017) 521
Tabelle D5.3 Geschlechterstruktur der Lehrerschaft, nach Altersgruppe (2017), und Anteil der weiblichen Lehrkräfte für alle Altersgruppen (2005 und 2017) 522

Indikator D6 Welche Zulassungssysteme gibt es für den Zugang zum Tertiärbereich 523
Tabelle D6.1a Zulassungssysteme und Bewerbungsverfahren für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2017) 539
Tabelle D6.2a Prüfungen und zusätzliche Kriterien bei der Zulassung für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2017) 541
Tabelle D6.3 Mindestqualifikationen und Leistungsanforderungen für die Zulassung zum Tertiärbereich (aus staatlicher Sicht) (2017) 543

Anhang 1 Merkmale der Bildungssysteme 545

Tabelle X1.1a Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2017) 546
Tabelle X1.1b Typisches Eintrittsalter, nach Bildungsbereich (2017) 547
Tabelle X1.2a Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, OECD-Länder 548
Tabelle X1.2b Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, Partnerländer 549
Tabelle X1.3 Alter der Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht sowie zu Beginn und Ende des Primar- und Sekundarbereichs (I und II) (2017) 550

Anhang 2 Statistische Bezugsdaten 551

Tabelle X2.1 Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu jeweiligen Preisen) (Referenzzeiträume: Kalenderjahre 2005, 2010, 2011 und 2016) 552
Tabelle X2.2 Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu konstanten Preisen) (Referenzzeiträume: Kalenderjahre 2005, 2010, 2011 und 2016) 553
Tabelle X2.3 Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu jeweiligen Preisen) (Referenzzeiträume: Kalenderjahre 2007, 2012, 2016 und 2017) 554
Tabelle X2.4a Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation zum jeweiligen Zeitpunkt (2018) 555
Tabelle X2.4b Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation zu dem jeweiligen Zeitpunkt (2018) 556
Tabelle X2.8 Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften (2000, 2005 bis 2018) 557
Tabelle X2.9 Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005, 2010 bis 2017) 559
Tabelle X2.10 Lehrkräfte nach Qualifikationsniveau (2018) 561

Anhang 3 Quellen, Methoden und technische Hinweise 563

Mitwirkende an dieser Publikation 565

Education Indicators in Focus 571

Editorial

Die Länder kämpfen mit Veränderungen in Wirtschaft, Umwelt und Gesellschaft, einschließlich technologischen Fortschritts, Klimawandel und Migration. Hierbei hat sich das geistige Kapital zum wertvollsten Aktivposten unserer Zeit entwickelt. Der Kern des geistigen Kapitals ist das Wissen – und die Weiterentwicklung und der Transfer von Wissen sind wiederum der wichtigste Auftrag höherer Bildung. Daher spielt der Tertiärbereich eine zentrale Rolle dabei, Menschen und Gesellschaften zu helfen, sich diesen grundlegenden Umwälzungen zu stellen und damit zurechtzukommen.

Die Nachfrage nach höherwertigen Qualifikationen und Kompetenzen hat sowohl eine wirtschaftliche als auch eine gesellschaftliche Seite. Die Beschäftigungsquoten von Absolventen des Tertiärbereichs sind rund 9 Prozentpunkte höher als die derjenigen, die nur über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, und auch ihre Erwerbseinkommen sind im Durschnitt 57 % höher. Absolventen des Tertiärbereichs haben auch eher eine gute Gesundheit, leben umweltbewusst oder nehmen am öffentlichen Leben teil.

Diese enormen Veränderungen bringen jedoch auch neue Unsicherheiten mit sich. Vom Aufstieg der künstlichen Intelligenz (KI) werden zwar Produktionssteigerungen in etlichen Branchen erwartet, gleichzeitig werden sich dadurch jedoch auch einige Tätigkeitsfelder grundlegend ändern. Durch den breiten Zugang zu Informationen ist das Lernen zwar einfacher als je zuvor, gleichzeitig hat sich dadurch jedoch auch die Geschwindigkeit des Wandels beschleunigt. Viele Menschen fragen sich, wie sie sich an diesen Wandel anpassen können, und kämpfen damit, mit den Veränderungen Schritt zu halten. Die Globalisierung bietet zwar viele Möglichkeiten, hat aber auch einen harten Wettbewerb um Kompetenzen ausgelöst.

Die Länder haben auf diese Herausforderungen mit einer Erweiterung des Zugangs zu Bildung und Lernen reagiert. Finanzielle Unterstützungsmaßnahmen haben einige der Lasten einer zusätzlichen Ausbildung, die hohe Erträge verspricht, abgemildert, u. a. durch flexible Rückzahlungsmöglichkeiten. Die traditionelle, gerade verlaufende Bildungslaufbahn vom Primar- zum Tertiärbereich wurde schrittweise durch das umfassendere Konzept des lebenslangen Lernens ersetzt. Da die Marktnachfrage nach Kompetenzen schneller wächst, als möglicherweise einige Bildungseinrichtungen erwarten, fördern viele dieser Einrichtungen flexible Übergänge in den Tertiärbereich und streben nach Partnerschaften mit anderen Akteuren, einschließlich Arbeitgebern, Industrie und Ausbildungseinrichtungen. Diese bildungspolitischen Maßnahmen erschließen zwar den Tertiärbereich für eine wachsende Anzahl Menschen, die Bildungseinrichtungen müssen jedoch die größere Bildungsbeteiligung mit der Notwendigkeit in Einklang bringen, die Kosten in Grenzen zu halten und die Relevanz und Qualität ihrer Bildungsgänge zu wahren.

Die Nachfrage nach Arbeitskräften mit höherwertigen Kompetenzen abdecken

Angesichts dieser Herausforderungen konzentriert sich die diesjährige Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* auf den Tertiärbereich. So zeigt sich, dass die Arbeitsmarktnachfrage nach durch tertiäre Ausbildung erlangte Kompetenzen trotz einer steigenden Anzahl von Absolventen des Tertiärbereichs hoch bleibt und dass der Einkommenszuschlag Erwachsener für einen Abschluss im Tertiärbereich mit dem Alter und der Berufserfahrung steigt. Der häufigste Einstieg in eine Ausbildung im Tertiärbereich erfolgt weiterhin über Bachelorbildungsgänge: Der Anteil junger Erwachsener, die einen Bachelorabschluss erwerben, ist mit 24 % höher als je zuvor.

Eine große Herausforderung ist es sicherzustellen, dass in dieser sich rasch wandelnden Welt die richtigen Kompetenzen verfügbar sind. Die Teilnahme Erwachsener an Aus- und Weiterbildung ist unter denen mit einem niedrigen Bildungsstand, die sie am nötigsten brauchen, durchschnittlich 40 Prozentpunkte niedriger als unter den Hochqualifizierten. Immer noch entscheiden sich weniger als 15 % der Anfänger in Bachelorbildungsgängen für Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe und weniger als 5 % für Informatik und Kommunikationstechnologie – obwohl diese Fächergruppen am häufigsten mit technologischem Fortschritt assoziiert werden und die besten Arbeitsmarktergebnisse hervorbringen.

Der Anteil der Erwachsenen, die einen Master- oder Promotionsabschluss erwerben, ist über die Generationen hinweg konstant geblieben. Diese Abschlüsse werden weiterhin stark nachgefragt und bieten attraktive Renditen auf die anfänglichen Investitionen. Während in mehr als der Hälfte der OECD-Länder die durchschnittlichen jährlichen Kosten eines Master- oder Promotionsbildungsgangs denen eines Bachelorbildungsgangs entsprechen, verdienen Absolventen von Master- oder Promotionsbildungsgängen im Durchschnitt 32 % mehr.

Die Zulassungssysteme zum Tertiärbereich sind für einen reibungslosen Übergang vom Sekundarbereich II in den Tertiärbereich entscheidend. In mehr als der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten steht der öffentliche Tertiärbereich allen offen, während andere Länder Auswahlkriterien haben, wie beispielsweise akademische Leistungen, Prüfungen und in einigen Fällen auch die Ausrichtung des im Sekundarbereich II absolvierten Bildungsgangs. Selektive Systeme mögen effizienter darin erscheinen sicherzustellen, dass Bildungsteilnehmer einen Bildungsgang auch abschließen, da nur die Teilnehmer mit den erforderlichen Kompetenzen zugelassen werden. Die Erfolgsquoten können jedoch in Ländern mit ganz unterschiedlichen Zulassungssystemen durchaus ähnlich ausfallen. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten erwerben nur 39 % der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen ihren Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer, und weitere 28 % tun dies innerhalb der folgenden 3 Jahre.

Dies alles verursacht erhebliche Kosten. Zwischen 2005 und 2016 nahmen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich mehr als doppelt so stark zu wie die Zahl der Bildungsteilnehmer und erreichten im Durchschnitt aller OECD-Länder rund 15.600 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer. In der Mehrzahl der OECD-Länder müssen zunehmend private Quellen finanzielle Beiträge leisten, da die Länder Bildungsgebühren einführen

oder anheben. Der größte Teil der Ausgabenerhöhungen wurde für eigentliche Bildungsdienstleistungen aufgewendet: Die Zahl der akademischen Mitarbeiter im Tertiärbereich hat im Durchschnitt um rund 1 % während dieses Zeitraums zugenommen, also nahezu im gleichen Maße wie die Zahl der Bildungsteilnehmer.

Bildungswege verbessern und neu ausrichten

Durch Bildung erwerben Menschen zwar die erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse, um einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten, die Ausweitung des Tertiärbereichs wird jedoch nur nachhaltig gelingen, wenn das Angebot an Absolventen auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts abgestimmt ist. Leicht zugängliche finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten und ein offener Zugang könnten den Tertiärbereich auf Kosten anderer, dringend erforderlicher beruflicher oder fachlicher Qualifikationen fördern, die oft als weniger attraktive Bildungswege betrachtet werden.

Das vierte nachhaltige Entwicklungsziel zum Thema Bildung (SDG 4) verweist darauf, wie wichtig der gleichberechtigte Zugang zu hochwertiger Bildung und lebenslangen Lernmöglichkeiten ist, wie immer diese auch aussehen mögen. Es trägt den vielen alternativen Möglichkeiten Rechnung, durch die Jugendliche und Erwachsene die für einen leichteren Übergang zum Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen erwerben und ein besseres Leben führen können. Die Zielvorgabe SDG 4.3 lautet: „Bis 2030 den gleichberechtigten Zugang aller Frauen und Männer zu einer erschwinglichen und hochwertigen fachlichen, beruflichen und tertiären Bildung einschließlich universitärer Bildung gewährleisten." Das SDG-4-Rahmenwerk bietet eine Reihe von Indikatoren, die die Bildungsteilnahme und die erworbenen Kompetenzen Einzelner im Laufe des Lebens messen, wobei Bildungsbereiche innerhalb und außerhalb der Schulpflicht erfasst werden und eine breite Palette von Bildungsangeboten berücksichtigt wird, einschließlich sowohl formaler als auch nicht formaler Bildung.

Das Kapitel zu den nachhaltigen Entwicklungszielen in dieser Ausgabe beschreibt, welche Wege jungen Menschen offenstehen: vom Sekundarbereich in höhere Bildungsbereiche und beim Übergang vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt. Das Kapitel zeigt auf, dass im Durchschnitt aller OECD-Länder rund jeder sechste 15- bis 24-Jährige einen berufsbildenden Bildungsgang besucht. Der Abstand zwischen dem Anteil junger Menschen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und dem Anteil derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II ist kleiner geworden. 2018 entsprach der Anteil junger Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich fast dem Anteil derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (41 gegenüber 44 %).

Jeder Mensch hofft, eine solide, gut bezahlte berufliche Laufbahn wählen zu können, einen reibungslosen beruflichen Aufstieg zu genießen und einen Sinn im Leben zu finden. Als Bildungspolitiker sind wir dafür verantwortlich, den Bildungsteilnehmern bei der Auswahl aus den vielfältigen Möglichkeiten zu helfen und ihnen fundierte Entscheidungen über ihre Zukunft zu ermöglichen. Ebenso liegt es in unserer Verantwortung, die unterschiedlichsten Bildungswege für Bildungsteilnehmer attraktiv zu gestalten und ihnen die Kompetenzen an die Hand zu geben, die erforderlich sind, um in einer unberechenbaren und sich ständig ändernden Welt zurechtzukommen. Um das zu erreichen, müssen wir

die Bildungsmöglichkeiten erweitern, die Bildungsgänge und Qualifikationen ausweiten und stärkere Brücken in den Arbeitsmarkt bauen. Dies bedeutet aber auch, in Ausbildungs- und Berufsberatung zu investieren, damit alle Bildungsteilnehmer ihren Platz in der Gesellschaft finden und ihr Potenzial voll ausschöpfen können. Nur dann werden die jungen Menschen in der Lage sein, das Wissen zu erwerben, das sie vorwärtsbringt und das ihr Leben verändern kann.

Angel Gurría
OECD-Generalsekretär

Einleitung:
Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen

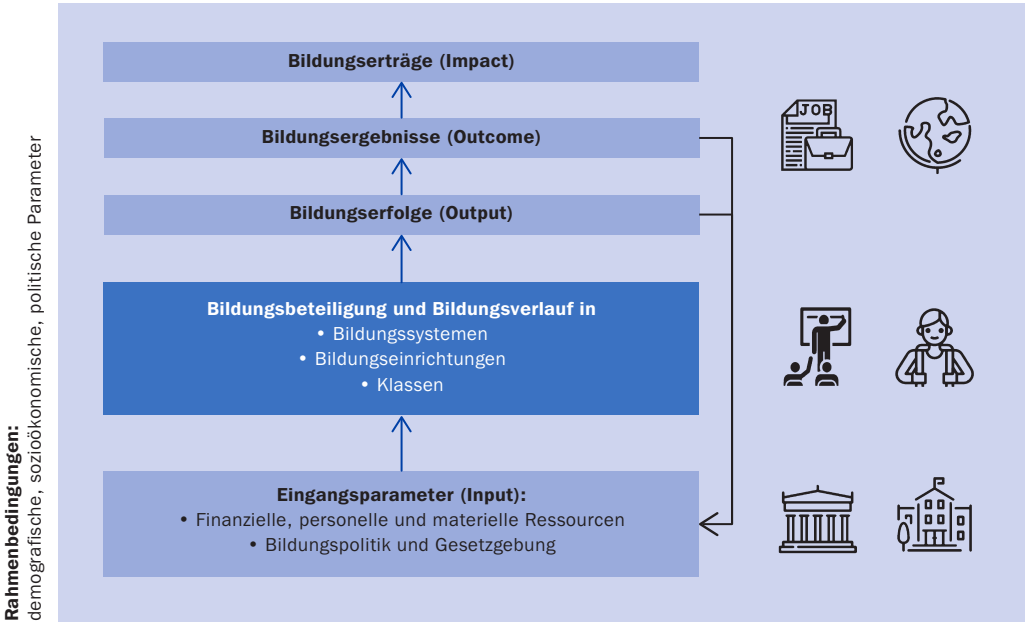
Der konzeptionelle Rahmen

Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren bietet ein umfangreiches aktuelles Spektrum an vergleichbaren Indikatoren, die auf dem Konsens der Fachwelt beruhen, wie der gegenwärtige Stand der Bildung im internationalen Vergleich zu messen ist. Die Indikatoren enthalten Informationen zu den in Bildung investierten personellen und finanziellen Ressourcen, zur Funktionsweise und Weiterentwicklung von Bildungssystemen sowie zu den Erträgen der Investitionen in Bildung. Die Indikatoren sind thematisch gegliedert und werden jeweils von Informationen zum politischen Kontext und zur Interpretation der Daten begleitet.

Die Indikatoren sind in einen konzeptionellen Rahmen eingestellt, der zwischen den Akteuren im Bildungssystem unterscheidet, die Indikatoren in Gruppen zusammenfasst, je nachdem, womit sie sich beschäftigen, und der die Rahmenbedingungen untersucht, die die Politik beeinflussen (Abb. 1). Zusätzlich zu diesen Dimensionen erlaubt es die zeitliche Perspektive, dynamische Aspekte der Entwicklung von Bildungssystemen abzubilden.

Abbildung 1

Konzeptioneller Rahmen der Indikatoren in *Bildung auf einen Blick*



Die Akteure im Bildungssystem

Das Bildungsindikatoren-System der OECD (Indicators of Education Systems – INES) zielt auf eine Beurteilung der Leistungen der nationalen Bildungssysteme als Ganzes und nicht einzelner Bildungseinrichtungen oder anderer subnationaler Einheiten. Dennoch wird zunehmend anerkannt, dass viele wichtige Aspekte der Entwicklung, der Funktionsweise und der Auswirkungen der Bildungssysteme nur beurteilt werden können, wenn man die Lernergebnisse einbezieht und versteht, wie diese mit dem „Input" und den Prozessen auf der Ebene des Einzelnen und der Institutionen zusammenhängen.

Um dies zu berücksichtigen, wird bei der ersten Dimension des konzeptionellen Rahmens in Bezug auf die Akteure im Bildungssystem zwischen drei Ebenen unterschieden:

- Bildungssysteme als Ganzes
- Anbieter von Bildungsdienstleistungen (Bildungseinrichtungen, Schulen) und die Unterrichtsbedingungen in diesen Bildungseinrichtungen (Klassenräume, Lehrkräfte)
- einzelne Teilnehmer im Bildungssystem und beim Lernen, die Bildungsteilnehmer: Dabei kann es sich um Kinder oder junge Erwachsene handeln, die das Bildungs- bzw. Ausbildungssystem im Rahmen der Erstausbildung durchlaufen, oder um Erwachsene, die Bildungsgänge als Teil des lebenslangen Lernens besuchen.

Gruppen von Indikatoren

Bei der zweiten Dimension des konzeptionellen Rahmens werden die Indikatoren ferner in drei Kategorien zusammengefasst:

- *Indikatoren zu Bildungserfolgen, Bildungsergebnissen und Bildungserträgen von Bildungssystemen:* Indikatoren zu den Bildungserfolgen analysieren die Charakteristika derjenigen, die das Bildungssystem verlassen, beispielsweise deren Bildungsstand. Indikatoren zu den Bildungsergebnissen untersuchen die direkten Auswirkungen des Bildungserfolgs, beispielsweise die Vorteile, die der Erwerb eines höheren Bildungsstands im Hinblick auf die Beschäftigungssituation und das Einkommen bietet. Indikatoren zu den Bildungserträgen analysieren die langfristigen indirekten Auswirkungen der Bildungsergebnisse, beispielsweise erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse, Beiträge zum Wirtschaftswachstum und zum Wohlergehen der Gesellschaft sowie sozialen Zusammenhalt und Chancengerechtigkeit.

- *Indikatoren zur Bildungsbeteiligung und zum Bildungsverlauf in Bildungssystemen:* Diese Indikatoren befassen sich mit der Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer Zugang zu verschiedenen Bildungsbereichen haben, sich darin einschreiben und diese erfolgreich absolvieren, sowie mit den verschiedenen Übergängen zwischen den Bildungsgängen und Bildungsbereichen.

- *Indikatoren zu den Eingangsparametern von Bildungssystemen und den Lernumgebungen:* Diese Indikatoren liefern Informationen zu den politischen Ansatzpunkten, durch die sich Bildungsbeteiligung, Bildungsverlauf, Bildungserfolg und Bildungsergebnisse in den einzelnen Bildungsbereichen beeinflussen lassen. Diese politischen Ansatzpunkte beziehen sich auf die in Bildung investierten Ressourcen einschließlich der finanziellen und personellen Ressourcen (z. B. Lehrkräfte und andere Beschäftigte von Bildungseinrichtungen) sowie des Sachaufwands (z. B. Gebäude und Infrastruktur). Diese Indikatoren beziehen sich auch auf politische Entscheidungen hinsichtlich des Lernumfelds im Klassenzimmer, der pädagogischen Inhalte und der Vermittlung des Lehrplans. Ferner analysieren sie die Organisation von Bildungseinrichtungen und Bildungssystemen

einschließlich Governance, Autonomie und besonderer politischer Maßnahmen zur Regulierung der Teilnahme an bestimmten Bildungsgängen.

Rahmenbedingungen der Bildungspolitik

Die politischen Ansatzpunkte werden typischerweise von Gegebenheiten bestimmt, externen Faktoren, die die Politik bedingen oder einschränken, jedoch nicht unmittelbar mit dem jeweiligen Thema in Verbindung stehen. Bei der Interpretation der Indikatoren ist es wichtig, nationale Parameter wie demografische, sozioökonomische und politische Faktoren zu berücksichtigen. Die gerade überstandene Wirtschaftskrise beispielsweise hatte großen Einfluss auf die öffentlichen Mittel, die für Bildung zur Verfügung standen.

Auch die Charakteristika der Bildungsteilnehmer selbst, beispielsweise deren Geschlecht, Alter, sozioökonomischer Status oder kultureller Hintergrund, sind wichtige Einflussgrößen für den Erfolg von bildungspolitischen Maßnahmen.

Analyse von Indikatoren mittels des konzeptionellen Rahmens

Dieser vielseitige konzeptionelle Rahmen kann herangezogen werden, um die Abläufe und Mechanismen jeder beliebigen bildungsbezogenen Einheit zu verstehen, von Bildungssystemen als Ganzem bis zu einzelnen Bildungsbereichen oder Bildungsgängen oder sogar noch kleineren Einheiten wie einzelnen Schulklassen.

Diese Vielseitigkeit ist wichtig, da viele Eigenschaften des Bildungssystems auf verschiedenen Ebenen des Systems unterschiedliche Auswirkungen haben. So kann z. B. auf Ebene der Schüler einer Klasse die Korrelation zwischen Schülerleistungen und Klassengröße negativ sein, wenn Schüler in kleinen Klassen von besseren Interaktionen mit den Lehrkräften profitieren. Auf Klassen- oder Schulebene werden jedoch oft gezielt schwächere oder benachteiligte Schüler in kleineren Klassen zusammengefasst, damit dem einzelnen Schüler mehr Aufmerksamkeit zuteilwird. Auf Schulebene ist daher dann die beobachtete Korrelation zwischen Klassengröße und Schülerleistung oft positiv (was den Schluss nahelegen würde, dass Schüler in größeren Klassen besser abschneiden als Schüler in kleineren Klassen). Auf übergeordneten Ebenen wird der Zusammenhang zwischen Schülerleistung und Klassengröße oft durch weitere Aspekte beeinflusst, z. B. durch die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft oder durch Faktoren im Zusammenhang mit der Lernkultur in den einzelnen Ländern. Daher ist ein umfassendes Verständnis der Zusammenhänge zwischen den Indikatoren wichtig, um diese zu interpretieren.

Eine Analyse der einzelnen Elemente des konzeptionellen Rahmens und des Zusammenspiels der Elemente hilft dabei, eine Vielfalt von politischen Perspektiven zu verstehen:

- Qualität der Bildungsergebnisse und des Bildungsangebots
- Gleichwertigkeit der Bildungsergebnisse und Chancengerechtigkeit beim Bildungsangebot
- Angemessenheit, Effektivität und Effizienz der in Bildung investierten Ressourcen
- Relevanz von bildungspolitischen Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsergebnisse

Struktur der Kapitel und Indikatoren in *Bildung auf einen Blick*

Die in *Bildung auf einen Blick 2019* veröffentlichen Indikatoren wurden innerhalb dieses konzeptionellen Rahmens entwickelt. Die Kapitel sind unter dem Blickwinkel der Bildungssysteme als Ganzes strukturiert, auch wenn die Indikatoren mit den in ihnen enthaltenen Analysen nach den verschiedenen Bildungsbereichen und Lernumgebungen untergliedert sind, sodass sie sich auf mehr als ein Element des konzeptionellen Rahmens beziehen können.

Kapitel A: *Bildungsergebnisse und Bildungserträge* beinhaltet Indikatoren zu den Bildungserfolgen, -ergebnissen und -erträgen in Form des Bildungsstands der Bevölkerung insgesamt sowie zu den bildungsbezogenen, wirtschaftlichen und gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen (Abb. 1). Durch diese Analyse liefern die Indikatoren in diesem Kapitel den Kontext für die Entwicklung politischer Maßnahmen zum lebenslangen Lernen. Ferner bieten sie Einblicke in die Themen, an denen die Politik ansetzen muss, wenn Ergebnisse und Erträge möglicherweise nicht mit den nationalen Strategiezielen in Einklang stehen.

Kapitel B: *Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf* betrachtet das gesamte Bildungssystem von frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung bis zum Tertiärbereich und liefert Indikatoren zu Bildungsbeteiligung, Bildungsverlauf und Erfolgsquote im jeweiligen Bildungsbereich und Bildungsgang (Abb. 1). Diese Indikatoren können insoweit als eine Kombination der Betrachtung von Bildungserfolgen und Bildungsergebnissen betrachtet werden, als der erfolgreiche Abschluss eines Bildungsbereichs die Voraussetzung für den Eintritt in den nächsten Bildungsbereich bildet und der Bildungsverlauf das Ergebnis politischer Maßnahmen und Praktiken auf Ebene des Klassenzimmers, der Bildungseinrichtung und des Bildungssystems ist. Sie können jedoch auch den nötigen Kontext zur Erkennung von Bereichen liefern, in denen die Politik tätig werden muss, um beispielsweise Fragen der Chancengerechtigkeit anzugehen oder internationale Mobilität zu fördern.

Kapitel C und D beziehen sich auf die Eingangsparameter (Input) der nationalen Bildungssysteme (Abb. 1):

- **Kapitel C:** *Die in Bildung investierten Finanzressourcen* liefert Indikatoren zu den in Bildung und Bildungseinrichtungen investierten finanziellen Mitteln und deren Herkunft aus öffentlichen und privaten Quellen. Bei diesen Indikatoren handelt es sich hauptsächlich um politische Ansatzpunkte, sie tragen aber auch dazu bei, spezifische Bildungsergebnisse zu erklären. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer beispielsweise sind eine entscheidende bildungspolitische Kennzahl, die sich ganz unmittelbar auf den einzelnen Lernenden auswirkt, aber diese Ausgaben beeinflussen auch die Lernumgebung in den Schulen sowie die Lernbedingungen im Klassenzimmer.

- **Kapitel D:** *Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen* liefert Indikatoren zur Unterrichtszeit der Schüler, der Arbeitszeit der Lehrkräfte und den Gehältern von Lehrkräften und Schulleitungen. Bei diesen Indikatoren handelt es sich nicht nur um politische Ansatzpunkte, die verändert werden können, sondern auch um den Kontext für die Qualität des Unterrichts und die Lernergebnisse der einzelnen Lernenden. Dieses Kapitel stellt auch Daten zu den Charakteristika von Lehrkräften und den Zulassungssystemen zum Tertiärbereich vor.

Neben den regulären Indikatoren und zentralen statistischen Daten enthält *Bildung auf einen Blick* auch innerhalb der Indikatoren Textkästen mit Analysen. Diese präsentieren Forschungselemente, die zum Verständnis des Indikators beitragen, oder zusätzliche Analysen zu einer kleineren Auswahl von Ländern, die die aufgeführten Ergebnisse ergänzen.

Das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030: SDG 4

Im September 2015 trafen sich führende Politiker der Welt, um ehrgeizige Ziele für die Zukunft der Völkergemeinschaft festzulegen. Das vierte der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs) lautet, inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung für alle Menschen zu gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle zu fördern. Innerhalb des SDG-Rahmenwerks gibt es zu jeder Zielvorgabe mindestens einen globalen Indikator und eine Reihe verwandter thematischer Indikatoren, welche die Analyse und Messung der Zielvorgaben ergänzen sollen.

Die Umsetzung dieser bildungspolitischen Ziele der Agenda 2030 im Kontext des von den Vereinten Nationen erarbeiteten SDG-Rahmenwerks wird von der UNESCO überwacht. Als zentrale Verwaltungsstelle für die meisten Indikatoren zu SDG 4 koordiniert das UNESCO-Institut für Statistik (UIS) die globalen Bemühungen, ein Rahmenwerk aus Indikatoren zur Überwachung der Fortschritte zu den SDG-4-Zielvorgaben zu schaffen. Neben der Erfassung von Daten arbeiten das UIS und seine Partner an der Entwicklung neuer Indikatoren, statistischer Ansätze und geeigneter Monitoringwerkzeuge zur besseren Evaluierung der Fortschritte in den bildungsbezogenen Zielvorgaben der SDGs.

In diesem Zusammenhang leisten die Bildungsprogramme der OECD einen entscheidenden Beitrag dazu, SDG 4 und seine Zielvorgaben zu erreichen und die Fortschritte hierbei zu messen. Die SDG-4-Agenda und die bildungspolitischen Werkzeuge, Forschungsergebnisse und Gesprächsplattformen der OECD ergänzen sich in hohem Maße. Die OECD arbeitet mit dem UIS, dem SDG-4-Lenkungsausschuss (SDG 4 Steering Committee) und den eingesetzten technischen Arbeitsgruppen daran, ein umfassendes Datensystem zur globalen Berichterstattung aufzubauen und die Datenquellen und Formeln für die Berichterstattung zu den globalen Indikatoren des SDG 4 sowie für ausgewählte thematische Indikatoren für OECD- und Partnerländer festzulegen.

Als Teil dieser globalen Bemühungen, den Dialog und die Fortschritte zum Monitoring der SDGs voranzutreiben, widmet *Bildung auf einen Blick* dieser globalen Bildungsagenda auch in der diesjährigen Ausgabe ein Kapitel. Dieses Kapitel soll eine Einschätzung liefern, wie weit die OECD- und Partnerländer auf ihrem Weg zur Erreichung der SDG-Zielvorgaben gekommen sind. Je nach Schwerpunkt der jeweiligen Ausgabe können sich die ausgewählten globalen und thematischen Indikatoren zu den SDGs von Jahr zu Jahr unterscheiden. Die Ausführungen zu den SDGs stützen sich also auf den konzeptionellen Rahmen von *Bildung auf einen Blick*.

Der Tertiärbereich in *Bildung auf einen Blick 2019*

Der Tertiärbereich bildet den Schwerpunkt der diesjährigen Ausgabe, der sich als roter Faden durch die gesamte Publikation zieht. Dieser Bildungsbereich ist in den letzten Jahren so stark wie nie zuvor gewachsen und stellt einen der möglichen Bildungspfade dar,

durch den junge Menschen erfolgreich im Leben sein können. Die Politik ist zunehmend an vergleichenden Analysen zum Bildungsverlauf der Bildungsteilnehmer, den Erfolgen der Absolventen und den investierten Ressourcen interessiert. Daher analysieren viele Indikatoren der diesjährigen Ausgabe die Bildungsbeteiligung und den Bildungsverlauf im Tertiärbereich sowie die wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen und Arbeitsmarktergebnisse für Absolventen des Tertiärbereichs. Die Analysen befassen sich auch mit Indikatoren zu den in den Tertiärbereich investierten Ressourcen, sowohl finanzieller als auch personeller Art. Die diesjährige Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* enthält drei weitere, die üblichen Indikatoren ergänzende Indikatoren mit Analysen zu Erfolgsquoten im Tertiärbereich, Promovierten und ihren Arbeitsmarktergebnissen sowie Zulassungssystemen zum Tertiärbereich.

Angesichts des allgemeinen Schwerpunkts der diesjährigen Publikation konzentriert sich das SDG-Kapitel auf die Bildungswege junger Menschen und trägt im Licht der Agenda 2030 zur Diskussion über die Perspektiven und Beschäftigungsmöglichkeiten junger Menschen in den OECD- und Partnerländern bei. Indem dieses Kapitel sowohl auf SDG 4 (hochwertige Bildung) als auch auf SDG 8 (menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum) aufbaut, beschreibt es, welche Wege jungen Menschen offenstehen: beim Übergang vom Sekundarbereich in höhere Bildungsbereiche, innerhalb des Tertiärbereichs und beim Übergang vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt.

Nachfolgende Tabelle fasst die Indikatoren und Kapitel zusammen, die zur Analyse des Tertiärbereichs in der diesjährigen Ausgabe beitragen.

Tabelle 1

Indikatoren mit einer Analyse des Tertiärbereichs in *Bildung auf einen Blick 2019*

Kapitel	Indikatornummer	Indikator	Bezugspunkt Tertiärbereich
Kapitel A: Bildungsergebnisse und Bildungserträge	A1	Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?	X
	A2	Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen von heute?	X
	A3	Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?	X
	A4	Welche Einkommenszuschläge lassen sich durch Bildung erzielen?	X
	A5	Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?	X
	A6	Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?	X
	A7	Inwieweit nehmen Erwachsene gleichberechtigt an formaler und nicht formaler Aus- und Weiterbildung teil?	X
Kapitel B: Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf	B1	Wer nimmt an Bildung teil?	X
	B2	Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?	
	B3	Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?	
	B4	Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?	X
	B5	Wie hoch sind die Erfolgsquoten im Tertiärbereich?	X
	B6	Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich?	X
	B7	Was kennzeichnet Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen und welche Ergebnisse erzielen sie?	X
Kapitel C: Die in Bildung investierten Finanzressourcen	C1	Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen?	X
	C2	Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?	X
	C3	Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen?	X
	C4	Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?	X
	C5	Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer?	X
	C6	Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?	X
	C7	Welche Faktoren beeinflussen die Gehaltskosten der Lehrkräfte?	
Kapitel D: Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen	D1	Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?	
	D2	Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?	X
	D3	Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleiter?	X
	D4	Wie viel Zeit unterrichten Lehrkräfte?	
	D5	Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft?	X
	D6	Welche Zulassungssysteme gibt es für den Zugang zum Tertiärbereich?	X

Hinweise für den Leser

Statistische Erfassung

Zwar ist der Geltungsbereich der Indikatoren in vielen Ländern nach wie vor durch unvollständige Daten eingeschränkt, prinzipiell wird jedoch jeweils das gesamte nationale Bildungssystem (innerhalb der nationalen Grenzen) erfasst, unabhängig davon, wer Eigentümer oder Geldgeber der betreffenden Bildungseinrichtungen ist und wie das Bildungsangebot vermittelt wird. Abgesehen von einer Ausnahme (s. u.) sind sämtliche Bildungsteilnehmer sowie alle Altersgruppen berücksichtigt: Kinder (einschließlich derjenigen, die als Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen eingestuft sind), Erwachsene, Inländer, Ausländer sowie Bildungsteilnehmer, die an Fernkursen, an Förderschulmaßnahmen oder an Ausbildungsgängen teilnehmen, die von anderen Ministerien als dem Bildungsministerium angeboten werden, sofern das Hauptziel ist, das Wissen des Einzelnen zu erweitern bzw. zu vertiefen. Die berufliche und fachliche Ausbildung am Arbeitsplatz bleibt bei den grundlegenden Angaben zu den Ausgaben für die Ausbildung und zur Bildungsbeteiligung unberücksichtigt, mit Ausnahme der kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen, die ausdrücklich als Bestandteil des Bildungssystems gelten.

Bildungsaktivitäten, die als „Erwachsenenbildung“ oder „nicht reguläre Bildung“ eingestuft sind, werden berücksichtigt, sofern diese Aktivitäten fachliche Inhalte vermitteln, die denen „regulärer“ Bildungsgänge entsprechen oder ihnen vergleichbar sind, bzw. sofern die zugrunde liegenden Bildungsgänge zu ähnlichen Abschlüssen führen wie die entsprechenden regulären Bildungsgänge.

Kurse für Erwachsene, die in erster Linie aus allgemeinem Interesse, zur persönlichen Entwicklung, als Freizeitvergnügen oder zur Erholung belegt werden, werden nicht berücksichtigt.

Weiterführende Informationen zum Abdeckungsbereich der in *Bildung auf einen Blick* dargestellten Indikatoren s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[1]).

Vergleichbarkeit über die Jahre

Die Indikatoren in *Bildung auf einen Blick* sind das Ergebnis einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der angewandten Methodik mit dem Ziel, die Robustheit und die internationale Vergleichbarkeit der Indikatoren zu verbessern. Daher wird dringend empfohlen, bei der Analyse der Indikatoren über mehrere Jahre hinweg nur die neueste Ausgabe heranzuziehen, statt Daten aus verschiedenen Ausgaben miteinander zu vergleichen. Alle in dieser Veröffentlichung aufgeführten Vergleiche über mehrere Jahre basieren auf alljährlich überarbeiteten historischen Daten sowie den methodischen Verbesserungen, die in der vorliegenden Ausgabe umgesetzt wurden.

Länderabdeckung

Die Veröffentlichung enthält Bildungsdaten aus allen OECD-Ländern,* 2 Partnerländern, die am OECD-Programm Indicators of Education Systems (INES) teilnehmen (Brasilien und die Russische Föderation), sowie aus den anderen Partnerländern der G20-Gruppe und OECD-Beitrittsländern, die nicht an INES teilnehmen (Argentinien, die Volksrepublik China [China], Costa Rica, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika). Die Quellen für die Daten der Länder, die nicht an INES teilnehmen, stammen aus den regelmäßigen INES-Datenerhebungen, vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS) oder von Eurostat.

Ein Land kann je nach Relevanz gegebenenfalls durch seine subnationalen Einheiten oder eine spezifische Region repräsentiert werden.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der

israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Hinweis zu subnationalen Einheiten

Bei der Interpretation der Ergebnisse aus subnationalen Einheiten ist sowohl die Einwohnerzahl als auch die geografische Größe der subnationalen Einheiten zu berücksichtigen. So hatte 2017 z. B. in Kanada das Territorium Nunavut 37.996 Einwohner und eine Fläche von 1,9 Millionen Quadratkilometern, die Provinz Ontario dagegen 14,2 Millionen Einwohner und eine Fläche von 909.000 Quadratkilometern (OECD, 2019[2]). Außerdem sind regionale Unterschiede tendenziell größer, wenn mehr subnationale Einheiten in die Analyse einfließen, insbesondere in großen Ländern wie Kanada, der Russischen Föderation und den Vereinigten Staaten.

Bezeichnungen der territorialen Einheiten

Um die Konsistenz zu wahren, werden nationale und subnationale Einheiten in der vorliegenden Publikation immer als „Länder" bzw. „subnationale Einheiten" bezeichnet. Territoriale und subnationale Einheiten werden im Text mit dem subnationalen Namen und dem Ländernamen bezeichnet, z. B. England (Vereinigtes Königreich). Zur Wahrung der Konsistenz mit anderen Indikatoren von *Bildung auf einen Blick* wird die in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competences (PIAAC) und der Internationalen Erhebung zu Lehren und Lernen (Teaching and Learning International Survey – TALIS) verwendete subnationale Einheit „Flandern (Belgien)" in der vorliegenden Publikation einheitlich als „Belgien (fläm.)" bezeichnet. In den Tabellen und Abbildungen wird die flämische Gemeinschaft von Belgien als „Belgien (fläm.)" und die französische Gemeinschaft von Belgien als „Belgien (frz.)" bezeichnet.

Berechnung von internationalen Mittelwerten

Das Hauptanliegen von *Bildung auf einen Blick* ist es, eine verbindliche Zusammenstellung von wichtigen internationalen Vergleichen im Bereich Bildungsstatistik zur Verfügung zu stellen. Auch wenn bei diesen Vergleichen für die einzelnen Länder Gesamtwerte angegeben werden, sollte nicht davon ausgegangen werden, dass die Länder selbst homogen sind. Die Länderdurchschnitte beinhalten signifikante Abweichungen zwischen subnationalen Jurisdiktionen, ebenso wie der OECD-Durchschnitt eine Bandbreite von nationalen Werten umfasst.

Für viele Indikatoren wird ein OECD-Durchschnitt angegeben, für einige der Wert OECD insgesamt. Der Wert für den *OECD-Durchschnitt* wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte aller OECD-Länder* berechnet, für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können. Der OECD-Durchschnitt bezieht sich somit auf einen Durchschnitt von Datenwerten auf Ebene der nationalen Bildungssysteme und kann als Antwort auf die Frage dienen, wie ein Indikatorwert für ein bestimmtes Land im Vergleich zum Wert eines typischen Landes bzw. eines Landes mit durchschnittlichen Werten abschneidet. Dabei bleibt die absolute Größe des jeweiligen Bildungssystems unberücksichtigt.

OECD insgesamt wird als der gewichtete Mittelwert der Datenwerte aller OECD-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. Dieser Wert 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.

In Tabellen, die Zeitreihen berücksichtigen, wurde ein zusätzlicher Durchschnitt für Länder berechnet, die Daten für alle Referenzjahre zur Verfügung stellten. Dies erlaubt einen Vergleich des OECD-Durchschnitts im Zeitverlauf, der nicht durch fehlende Daten bestimmter Länder für eines der Jahre beeinträchtigt wird.

Bei vielen Indikatoren wird auch ein *EU23-Durchschnitt* angegeben. Er wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte der 23 Länder berechnet, die sowohl Mitglied der Europäischen Union als auch der OECD sind und für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können (Belgien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Lettland, Litauen, Luxemburg, die Niederlande, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, die Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Ungarn und das Vereinigte Königreich).

Bei einigen Indikatoren ist auch ein *G20-Durchschnitt* angegeben. Der G20-Durchschnitt wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte aller G20-Länder berechnet, für die entsprechende Daten vorliegen oder geschätzt werden können (Argentinien, Australien, Brasilien, China, Deutschland, Frankreich, Indien, Indonesien, Italien, Japan, Kanada, die Republik Korea, Mexiko, die Russische Föderation, Saudi-Arabien, Südafrika, die Türkei, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten; die Europäische Union ist das 20. Mitglied der G20-Länder, ist aber bei der Berechnung nicht berücksichtigt). Der G20-Durchschnitt wird nicht berechnet, wenn sowohl für China als auch Indien keine Daten vorliegen.

Die Werte sowohl für OECD-, EU23- und G20-Durchschnitt als auch OECD insgesamt und EU23 insgesamt können durch fehlende Daten erheblich beeinflusst werden. Bei einigen Ländern kann es sein, dass für bestimmte Indikatoren keine Daten verfügbar oder bestimmte Kategorien nicht anwendbar sind. Daher sollte stets berücksichtigt werden, dass sich der Begriff „OECD-/EU23-/G20-Durchschnitt" auf diejenigen OECD-, EU23- oder G20-Länder bezieht, die in dem jeweiligen Vergleich berücksichtigt sind. Wenn von mehr als 40 % der Länder Angaben fehlten bzw. die Angaben in anderen Spalten enthalten sind, wurde kein Durchschnitt berechnet.

Bei einigen Indikatoren ist ein *Durchschnitt* angegeben. Der Durchschnitt entspricht dem arithmetischen Mittel der in der Tabelle oder Abbildung enthaltenen Schätzwerte.

Klassifizierung der Bildungsbereiche

Die Klassifizierung der einzelnen Bildungsbereiche beruht auf der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (International Standard Classification of Education – ISCED). ISCED ist ein Instrument zur Erstellung von internationalen Bildungsstatistiken. ISCED-97 wurde in der jüngsten Vergangenheit überarbeitet, und die neue Interna-

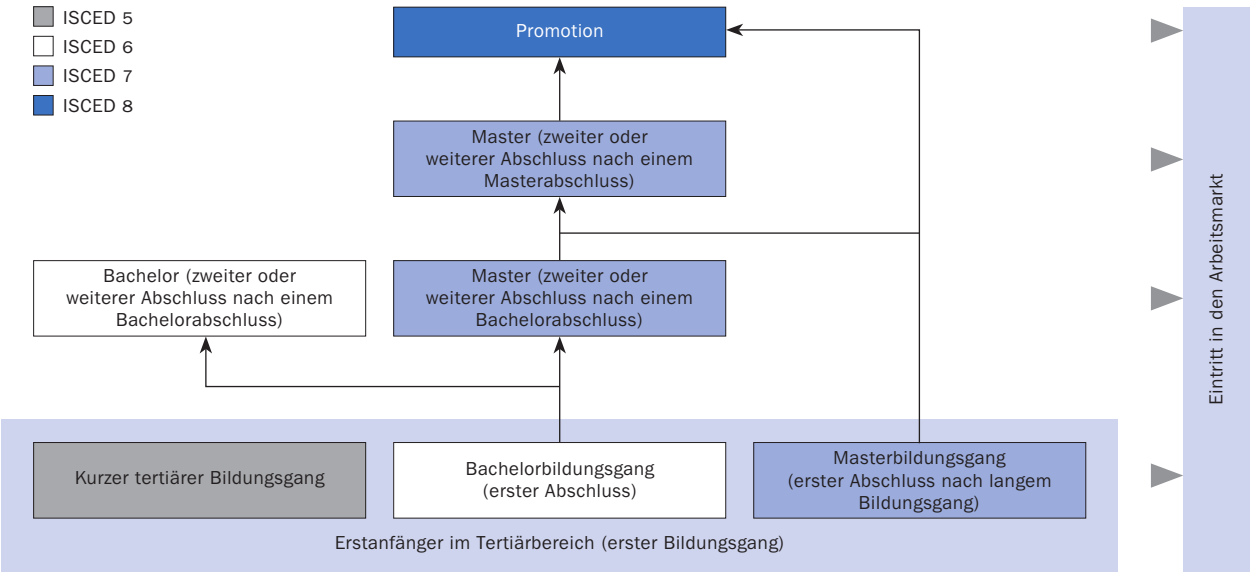
Tabelle 1

ISCED-Klassifikation

In dieser Publikation verwendete Bezeichnungen	ISCED-Klassifikation
Elementarbereich Bezieht sich auf frühkindliche Bildungsgänge mit einer expliziten Bildungskomponente, die darauf ausgerichtet sind, die für den Schulbesuch und die Teilnahme an der Gesellschaft erforderlichen kognitiven, körperlichen und sozioemotionalen Kompetenzen zu entwickeln. Bildungsgänge dieses Bildungsbereichs sind oft nach Altersgruppen differenziert.	**ISCED 0** (Unterkategorien: 01 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren und 02 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt)
Primarbereich Darauf ausgerichtet, den Schülern eine solide Grundbildung in Lesen, Schreiben und Mathematik sowie Grundkenntnisse in anderen Fächern zu vermitteln. Eintrittsalter: zwischen 5 und 7 Jahren. Übliche Dauer: 6 Jahre.	**ISCED 1**
Sekundarbereich I Schließt die Vermittlung der Grundbildung ab, normalerweise stärker fachorientiert mit stärker spezialisierten Lehrern. Bildungsgänge können nach Ausrichtung (allgemein oder berufsbildend) differenziert sein, obwohl dies häufiger auf den Sekundarbereich II zutrifft. Eintritt nach Abschluss des Primarbereichs, übliche Dauer 3 Jahre. In einigen Ländern endet mit dem Sekundarbereich I die Schulpflicht.	**ISCED 2**
Sekundarbereich II Stärkere Spezialisierung als im Sekundarbereich I. Bildungsgänge sind nach Ausrichtung differenziert: allgemeinbildend oder berufsbildend. Übliche Dauer: 3 Jahre.	**ISCED 3**
Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich Dient eher zur Erweiterung als zur Vertiefung der im Sekundarbereich II erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Bildungsgänge können darauf abzielen, die Beschäftigungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt und/oder die Möglichkeiten für den Eintritt in den Tertiärbereich zu verbessern. Bildungsgänge dieses Bildungsbereichs sind in der Regel berufsbildend ausgerichtet.	**ISCED 4**
Kurze tertiäre Bildungsgänge Häufig mit dem Ziel entwickelt, den Teilnehmern berufsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln. Normalerweise sind sie praxisorientiert, berufsspezifisch und bereiten die Bildungsteilnehmer auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vor. Sie können auch den Zugang zu anderen tertiären Bildungsgängen eröffnen (ISCED 6 oder 7). Mindestdauer: 2 Jahre.	**ISCED 5**
Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge Darauf ausgelegt, den Bildungsteilnehmern fortgeschrittenes akademisches Wissen und/oder berufsorientiertes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kompetenzen zu vermitteln, die zu einem ersten Abschluss oder einer gleichwertigen Qualifikation führen. Übliche Dauer: 3 bis 4 Jahre (Vollzeit).	**ISCED 6**
Master- oder gleichwertige Bildungsgänge Stärker spezialisiert und signifikant komplexer als ISCED-Stufe 6. Die Inhalte sind darauf ausgelegt, den Teilnehmern anspruchsvolles akademisches und/oder berufsorientiertes Wissen zu vermitteln. Kann umfassende Forschungsarbeiten enthalten. Lange Bildungsgänge mit einer Dauer von mindestens 5 Jahren, die zu einem ersten Abschluss bzw. einer ersten Qualifikation führen, werden in dieser Stufe mit erfasst, wenn sie hinsichtlich Komplexität und Inhalt einem Bildungsgang auf Masterniveau gleichwertig sind.	**ISCED 7**
Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge Zum Erwerb höherer Forschungsqualifikationen konzipiert. Bildungsgänge dieser ISCED-Stufe sind auf weiterführende Studien und selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten ausgerichtet und existieren sowohl in akademischen als auch berufsorientierten Fächern.	**ISCED 8**

Abbildung 1

Übergänge im Tertiärbereich



Quelle: OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015[3]), ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications, https://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en.

tionale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED 2011) wurde im November 2011 offiziell verabschiedet und ist jetzt Grundlage der Angabe von Bildungsbereichen in dieser Publikation. Ausgenommen hiervon sind Tabellen mit Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), die auf der früheren Klassifikation ISCED-97 basiert.

In einigen Indikatoren wird auf den Erwerb einer Zwischenqualifikation verwiesen. Dies entspricht einer anerkannten Qualifikation eines Bildungsgangs einer ISCED-2011-Stufe, die zum Abschluss der ISCED-2011-Stufe nicht als ausreichend gilt und daher als eine niedrigere ISCED-2011-Stufe klassifiziert wird.

Tabelle 1 führt die ISCED-2011-Bildungsbereiche auf, die in dieser Publikation verwendet werden (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[3]). Der Tertiärbereich – Schwerpunkt der diesjährigen Ausgabe – baut auf den Sekundarbereich auf und bietet Bildungsaktivitäten in spezialisierten Fächergruppen. Zum Tertiärbereich gehört, was im Allgemeinen als akademische Bildung bezeichnet wird, er deckt aber auch weiterführende berufliche oder berufsorientierte Bildung ab. Er umfasst die ISCED-Stufen 5 (kurze tertiäre Bildungsgänge), 6 (Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge), 7 (Master- oder gleichwertige Bildungsgänge) und 8 (Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge). Ein erfolgreicher Abschluss des Sekundarbereichs II ist Voraussetzung für den Eintritt in den Tertiärbereich, der in diverse tertiäre Bildungsgänge erfolgen kann: kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelorbildungsgänge oder lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge (Abb. 1). Der Zugang kann auch von Bildungsgängen im postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich (ISCED 4) aus möglich sein.

Fächergruppen

Innerhalb von ISCED können Bildungsgänge und die zugehörigen Qualifikationen sowohl nach Fächergruppen als auch nach Bildungsbereichen klassifiziert werden. Nach Annahme von ISCED 2011 erfolgten eine separate Überprüfung und ein globaler Konsultationsprozess zu den Fächergruppen von ISCED. Die Fächergruppen wurden überarbeitet und als Klassifikation „ISCED 2013 Fields of Education and Training (ISCED-F 2013)“ (UNESCO-UIS, 2014[4]) von der UNESCO-Generalkonferenz auf ihrer 37. Sitzung im November 2013 gebilligt. Die Fächergruppen nach ISCED-F, die in dieser Publikation berücksichtigt werden, sind: Pädagogik; Geisteswissenschaften und Künste; Sozialwissenschaften, Journalismus

und Informationswesen; Wirtschaft, Verwaltung und Recht; Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik; Informatik und Kommunikationstechnologie; Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Gesundheit und Sozialwesen. In der vorliegenden Publikation wird der Begriff „Fächergruppe" für die unterschiedlichen Fächergruppen dieser Klassifikation verwendet.

Standardfehler (S. F.)

Die in diesem Bericht dargestellten statistischen Schätzungen basieren auf Stichproben von Erwachsenen statt auf Werten, die man erhalten würde, wenn jede Person in der Zielpopulation jedes Landes jede Frage beantwortet hätte. Jede Schätzung ist daher mit einem bestimmten Grad an Unsicherheit behaftet, der mit Stichproben- und Messfehlern zusammenhängt und der als Standardfehler ausgedrückt werden kann. Konfidenzintervalle erlauben Rückschlüsse auf Mittelwerte und Mengenverhältnisse in der Population, indem sie die von den Schätzwerten aus der Stichprobe stammende Unsicherheit spezifizieren. In der vorliegenden Publikation ist das Konfidenzniveau auf 95 % festgelegt. Anders ausgedrückt, das Ergebnis für die entsprechende Population liegt in 95 von 100 Messwiederholungen mit verschiedenen Stichproben aus derselben Population innerhalb des Konfidenzintervalls.

In den Tabellen, in denen Standardfehler aufgeführt sind, gibt es eine Spalte mit der Bezeichnung „%", die den durchschnittlichen Prozentsatz zeigt, und eine Spalte mit der Bezeichnung „S. F.", die den Standardfehler aufführt. Aufgrund der Erhebungsmethode besteht bei den Prozentsätzen (%) eine Stichprobenunsicherheit vom zweifachen Standardfehler (S. F.). Das heißt z. B., bei den Werten % = 10 und S. F. = 2,6 besteht für die Angabe 10 % bei einem angenommenen Fehlerrisiko von 5 % ein Unsicherheitsbereich im Umfang des zweifachen (1,96) Standardfehlers von 2,6. Daher läge der tatsächliche Prozentsatz (Fehlerrisiko 5 %) wahrscheinlich ungefähr zwischen 5 % und 15 % (Konfidenzintervall). Das Konfidenzintervall berechnet sich wie folgt: % ± 1,96 × S. F., d. h. beim obigen Beispiel: 5 % = 10 % – 1,96 × 2,6 und 15 % = 10 % + 1,96 × 2,6.

Symbole für fehlende Daten und Abkürzungen

In Tabellen und Abbildungen werden folgende Symbole und Abkürzungen verwendet:

a Daten nicht zutreffend, da die Kategorie nicht zutrifft.

b Es liegt eine Unterbrechung der Datenreihe vor, z. B. wenn sich Daten für das jüngste Jahr auf ISCED 2011 beziehen und Daten für vorhergehende Jahre auf ISCED-97.

c Zu wenige Beobachtungen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

d Beinhaltet Daten aus einer anderen Kategorie.

m Keine Daten verfügbar, entweder liegen keine Daten vor, oder der Indikator konnte aufgrund zu weniger Angaben nicht berechnet werden.

q Die Daten wurden auf Wunsch des betreffenden Landes zurückgezogen.

r Werte sind unterhalb einer gewissen Zuverlässigkeitsschwelle und sollten mit Vorsicht interpretiert werden.

x Die Daten sind in einer anderen Kategorie oder Spalte der Tabelle enthalten – z. B. bedeutet x(2), dass die Daten in Spalte (2) der Tabelle enthalten sind.

Weitere Quellen

Im Internet finden sich unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm* Informationen zu den bei den Indikatoren verwendeten Berechnungsmethoden, der Interpretation der Indikatoren im jeweiligen nationalen Kontext und den benutzten Datenquellen. Die Website bietet auch Zugang zu den Daten, die den Indikatoren zugrunde liegen, sowie zu einem umfangreichen (englischen) Glossar der Fachbegriffe, die in dieser Publikation verwendet werden. Alle Änderungen am englischen Original, die nach Drucklegung der Publikation erfolgten, sind unter *www.oecd.org/publishing/corrigenda* (Korrekturen) und *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en* (Aktualisierungen) aufgeführt.

Bildung auf einen Blick nutzt den StatLink-Service der OECD. Unter jeder Abbildung und jeder Tabelle von *Bildung auf einen Blick 2019* findet sich eine URL, die zu einer Excel-Arbeitsmappe mit den entsprechenden zugrunde liegenden Daten führt. Diese URLs sind dauerhaft eingerichtet und werden langfristig bestehen bleiben. Außerdem können Benutzer der E-Book-Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* direkt auf

diese Links klicken. Die entsprechende Arbeitsmappe öffnet sich dann in einem separaten Fenster.

In der OECD-Bildungsdatenbank unter OECD.stat (*http://stats.oecd.org/*) sind die in *Bildung auf einen Blick* präsentierten Rohdaten und Indikatoren ebenso gespeichert wie die Metadaten, die den Kontext und die Erklärungen zu Länderdaten liefern. Die OECD-Bildungsdatenbank ermöglicht es den Nutzern, die Daten in vielfältiger Weise aufzuschlüsseln, die über das im Rahmen dieser Publikation Mögliche hinausgehen, und somit eigene Analysen der Bildungssysteme in den teilnehmenden Ländern durchzuführen. Auf die OECD-Bildungsdatenbank kann über die Website von OECD.stat (unter „Education and Training") zugegriffen werden.

Layout der Tabellen

In allen Tabellen werden die Zahlen in Klammern unter dem Spaltenkopf nur als Referenz benutzt. Sofern eine fortlaufende Nummer nicht aufgeführt ist, ist die entsprechende Spalte im Internet verfügbar.

In dieser Publikation verwendete Abkürzungen

IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
ISCED	Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens
KKP	Kaufkraftparität
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
S. F.	Standardfehler
UIS	UNESCO-Institut für Statistik
UOE	Bezieht sich auf die Datenerhebung der drei Organisationen UNESCO, OECD, Eurostat

Anmerkung

* Am 25. Mai 2018 hat der Rat der OECD Kolumbien eingeladen, der OECD beizutreten. In der diesjährigen Publikation ist Kolumbien zwar in dem jeweiligen OECD-Durchschnitt enthalten, hatte jedoch zum Zeitpunkt der Erstellung der Publikation die nationalstaatlichen Verfahren zur Ratifizierung noch nicht abgeschlossen, und die Hinterlegung der Beitrittsurkunde Kolumbiens zum OECD-Übereinkommen war noch nicht erfolgt.

Weiterführende Informationen

OECD (2019), *OECD Regional Statistics Database, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_DEMOGR*. [2]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [1]

OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en*. [3]

UNESCO-UIS (2014), *ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013): Manual to Accompany the International Standard Classification of Education 2011; 2014*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, *http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-150-4-en* (Zugriff am 18. April 2018). [4]

Executive Summary

Die Nachfrage nach tertiärer Bildung bleibt trotz des größeren Angebots an Absolventen unverändert hoch

2018 verfügten im Durchschnitt aller OECD-Länder 44 % der 25- bis 34-Jährigen über einen Abschluss im Tertiärbereich, gegenüber 35 % im Jahr 2008. Dieser Anstieg ist hauptsächlich auf die Zunahme der Erwachsenenpopulation mit einem Bachelorabschluss zurückzuführen. Der Beschäftigungsvorteil junger Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich gegenüber denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II ist in den letzten 10 Jahren nahezu konstant geblieben. Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind seltener von Langzeiterwerbslosigkeit betroffen, und 2018 lag ihre Beschäftigungsquote um 9 Prozentpunkte über derjenigen von Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich erzielen auch höhere Einkommen, dies variiert jedoch nach Fächergruppe. Bei der älteren Altersgruppe der 45- bis 54-Jährigen sind die Vorteile noch größer: Während 25- bis 34-Jährige mit einem Abschluss im Tertiärbereich rund 38 % mehr als Gleichaltrige mit einem Abschluss im Sekundarbereich II verdienen, liegt dieser Unterschied bei den 45- bis 54-Jährigen bei 70 %.

Die Bildungssysteme haben den Zugang zum Tertiärbereich vereinfacht, aber es bleiben immer noch einige Diskrepanzen

Durch die Bereitstellung finanzieller Unterstützungsmechanismen ist der Zugang zum Tertiärbereich für einen größeren Kreis leichter möglich geworden. In den Ländern mit den höchsten Bildungsgebühren profitieren mehr als 70 % der Bildungsteilnehmer von Zuschüssen oder Darlehen. Der Anteil derjenigen, die ihre Ausbildung in Master- oder Promotionsbildungsgängen fortsetzen, ist trotz attraktiver Renditen auf die anfänglichen Investitionen über die Generationen hinweg konstant geblieben. Während die jährlichen Kosten dieser Bildungsgänge in mehr als der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten denen eines Bachelorbildungsgangs entsprechen, sind die Gehälter im Durchschnitt um 32 % höher.

Einige Branchen haben nach wie vor Schwierigkeiten, qualifizierte Arbeitskräfte zu finden. Obwohl die Fächergruppen Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Informatik und Kommunikationstechnologie am häufigsten mit den besten Arbeitsmarktergebnissen assoziiert werden, erwarben 2017 nur 14 % bzw. 4 % der Absolventen einen Abschluss in diesen Fächergruppen. Frauen sind besonders unterrepräsentiert: Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind nur 25 % der Anfänger in diesen Fächergruppen Frauen.

Die Übergänge nach dem Sekundarbereich II sowie die Zulassungssysteme zum Tertiärbereich beeinflussen den Bildungsverlauf

In fast der Hälfte der OECD-Länder sind mehr als 40 % der 19- und 20-Jährigen im Tertiärbereich eingeschrieben. Das Durchschnittsalter bei Aufnahme eines Bachelorbildungsgangs reicht von 18 Jahren in Japan bis zu 25 Jahren in der Schweiz. Länder, in denen

Tertiärbereich

Eintritt in den Tertiärbereich

Von den Erstanfängern im Tertiärbereich belegen:

17 % einen kurzen tertiären Bildungsgang.

76 % einen Bachelorbildungsgang.

7 % einen Masterbildungsgang.

Von den Teilnehmern an Bachelorbildungsgängen:

Zeitstrahl Bachelorbildungsgang (Jahre)

verlassen **12 %** den Tertiärbereich zu Beginn des 2. Jahrs.

verlassen mindestens weitere **12 %** den Tertiärbereich auch noch später.

machen **39 %** ihren Abschluss innerhalb der regulären Dauer des Bildungsgangs.

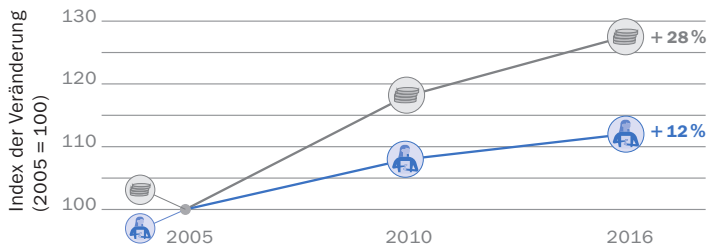
machen **28 %** ihren Abschluss in den folgenden 3 Jahren.

In stark wachsenden Branchen kann es schwierig werden, qualifizierte Mitarbeiter zu finden.

Nur **14 %** der Absolventen erwarben einen Abschluss in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe.

Nur **4 %** der Absolventen erwarben einen Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie.

Die Ausweitung des Tertiärbereichs wurde durch Ausgabenerhöhungen unterstützt.



Gesamtausgaben

Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

Vorteile einer tertiären Bildung

Höhere Beschäftigungsquoten

85 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind in Beschäftigung.

76 % derjenigen mit nur einem Abschluss im Sekundarbereich II sind in Beschäftigung.

Höhere Einkommen

Einkommenszuschläge gegenüber Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II

38 % 25- bis 34-Jährige verdienen 38 % mehr.

70 % 45- bis 54-Jährige verdienen 70 % mehr.

Höhere Resilienz gegenüber Langzeiterwerbslosigkeit

Anteil der Langzeiterwerbslosen unter den Erwerbslosen, nach Bildungsstand

Tertiärbereich: **29 %**

Sekundarbereich II: **36 %**

Primar- und Sekundarbereich

Bildungsstand

Abschluss im Sekundarbereich II

2018 hatten **15 %** der 25- bis 34-Jährigen keinen Abschluss im Sekundarbereich II.

Die Abschlussquoten im Sekundarbereich II stiegen von:

80 % im Jahr 2005 auf
86 % im Jahr 2017.

40 % der Erstabsolventen des Sekundarbereichs II erwarben 2017 einen berufsbildenden Abschluss.

Mehr Bildungsteilnehmer als vor 10 Jahren erwerben nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II einen tertiären Abschluss.

25- bis 34-Jährige mit einem Abschluss im Tertiärbereich:

44 % im Jahr 2018
35 % im Jahr 2008

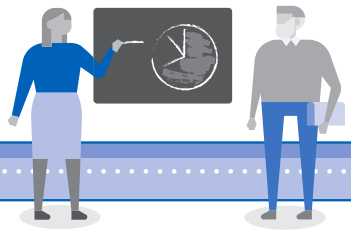
Steigendes Alter der Lehrerschaft

Alter der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich:

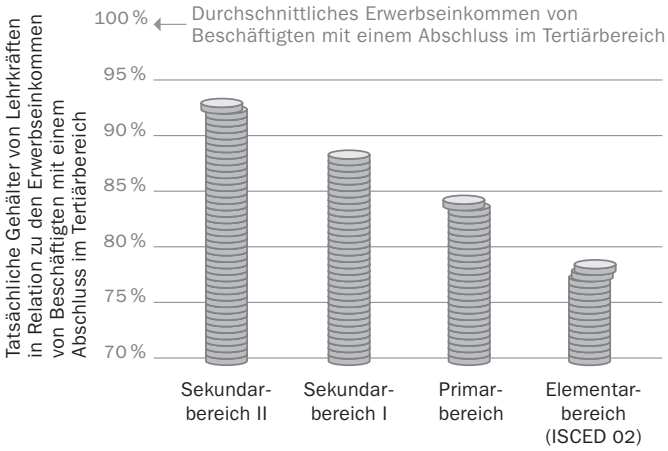
30 Jahre alt — 50 Jahre alt

Mehr als **35 %** sind über 50.

10 % sind unter 30.



Lehrkräfte verdienen weniger als andere Absolventen des Tertiärbereichs.



Ausgabenerhöhungen

Öffentliche Ausgaben
für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren Bereich zwischen 2005 und 2016:

+ 18 %

Höhere Kosten getrieben durch
(Sekundarbereich I, 2005 bis 2017)

Höhere gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter:

+ 8 %

Kleinere Klassengröße:

– 6 %

ein größerer Teil der Schüler allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II besucht, weisen tendenziell auch eine höhere Bildungsteilnahme jüngerer Altersgruppen im Tertiärbereich auf. In mehr als der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten steht der Tertiärbereich allen offen, dagegen verwenden andere Länder selektive Kriterien, wie akademische Leistungen, Prüfungen und in einigen Fällen auch die Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II. Im Durchschnitt aller OECD-Länder nehmen 17 % aller Erstanfänger im Tertiärbereich einen kurzen tertiären Bildungsgang auf, 76 % einen Bachelorbildungsgang und 7 % einen Masterbildungsgang. Zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahrs jedoch haben im Durchschnitt 12 % der Bildungsteilnehmer an Bachelorbildungsgängen den Tertiärbereich verlassen. Nur 39 % derjenigen, die einen Bachelorbildungsgang aufnehmen, erwerben ihren Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer, weitere 28 % in den folgenden 3 Jahren. Männer und Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II beginnen im Allgemeinen mit geringerer Wahrscheinlichkeit einen tertiären Bildungsgang und schließen ihn erfolgreich ab. Die tertiäre Bildung spielt beim lebenslangen Lernen eine wichtige Rolle: Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind mehr als drei Viertel der sich in Ausbildung befindenden 30- bis 39-Jährigen im Tertiärbereich eingeschrieben.

Ausgabenerhöhungen haben die Ausweitung des Tertiärbereichs gestützt

Zwischen 2005 und 2016 nahmen im Durchschnitt aller OECD-Länder die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich um 28 % zu, mehr als das Doppelte des Anstiegs der Zahl der Bildungsteilnehmer (12 %). Seit 2010 sind jedoch sowohl die Zahl der Bildungsteilnehmer als auch die Gesamtausgaben weniger schnell gestiegen. 2016 beliefen sich die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer des Tertiärbereichs auf rund 15.556 US-Dollar, wovon rund ein Drittel auf Forschung und Entwicklung entfiel. Während die Mittel aus privaten Quellen im Durchschnitt mehr als 30 % dieser Ausgaben abdeckten, stiegen in der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten die Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge zwischen 2007 und 2017 um mehr als 20 %. In den meisten Ländern nahmen auch die Humanressourcen im Tertiärbereich zu. Zwischen 2005 und 2017 stieg die Zahl der Mitglieder des Lehrkörpers im Tertiärbereich in den OECD-Ländern durchschnittlich um 1 % jährlich, was in etwa dem Anstieg der Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich entspricht.

Die Abschlussquoten im Sekundarbereich II sind im Laufe des letzten Jahrzehnts gestiegen

Obwohl die Abschlussquoten im Sekundarbereich II zwischen 2005 und 2017 um 6 Prozentpunkte gestiegen sind, verfügten 2018 im Durchschnitt aller OECD-Länder 15 % der 25- bis 34-Jährigen über keinen Abschluss im Sekundarbereich II. In einigen Ländern spielen berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II eine wichtige Rolle. 2017 erwarben im Durchschnitt der OECD-Länder 40 % der Erstabsolventen im Sekundarbereich II einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang, in Österreich, der Slowakei, Slowenien und Tschechien trifft das auf mehr als 66 % zu. Die OECD-Länder gaben 2016 im Durchschnitt 3,5 % des BIP für Bildungseinrichtungen des Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs aus, und seit 2005 sind die öffentlichen Ausgaben hierfür um 18 % gestiegen. Kleinere Klassen und höhere Gehälter der Lehrkräfte haben zu diesem Anstieg beigetragen. Zwischen 2005 und 2017 sank im Durchschnitt aller OECD-Länder die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I um 6 %, während die Gehälter der Lehrkräfte um 8 % anstiegen.

Es ist nach wie vor schwierig, neue Lehrkräfte zu gewinnen

In den meisten OECD-Ländern ist der Anteil der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich an den 50- bis 59-Jährigen in der Bevölkerung größer als an den 25- bis 34-Jährigen, was Anlass zur Besorgnis ob eines möglichen zukünftigen Lehrkräftemangels gibt. Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind rund 10 % der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich jünger als 30 Jahre. Die Gehälter steigen zwar tendenziell mit dem Bildungsbereich, in dem unterrichtet wird, aber die Gehälter der Lehrkräfte betragen nur zwischen 78 und 93 % der Gehälter anderer Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Dagegen verdienen Schulleiter mindestens 25 % mehr als andere Absolventen des Tertiärbereichs. Die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden sinkt im Durchschnitt der OECD-Länder tendenziell mit steigendem Bildungsbereich, und dies hat sich in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten zwischen 2000 und 2018 praktisch nicht geändert.

Weitere wichtige Ergebnisse

2017 nahm im Durchschnitt aller OECD-Länder mehr als ein Drittel der Kinder unter 3 Jahren an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung teil. Dies ist ein Anstieg um 7 Prozentpunkte seit 2010.

Im Durchschnitt aller OECD-Länder befinden sich 14 % der 18- bis 24-Jährigen weder in Beschäftigung noch in einer Form der Ausbildung (diese Gruppe wird mit der englischen Abkürzung NEET bezeichnet: Neither Employed, nor in Education or Training). In Brasilien, Costa Rica, Italien, Kolumbien, Südafrika und der Türkei gehören mehr als 25 % der 18- bis 24-Jährigen zur Gruppe der NEETs.

Erwachsene mit einem höheren Bildungsstand nehmen tendenziell häufiger an kulturellen oder sportlichen Aktivitäten teil, und zwar mehr als 90 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zu weniger als 60 % derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II.

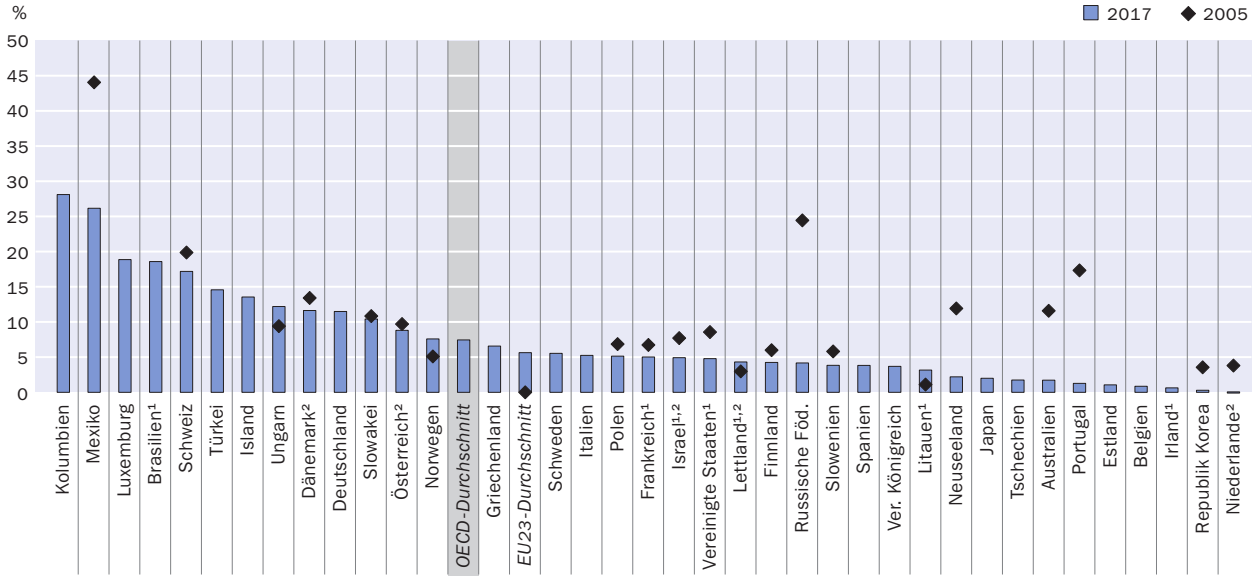
Jugend und das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030

- SDG 4, das vierte nachhaltige Entwicklungsziel (Sustainable Development Goal) der Agenda 2030 zum Thema Bildung, verfolgt den Ansatz des lebenslangen Lernens und bringt die berufliche und tertiäre Bildung in die Agenda 2030 ein. Zusammen mit SDG 8, dem achten nachhaltigen Entwicklungsziel zum Thema menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum, enthalten beide Ziele genügend Indikatoren, um Jugendliche auf ihrem Weg durch die Ausbildung bis in die Beschäftigung zu erfassen.
- In mehr als einem Viertel der OECD- und Partnerländer besuchen immer noch mehr als 10 % der Jugendlichen im offiziellen Alter für den Sekundarbereich II keine Schule (SDG 4.1.5). Einigen Ländern ist es jedoch gelungen, den Anteil der Jugendlichen, die keine Schule besuchen, signifikant zu senken, wie etwa Mexiko und der Russischen Föderation, wo ihr Anteil seit 2005 um mindestens 18 Prozentpunkte gesunken ist.
- Im Durchschnitt aller OECD-Länder nehmen 18 % der 15- bis 24-Jährigen an berufsbildenden Bildungsgängen teil (ISCED 2 bis 5; SDG-Indikator 4.3.3), die meisten von ihnen im Sekundarbereich.

Abbildung 1

Anteil Jugendlicher im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen (2005 und 2017)

SDG-Indikator 4.1.5



Anmerkung: Die Quote Jugendlicher im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, wird berechnet, indem die Zahl der Jugendlichen im offiziellen Alter für den Sekundarbereich II, die den Primar-, Sekundar- oder höhere Bildungsbereiche besuchen, abgezogen wird von der Gesamtbevölkerung im gleichen Alter (Zähler), geteilt durch die Gesamtbevölkerung im gleichen Alter (Nenner).

1. Die Bevölkerungsdaten stammen aus der UOE-Datenerhebung für demografische Daten (Eurostat/DEM) und nicht von der UN-Abteilung für Bevölkerung. 2. Referenzjahr 2010 anstelle 2005.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Quote Jugendlicher im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, im Jahr 2017.

Quelle: OECD (2019). Offizielle Datenquellen für diesen Indikator sind die UOE-Datenerhebung für Daten zur Bildungsbeteiligung und die UN-Abteilung für Bevölkerung für Daten zur Bevölkerung. Die Ergebnisse können von den Werten nationaler Statistiken abweichen. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976289

Kontext

Im Gegensatz zu den früheren Millenniums-Entwicklungszielen (Millennium Development Goals – MDGs, 2000–2015), die für Länder mit niedrigem und mittlerem Einkommen festgelegt wurden, hat die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung universelle Gültigkeit. Anhand von 17 ehrgeizigen und weitreichenden Zielen verpflichtet sie weltweit jedes einzelne Land, die Armut zu besiegen und bis spätestens 2030 Wohlstand und nachhaltige Entwicklung zu fördern.

Das vierte Ziel (SDG 4) lautet, bis 2030 „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern". Es soll durch die Umsetzung von 10 Zielvorgaben erreicht werden, die die umfassendste und ehrgeizigste globale Bildungsagenda darstellen, die je in Angriff genommen wurde. Während der Schwerpunkt der MDGs auf der allgemeinen Grundschulbildung lag, definiert SDG 4 Lernen als Prozess, der mit der Geburt beginnt und sich durch das ganze Leben zieht. Dabei berücksichtigt SDG 4 die unterschiedlichen und flexiblen Wege durch das Bildungssystem, die sich im Laufe des Lebens für den Einzelnen ergeben können. Der Tertiärbereich, Schwerpunkt der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick*, spielt hierbei ebenfalls eine Rolle und wird als einer der möglichen Wege beschrieben, durch den junge Menschen im Leben erfolgreich sein können (Kasten 1).

Dieses Kapitel konzentriert sich auf die Bildungswege junger Menschen und trägt im Licht der Agenda 2030 zur Diskussion über die Perspektiven und Beschäftigungsmöglichkeiten junger Menschen in den OECD- und Partnerländern bei. Es baut sowohl auf SDG 4 auf (hochwertige Bildung) als auch auf SDG 8 (menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum) und beschreibt, welche Wege jungen Menschen offenstehen: vom Sekundarbereich in höhere Bildungsbereiche (einschließlich Tertiärbereich), durch die verschiedenen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs und beim Übergang vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Junge Menschen sind stärker von prekärer Beschäftigung und gesellschaftlicher Ausgrenzung bedroht als Erwachsene älterer Altersgruppen. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Erwerbslosenquote bei den 25- bis 34-Jährigen um 2 Prozentpunkte höher (7 %) als bei den 35- bis 44-Jährigen (5 %) (s. Indikator A3 als Näherungsgröße für den SDG-Indikator 8.5.2).
- Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind 11 % der 15- bis 24-Jährigen weder in Beschäftigung noch in einer Form der Ausbildung (mit der englischen Abkürzung NEET bezeichnet: Neither Employed nor in Education or Training) (s. Indikator A2 als Näherungsgröße für den SDG-Indikator 8.6.2).

Hinweis

Innerhalb des SDG-4-Monitoringrahmens gibt es zu jeder Zielvorgabe mindestens einen globalen Indikator und eine Reihe verwandter thematischer Indikatoren, welche die Analyse und Messung der Zielvorgaben ergänzen sollen. Insgesamt gehören 11 globale und 32 thematische Indikatoren zum Monitoringrahmen von SDG 4. Eine Liste aller Indikatoren und der jeweils angewandten Methodik s. *http://SDG4monitoring.uis.unesco.org*.

Die Abbildungen in diesem Kapitel zeigen für jede Zielvorgabe nur einige der vereinbarten Indikatoren auf, die aufgrund ihrer Relevanz für die OECD- und Partnerländer sowie der Verfügbarkeit der Daten ausgewählt wurden. Einige der Indikatoren zu SDG 4 entsprechen Indikatoren, die bereits in anderen Kapiteln von *Bildung auf einen Blick* veröffentlicht werden. In diesen Fällen wird auf den entsprechenden Indikator verwiesen.

Die in diesem Kapitel zusammengestellten Daten folgen nicht einer einzelnen Kohorte über einen bestimmten Zeitraum hinweg, vielmehr werden die Übergänge junger Menschen vom Bildungssystem zu Beschäftigung an einem einzeln Zeitpunkt für verschiedene Altersgruppen beschrieben und analysiert.

Analyse und Interpretationen

SDG 4 und die damit verbundenen Zielvorgaben bilden eine ehrgeizige Agenda, die qualitativ hochwertiges Lernen und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen und auch die eher traditionellen Indikatoren zu Bildungszugang und -teilnahme umfasst, und zwar in allen Bildungsbereichen. Damit ist jedes Land der Welt aufgefordert, sein Bildungssystem zu verbessern. SDG 4 lässt die früheren globalen Bildungsziele und -vorgaben, wie die Millenniums-Entwicklungsziele (Millennium Development Goals – MDGs), die nicht derartig weitreichend waren und sich eher auf Bildungszugang und -teilnahme im Primarbereich beschränkten, weit hinter sich. Die nachfolgende Analyse berücksichtigt diesen Ansatz des lebenslangen Lernens und stellt die Übergänge Jugendlicher vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt dar.

Kasten 1

Bildungswege im Rahmen der SDG

Mehrere der 17 nachhaltigen Entwicklungsziele und ihrer Zielvorgaben verweisen explizit auf junge Männer und Frauen. Insbesondere SDG 4 zum Thema gleichberechtigter Zugang zu hochwertiger Bildung und SDG 8 zu menschenwürdiger Arbeit beziehen sich auf Jugendliche. Weitere besonders relevante Ziele sind SDG 10 (Ungleichheit) und SDG 16 (Frieden und Justiz).

SDG 4 zu Bildung verweist darauf, wie wichtig der gleichberechtigte Zugang zu hochwertiger Bildung und lebenslangen Lernmöglichkeiten für alle ist. Um den kontinuierlichen Bildungsprozess zu erfassen, bietet SDG 4 eine Reihe von Indikatoren, die die Bildungsteilnahme und Kompetenzen Einzelner im Laufe des Lebens messen, Bildungsbereiche während und nach der Schulpflicht erfassen sowie eine breite Palette von Bildungsangeboten berücksichtigen (einschließlich formaler und nicht formaler Bildung).

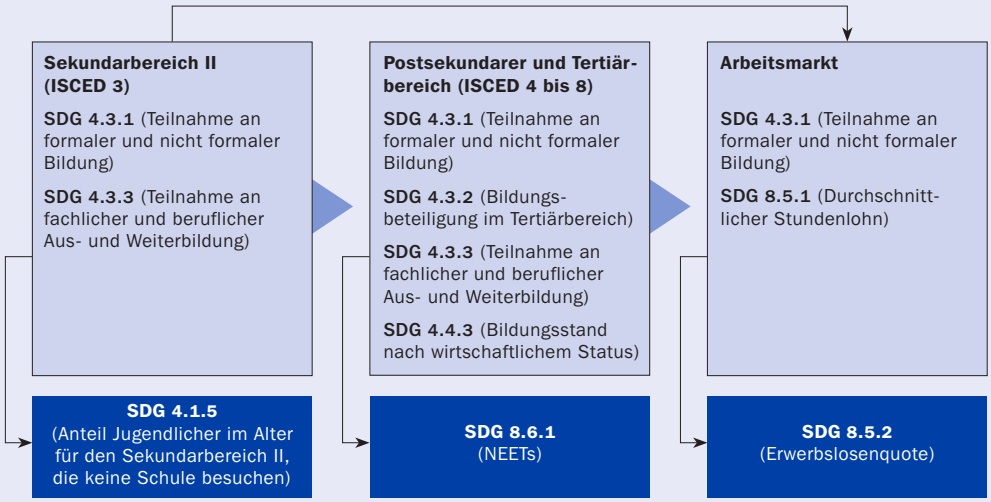
Von den Zielvorgaben des SDG 4 betonen SDG 4.1 und SDG 4.2 die Bedeutung des Bildungszugangs und der Qualität der Bildung sowohl im Bereich frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren (ISCED 02) (SDG 4.2) als auch im Primar- und Sekundarbereich (SDG 4.1), während Zielvorgabe SDG 4.3 auf den Zugang zu tertiärer und universitärer Bildung abzielt. SDG 4.3 lautet: „Bis 2030 den gleichberechtigten Zugang aller Frauen und Männer zu einer erschwinglichen und hochwertigen fachlichen, beruflichen und tertiären Bildung einschließlich universitärer

Bildung gewährleisten." Diese Zielvorgabe ist eng verknüpft mit SDG 4.4 und 4.6, welche die grundlegenden Kompetenzen messen, die Jugendliche und Erwachsene durch berufliche, tertiäre oder Erwachsenenbildung erwerben können, u. a. Lesen, Schreiben, Rechnen, Medienkompetenz sowie Kenntnisse in Informations- und Kommunikationstechnologien. Sie hängt auch eng mit SDG 4.7 zusammen, die sicherstellen soll, dass Lernende die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben.

SDG 4.3 enthält einen globalen Indikator zur Teilnahmequote von Jugendlichen und Erwachsenen an formalen und nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie zwei thematische Indikatoren zur Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich und zu den Teilnahmequoten an beruflicher Bildung. Die Formulierung der Zielvorgabe und der darin enthaltenen Indikatoren trägt den vielen alternativen Möglichkeiten Rechnung, durch die Jugendliche und Erwachsene die für den Übergang in den Arbeitsmarkt erforderlichen Kenntnisse erwerben und ein besseres Leben führen können.
Abbildung 2 zeigt, wie Indikatoren in SDG 4 und SDG 8 den Weg Jugendlicher vom Sekundarbereich zur Beschäftigung nachzeichnen, indem ihre Teilnahme (hellblaue Pfeile) erfasst und der Anteil derjenigen festgestellt wird, die den Bildungsbereich und/oder den Arbeitsmarkt verlassen (blaue Rechtecke).

Abbildung 2

Übergang Jugendlicher vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt



Abschluss im Sekundarbereich II

Ein Abschluss im Sekundarbereich II ist für Jugendliche ein wichtiger Schritt für einen besseren Zugang zum Arbeitsmarkt. Für Menschen ohne diesen Abschluss besteht eine größere Wahrscheinlichkeit, erwerbslos zu sein (s. Indikator A3) und ein geringeres Einkommen zu haben (s. Indikator A4), als für Menschen mit einem solchen (oder höheren) Abschluss.

Aus der Agenda 2030 wird deutlich, dass Bildung auch entscheidend dazu beiträgt, dass aus Jugendlichen engagierte Bürger werden, die aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen. In diesem Zusammenhang will die SDG-Zielvorgabe 4.7 „sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger

Entwicklung erwerben, u. a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung". Noch liegen nur begrenzt Daten zum genauen Monitoring dieser Zielvorgabe vor, aber die SDG-Zielvorgabe 4.7 erkennt die vielen Aufgaben, die Bildung erfüllen muss, einschließlich der zivilgesellschaftlichen Bildung.

Ein Abschluss im Sekundarbereich führt nicht zwangsläufig zu weiterer Bildung, da die Übergänge in die folgenden höheren Bildungsbereiche zwischen den Ländern stark variieren. In einigen Ländern ist beispielsweise der Zugang zum Tertiärbereich nur nach einer zentralen Aufnahmeprüfung möglich (s. Indikator D6). In anderen Ländern haben junge Menschen gute Aussichten, wenn sie direkt nach Abschluss des Sekundarbereichs II in den Arbeitsmarkt eintreten. Daher entspricht der Anteil Jugendlicher, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, nicht immer dem Anteil derjenigen, die danach weiter im Bildungssystem verbleiben. Unabhängig davon sind jedoch in den einzelnen Ländern Jugendliche ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II mit geringerer Wahrscheinlichkeit weiter in Ausbildung und mit größerer Wahrscheinlichkeit erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt.

SDG-Indikator 4.1.5 misst die Quote Jugendlicher im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule des Primar- oder Sekundarbereichs oder Bildungseinrichtung eines höheren Bildungsbereichs besuchen. Im Durchschnitt aller OECD-Länder besuchten 2017 fast 7 % der Jugendlichen im Alter für den Sekundarbereich II keine Schule, in mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten liegt ihr Anteil jedoch bei höchstens 5 % (Abb.1). Anders ausgedrückt: Während es der Mehrzahl der Länder gelungen ist, den Anteil der Jugendlichen, die keine Schule besuchen, auf unter 5 % zu begrenzen, liegt deren Anteil in rund einem Viertel aller OECD- und Partnerländer noch immer bei über 10 %. Von allen OECD- und Partnerländern haben Kolumbien und Mexiko mit mehr als 25 % die höchste Quote der Jugendlichen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, gefolgt von Luxemburg (19 %), Brasilien (19 %) und der Schweiz (17 %). In Luxemburg könnte die hohe Zahl der Klassenwiederholungen im Primar- und Sekundarbereich zu einer höheren Abbruchquote beitragen (OECD, 2016[1]).

Einige Länder haben in den letzten 10 Jahren deutliche Fortschritte bei der Verringerung der Anzahl der Jugendlichen, die keine Schule besuchen, erzielt. Abbildung 1 belegt für den Zeitraum von 2005 bis 2017 einen Rückgang der Quote der Jugendlichen, die keine Schule besuchen, von 20 Prozentpunkten in der Russischen Föderation, 18 Prozentpunkten in Mexiko, 16 Prozentpunkten in Portugal und 10 Prozentpunkten in Australien und Neuseeland. Diese deutlichen Verringerungen spiegeln kontinuierliche bildungspolitische Bemühungen wider, Schüler im Alter für den Sekundarbereich II in der Schule zu halten.

In den meisten Ländern sind die Quoten der Jugendlichen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen, für beide Geschlechter in etwa gleich. Der Unterschied zwischen dem Anteil junger Frauen und junger Männer, die keine Schule besuchen, liegt in fast allen Ländern bei höchstens 4 %. Ausnahmen hiervon sind Luxemburg, wo der Anteil der jungen Männer, die keine Schule besuchen, um 5 Prozentpunkte höher ist, und Schweden, wo der Anteil der jungen Frauen um 11 Prozentpunkte höher liegt.

Übergang vom Sekundarbereich zu höheren Bildungsbereichen

Für die Fortsetzung der Ausbildung nach dem Sekundarbereich II gibt es unterschiedlichste Möglichkeiten. Nach Abschluss des Sekundarbereichs II stehen Jugendlichen je nach Land der postsekundare, nicht tertiäre Bereich, ein kurzer tertiärer Bildungsgang, ein Bachelorbildungsgang oder ein langer, zu einem ersten Abschluss führender Bildungsgang im Tertiärbereich zur Auswahl.

SDG-Zielvorgabe 4.3 lautet: „Bis 2030 den gleichberechtigten Zugang aller Frauen und Männer zu einer erschwinglichen und hochwertigen fachlichen, beruflichen und tertiären Bildung einschließlich universitärer Bildung gewährleisten." Sie trägt den vielen alternativen Möglichkeiten Rechnung, durch die Jugendliche und Erwachsene die für den Übergang zum Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen erwerben, engagierte Bürger werden und ein besseres Leben führen können. Diese Zielvorgabe legt den Schwerpunkt zwar nur auf die Bildungsbeteiligung, sie steht jedoch in engem Zusammenhang mit den Zielvorgaben 4.4 und 4.6, die einige der Kompetenzen messen, die durch die Teilnahme an beruflichen und tertiären Bildungsangeboten erworben werden können.

Durch die Formulierung „gleichberechtigten Zugang aller Frauen und Männer" betont die SDG-Zielvorgabe 4.3 die Chancengerechtigkeit. Jungen Menschen mögen unterschiedliche Bildungswege offenstehen, entscheidend ist jedoch, dass die Zugangschancen für alle gleich sind. Die Betrachtung der unterschiedlichen Bildungswege zeigt auch, ob Bildungssysteme durchlässig sind, was wiederum mit der Chancengerechtigkeit zusammenhängt: Lernende sollten auf einfache Weise zwischen den verschiedenen Bildungsgängen und -bereichen wechseln können (z. B. von berufsbildenden zu allgemeinbildenden Bildungsgängen). Schließlich zeigt die SDG-Zielvorgabe 4.3, wie wichtig es ist, dass berufliche und tertiäre Bildung sowohl erschwinglich als auch hochwertig sind, wobei jedoch bislang zur Erfassung dieser beiden Konzepte noch kein Indikator vorgeschlagen wurde (UNESCO, 2016[2]).

Berufliche Bildung

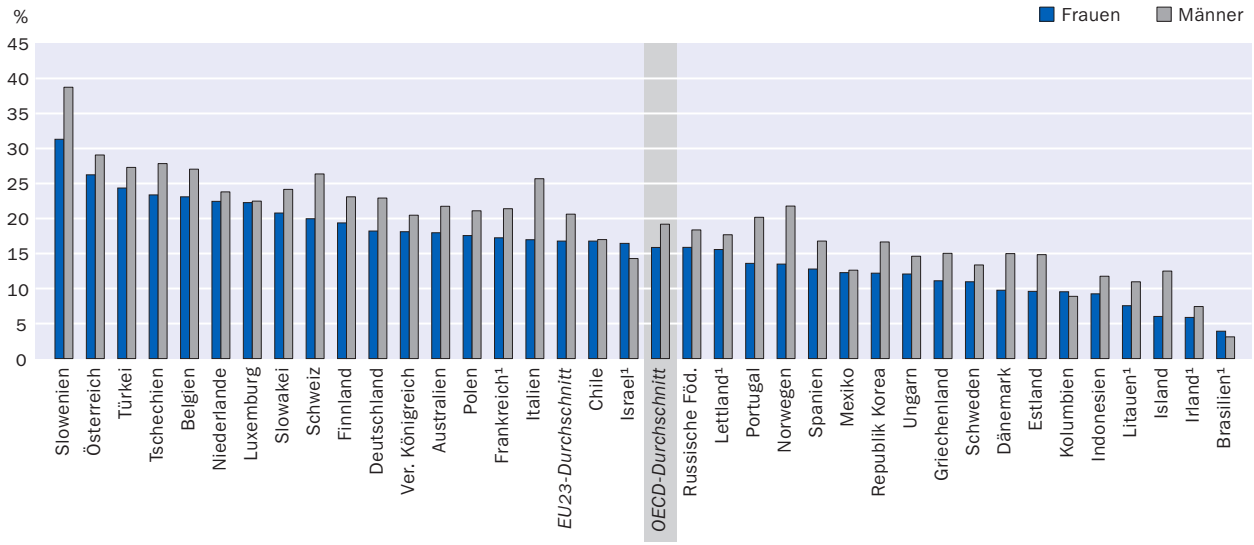
Berufliche Bildung kann bei der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit eine wichtige Rolle spielen. Während eines Wirtschaftsabschwungs, wie der Rezession von 2008, hat sich in Ländern wie Deutschland, Österreich und der Schweiz gezeigt, welch große Rolle die berufliche Bildung bei der Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit spielt. Diese 3 Länder haben auf wirksame Weise berufliche Bildungsgänge eingesetzt und sie insbesondere auf mögliche Schulabbrecher ausgelegt (Dolado, 2015[3]).

Der thematische Indikator SDG 4.3.3 misst die Teilnahmequote 15- bis 24-Jähriger an fachlichen und beruflichen Bildungsgängen schulischer, betrieblicher oder sonstiger Art. Er erfasst diese große Altersspanne und unterschiedliche Bildungsbereiche (Sekundarbereich, postsekundarer, nicht tertiärer Bereich und kurze tertiäre Bildungsgänge) und soll die Teilnahme an berufsbezogenen Bildungsgängen, die zu einem Beruf führen, messen (UNESCO, 2017[4]). 2017 nahmen im Durchschnitt aller OECD-Länder 18 % der 15- bis 24-Jährigen an berufsbildenden Bildungsgängen teil (im Sekundarbereich, im postsekundaren nicht tertiären Bereich und in kurzen Bildungsgängen im Tertiärbereich insgesamt), wobei der Anteil von 3 % in Brasilien bis zu 35 % in Slowenien reichte (Abb. 4). In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten ist die Bildungsbeteiligung junger Männer höher als die junger Frauen (Abb. 3). Im Durchschnitt der OECD-Länder sind zwar 16 % der 15- bis 24-jährigen jungen Frauen in berufsbildenden Bildungsgängen eingeschrieben, bei den gleichaltrigen jungen Männern sind es jedoch 19 %.

Abbildung 3

Teilnahme 15- bis 24-Jähriger an beruflicher Bildung, nach Geschlecht (2017)

SDG-Indikator 4.3.3



1. Die Bevölkerungsdaten stammen aus der UOE-Datenerhebung für demografische Daten (Eurostat/DEM) anstelle der UN-Abteilung für Bevölkerung.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung 15- bis 24-jähriger Frauen an beruflicher Bildung im Jahr 2017.
Quelle: OECD (2019). Offizielle Datenquellen für diesen Indikator sind die UOE-Datenerhebung für Daten zur Bildungsbeteiligung und die UN-Abteilung für Bevölkerung für Daten zur Bevölkerung. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976308

Schlüsselt man SDG 4.3.3 nach Bildungsbereich auf, zeigt sich, dass in fast allen Ländern die meisten 15- bis 24-Jährigen, die an berufsbildenden Bildungsgängen teilnehmen, den Sekundarbereich besuchen (Abb. 4). Anders ausgedrückt, die Mehrheit derjenigen, die an berufsbildenden Bildungsgängen teilnimmt, tut dies in dem Alter, das dem Sekundarbereich II entspricht, d. h. im Alter von 15 bis 19 Jahren (s. Indikator B1). Daher könnte durch die erweiterte Altersspanne von 15 bis 24 Jahren in SDG 4.3.3 die Bildungsbeteiligung in derartigen Bildungsgängen zu niedrig angesetzt sein.

Berufserfahrung bleibt ein wesentlicher Aspekt erfolgreicher beruflicher Bildung (OECD, 2014[5]). Die verfügbaren Daten erlauben jedoch noch keine Darstellung der Vielfalt an berufsbildenden Bildungsgängen in den einzelnen Ländern. Insbesondere könnte ein Monitoring der bestehenden „dualen Ausbildungssysteme“ (formaler berufsbildender Unterricht kombiniert mit einer betrieblichen Ausbildung) dazu beitragen, besser zu verstehen, inwieweit berufliche Bildung zu einer Verringerung der Schulabbrecherquoten beiträgt und alternative Möglichkeiten für Jugendliche bietet, die sich vom Bildungssystem abgewandt haben (s. Kasten A5.1 in OECD, 2017[6]).

Berufsbildende Bildungsgänge können auch den Übergang zum Tertiärbereich ermöglichen. So haben beispielsweise Länder wie Finnland und die Niederlande die Durchlässigkeit verbessert und „Brücken“ von berufsbildenden Ausbildungsgängen zur tertiären Bildung geschaffen.

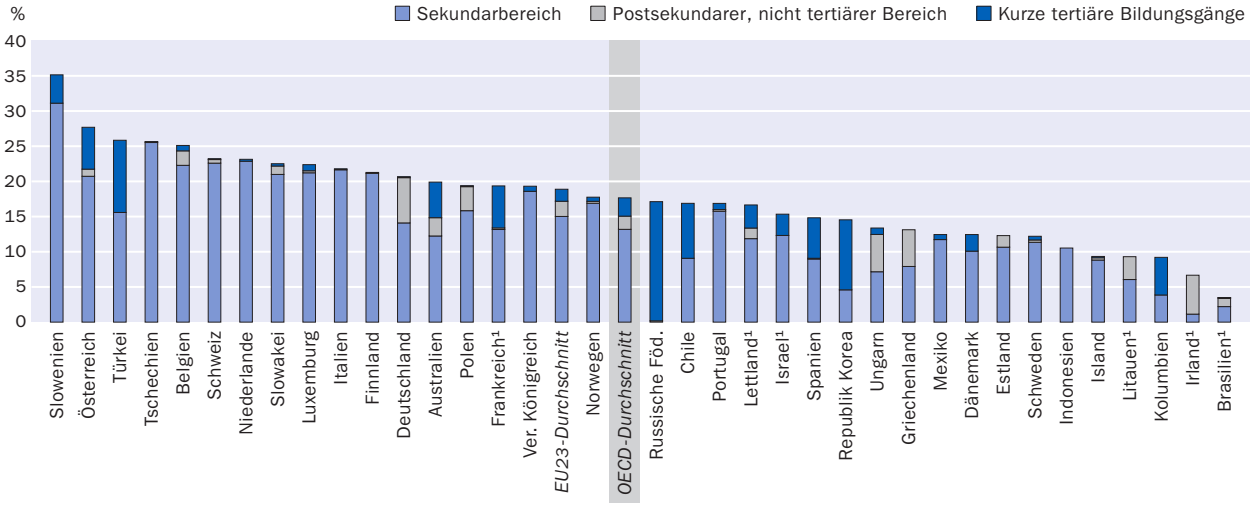
Tertiärbereich

Die Zahl der Bildungsteilnehmer, die einen Abschluss im Tertiärbereich anstreben, ist weltweit in den letzten 20 Jahren kontinuierlich gewachsen und dürfte bis 2030 vermutlich weiter ansteigen (OECD, 2018[7]). Der Anteil 25- bis 34-jähriger Erwachsener mit einem

Abbildung 4

Teilnahme 15- bis 24-Jähriger an beruflicher Bildung, nach Bildungsbereich (2017)

SDG-Indikator 4.3.3



1. Die Bevölkerungsdaten stammen aus der UOE-Datenerhebung für demografische Daten (Eurostat/DEM) anstelle der UN-Abteilung für Bevölkerung.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung 15- bis 24-Jähriger an beruflicher Bildung im Jahr 2017.
Quelle: OECD (2019). Offizielle Datenquellen für diesen Indikator sind die UOE-Datenerhebung für Daten zur Bildungsbeteiligung und die UN-Abteilung für Bevölkerung für Daten zur Bevölkerung. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976327

Abschluss im Tertiärbereich ist in den OECD- und Partnerländern von 35 % im Jahr 2008 auf 44 % im Jahr 2018 gestiegen (s. Indikator A1). Dieser Anstieg könnte auf die höhere Nachfrage nach entsprechenden Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt, die größere Nachfrage nach einem Abschluss im Tertiärbereich, zunehmenden Wohlstand und die steigende Anzahl an staatlichen Fördermaßnahmen für den Zugang zum Tertiärbereich zurückzuführen sein (OECD, 2018[7]; Owens, 2017[8]).

Die Agenda 2030 erkennt die weltweit zunehmende Bedeutung des Tertiärbereichs an und enthält einen Indikator speziell für diesen Bildungsbereich. SDG-Indikator 4.3.2 misst die Bruttobildungsbeteiligung im Tertiärbereich als die Gesamtzahl aller im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmer unabhängig vom Alter als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung in der 5 Jahre umfassenden Altersgruppe unmittelbar nach dem typischen Alter des Sekundarbereichs II (18- bis 22-Jährige). Diese Definition setzt jedoch möglicherweise eine zu niedrige Bildungsbeteiligung in Ländern an, in denen Bildungsteilnehmer überwiegend kurze tertiäre Bildungsgänge wählen, gegenüber Ländern, in denen eher lange Bildungsgänge üblich sind. Andere Verzerrungen treten in OECD-Ländern auf, in denen es üblicherweise lange Phasen der Teilzeitbildungsbeteiligung gibt.

Wie erwähnt, hängt die SDG-Zielvorgabe 4.3 eng mit den SDG-Zielvorgaben 4.4, 4.6 und 4.7 zusammen, die darauf abzielen, die Zahl der Jugendlichen und Erwachsenen zu erhöhen, die über die erforderlichen Kompetenzen für eine erfolgreiche Teilnahme am Arbeitsmarkt und ganz allgemein für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft verfügen. Zu diesem Zweck misst der SDG-Indikator 4.4.3 den „Bildungsstand Jugendlicher nach Altersgruppe, Erwerbsstatus und Ausrichtung des Bildungsgangs“. Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 41 % der 25- bis 34-Jährigen über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchsten Bildungsabschluss, und 44 % haben einen Abschluss im Tertiärbereich (s. Indikator A1). SDG-Indikator 4.4.3 erkennt auch an,

wie wichtig die Analyse des Zusammenhangs zwischen Bildungsstand und Erwerbsstatus ist, was im nächsten Abschnitt behandelt wird.

Eintritt in den Arbeitsmarkt

Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben kann für viele junge Menschen eine schwierige Phase darstellen. Das Risiko einer Erwerbslosigkeit, unsichere Beschäftigungsverhältnisse durch gering bezahlte oder befristete Verträge und die Unwägbarkeiten beim Beginn eines selbstständigen Lebens können diesen Lebensabschnitt für junge Menschen zu einer großen Herausforderung machen (OECD, 2018[9]).

In allen OECD-Ländern besteht für junge Menschen ein höheres Risiko der Erwerbslosigkeit und prekärer Beschäftigungsverhältnisse als für ältere Erwachsene (s. Indikator A3). Junge Menschen sind in der Regel weniger stark spezialisiert und werden mit größerer Wahrscheinlichkeit entlassen, wenn Unternehmen in Schwierigkeiten geraten. Sie können auch in die „Falle Berufserfahrung" geraten, wenn Arbeitgeber Mitarbeiter mit Berufserfahrung bevorzugen und junge Menschen daher ihre eigene Berufserfahrung nicht ausbauen können (Dolado, 2015[3]). Bei jungen Arbeitskräften besteht eine höhere Fluktuation als bei den älteren, da die erste Arbeitsstelle möglicherweise nicht ihren Kompetenzen und Präferenzen entspricht (Blanchflower and Bell, 2011[10]).

Das achte nachhaltige Entwicklungsziel (SDG 8) will „dauerhaftes, breitenwirksames und nachhaltiges Wirtschaftswachstum, produktive Vollbeschäftigung und menschenwürdige Arbeit für alle fördern". Es überschneidet sich daher mit Zielvorgabe 4.4, welche die Bedeutung von Qualifikationen für „Beschäftigung und menschenwürdige Arbeit" betont. SDG 8 erkennt auch die relative Vulnerabilität junger Menschen auf dem Arbeitsmarkt an, daher sind zwei Zielvorgaben speziell auf sie ausgerichtet. Zielvorgabe 8.6 will bis 2020 den Anteil junger Menschen, die ohne Beschäftigung sind und keine Schul- oder Berufsausbildung durchlaufen, erheblich verringern. Zielvorgabe 8.b will eine globale Strategie für Jugendbeschäftigung erarbeiten und auf den Weg bringen und den Globalen Beschäftigungspakt der Internationalen Arbeitsorganisation umsetzen. Zielvorgabe 8.5 zu produktiver Vollbeschäftigung und menschenwürdiger Arbeit für alle Frauen und Männer bestätigt diese relative Vulnerabilität junger Menschen ebenfalls und erwähnt sie ganz explizit als potenziell benachteiligte Gruppe.

SDG-Indikator 8.5.2 erfasst die Erwerbslosenquote nach Geschlecht, Alter und Art/Grad der Behinderung. Indikator A3 ermöglicht den Vergleich der Erwerbslosenquoten zwischen jungen Menschen und Erwachsenen in älteren Altersgruppen. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Erwerbslosenquote 25- bis 34-Jähriger mit 7 % um 2 Prozentpunkte höher als die 35- bis 44-Jähriger (5 %). Indikator A3 verdeutlicht auch den klaren Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Erwerbsstatus junger Menschen. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Erwerbslosenquote junger Erwachsener im Alter von 25 bis 34 Jahren ohne Abschluss im Sekundarbereich II mit 14 % fast doppelt so hoch wie die der Absolventen des Sekundarbereichs II oder des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (7 %) und des Tertiärbereichs (6 %) (s. Indikator A3).

Um die Fortschritte der Länder hin zu produktiver Vollbeschäftigung und menschenwürdiger Arbeit zu erfassen, misst Zielvorgabe 8.5 auch den durchschnittlichen Stundenlohn nach Beschäftigung, Geschlecht, Alter und Art/Grad der Behinderung (SDG-Indikator 8.5.1). Zwar erfasst Indikator A4 die durchschnittlichen relativen jährlichen Erwerbseinkommen, dennoch könnte er Rückschlüsse auf die Einkommen junger Menschen in

den OECD-Ländern erlauben. Er zeigt, dass das Einkommen, genauso wie der Erwerbsstatus, auch stark vom Bildungsstand abhängt: Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 25- bis 34-Jährige mit einem Abschluss im Tertiärbereich 38 % mehr als diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (s. Indikator A4). Aufgrund unvollständiger Daten zu Art/Grad der Behinderung kann diese Dimension der Indikatoren 8.5.1 und 8.5.2 noch nicht erfasst werden.

Der Anteil junger Menschen, die weder beschäftigt sind noch einer Ausbildung nachgehen (NEETs), ist eine relevantere Messgröße der Erwerbsbeteiligung junger Menschen als die Erwerbslosenquote, da ein großer Anteil der betrachteten Altersgruppe sich noch in Ausbildung befindet und dieser Indikator nicht nur die Erwerbslosen erfasst, sondern auch die, die dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehen (Dolado, 2015[3]). Es handelt sich somit um einen der wichtigsten Indikatoren für die Leistungsfähigkeit des Jugendarbeitsmarkts, da junge Menschen besonders von Marginalisierung und gesellschaftlicher Ausgrenzung bedroht sind. SDG Indikator 8.6.1 misst den Anteil 15- bis 24-Jähriger, die weder an formaler noch an nicht formaler Bildung teilnehmen und keiner Beschäftigung oder Ausbildung nachgehen. Nimmt man Indikator A2 aus dieser Publikation als indirekte Kenngröße (da dieser nur Jugendliche im formalen Bildungssystem erfasst), so zählten 2017 im Durchschnitt der OECD-Länder 11 % der 15- bis 24-Jährigen zu den NEETs.

Definitionen

Nicht im Arbeitsmarkt umfasst diejenigen, die während der Erhebungswoche weder beschäftigt noch erwerbslos waren, d. h. diejenigen, die nicht arbeitssuchend waren.

Fachliche und berufliche Aus- und Weiterbildung ist ein üblicherweise vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS) genutzter umfassender Begriff, um über Aus- und Weiterbildung und die Entwicklung von Kompetenzen in einer Vielzahl von Berufsfeldern, Gewerben, Dienstleistungsbranchen und Erwerbsmöglichkeiten zu berichten. Diese Bildungsgänge können betriebliche Komponenten enthalten (z. B. im Rahmen einer dualen Ausbildung). Der erfolgreiche Abschluss dieser Bildungsgänge führt zu arbeitsmarktrelevanten beruflichen Qualifikationen, die von den zuständigen nationalen Bildungsbehörden und/oder dem Arbeitsmarkt als beruflich ausgerichtet anerkannt werden.

SDG-Indikator	Definitionen
4.1.5	Quote der Jugendlichen im Alter für den Sekundarbereich II, die keine Schule besuchen
4.3.2	Bruttobildungsbeteiligung im Tertiärbereich, nach Geschlecht
4.3.3	Teilnahmequote an fachlicher und beruflicher Aus- und Weiterbildung (15- bis 24-Jährige), nach Geschlecht
4.4.3	Bildungsabschlüsse Jugendlicher nach Altersgruppe, Erwerbsstatus, Bildungsbereich und Ausrichtung der entsprechenden Bildungsgänge
8.5.1	Durchschnittlicher Stundenlohn von beschäftigten Frauen und Männern, nach Beruf, Alter und Art/Grad der Behinderung
8.5.2	Erwerbslosenquote nach Geschlecht, Alter und Art/Grad der Behinderung
8.6.1	Anteil 15- bis 24-Jähriger, die sich weder in (Aus-)Bildung noch in Beschäftigung befinden

Angewandte Methodik

Die Paritätsindizes werden berechnet, indem die mit größerer Wahrscheinlichkeit benachteiligte Gruppe als Zähler und die mit größerer Wahrscheinlichkeit begünstigte Gruppen als Nenner eingesetzt wird. Der Geschlechterparitätsindex bezieht sich auf das Verhältnis des Indikatorwerts für Frauen zum Indikatorwert für Männer.

Alle in diesem Kapitel verwendeten Indikatoren entsprechen der vereinbarten SDG-Methodik, einschließlich der empfohlenen Datenquellen, und können sich in einigen Fällen von den anderen in *Bildung auf einen Blick* verwendeten Indikatoren unterscheiden.

Weiterführende länderspezifische Informationen s. Anhang 3 (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Indikator 4.1.5: UOE-Datenerhebung 2018 und UN-Abteilung für Bevölkerung (sofern nicht anders angeben)

Indikator 4.3.3: UOE-Datenerhebung 2018 und UN-Abteilung für Bevölkerung (sofern nicht anders angeben)

Anmerkung zu den Daten aus Israel
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

Blanchflower, D. and D. Bell (2011), "Young people and the Great Recession", *Oxford Review of Economic Policy 11*, pp. 241–267. [10]

Dolado, J. (2015), *No Country for Young People? Youth Labour Market Problems in Europe*, *http://www.cepr.org*. [3]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821lw*. [9]

OECD (2018), *How is the tertiary-educated population evolving?, Education Indicators in Focus*, OECD Publishing, *https://doi.org/10.1787/a17e95dc-en*. [7]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [6]

OECD (2016), *Education Policy Outlook: Luxembourg*, OECD, Paris, *https://www.oecd.org/luxembourg/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Luxembourg.pdf*. [1]

OECD (2014), *Skills beyond School: Synthesis Report*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en*. [5]

Owens, T. (2017), "Higher education in the sustainable development goals framework", *European Journal of Education*, *http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12237*. [8]

UNESCO (2017), *Global Education Monitoring Report: Accountability in education: meeting our commitments.* [4]

UNESCO (2016), *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All.* [2]

Kapitel A
Bildungsergebnisse und Bildungserträge

Indikator A1
Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980792

Indikator A2
Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen von heute?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980811

Indikator A3
Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980830

Indikator A4
Welche Einkommenszuschläge lassen sich durch Bildung erzielen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980849

Indikator A5
Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980868

Indikator A6
Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980887

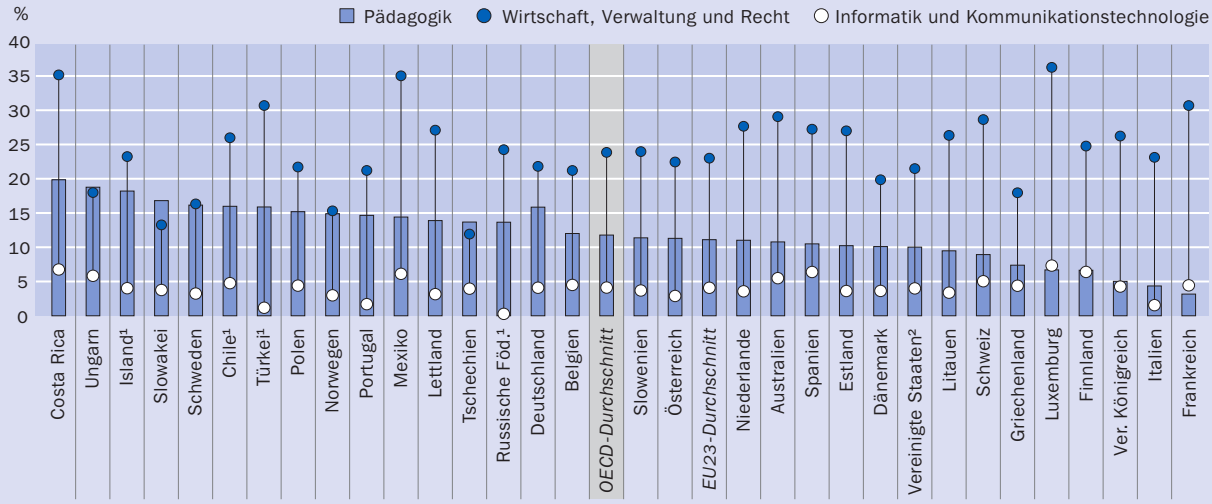
Indikator A7
Inwieweit nehmen Erwachsene gleichberechtigt an formaler und nicht formaler Aus- und Weiterbildung teil?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980906

Indikator A1
Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?

- Im Durchschnitt der OECD-Länder hat rund ein Viertel aller 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich einen Abschluss in der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht erworben, während höchstens 5 % über einen Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie sowie Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik verfügen.
- Zwischen 2008 und 2018 stieg der Anteil 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich OECD-weit um durchschnittlich 9 Prozentpunkte, während der Anteil Erwachsener ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II von 19 auf 15 % zurückging.
- In fast allen OECD-Ländern verfügen heute mehr Frauen über einen Abschluss im Tertiärbereich als Männer. Dies gilt für alle Altersgruppen, jedoch besonders für junge Erwachsene. In einigen Ländern ist der geschlechtsspezifische Unterschied zwischen der älteren und der jüngeren Generation umgekehrt.

Abbildung A1.1

Fächergruppen des Abschlusses im Tertiärbereich von 25- bis 64-Jährigen (2018)



1. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Daten beziehen sich auf die Fächergruppe des Bachelorabschlusses, selbst wenn noch weitere Abschlüsse erworben wurden.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit einem tertiären Abschluss in Pädagogik.

Quelle: OECD (2019), Tabelle A1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en)

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976403

Kontext

Allen Menschen eine faire Chance auf eine hochwertige (Aus-)Bildung zu geben ist grundlegender Bestandteil des Gesellschaftsvertrags. Um die soziale Mobilität und sozioökonomischen Ergebnisse zu verbessern, ist es von entscheidender Bedeutung, Ungleichheiten bei den Bildungschancen abzuschaffen. Eine in den unterschiedlichsten Fächergruppen hoch qualifizierte Bevölkerung fördert inklusives Wachstum, weil sie mehr Kandidaten für hoch qualifizierte Arbeitsplätze zur Verfügung stellt.

A 1

Der Bildungsstand wird gemessen als der prozentuale Anteil einer Bevölkerung, der ein bestimmtes Qualifikationsniveau erreicht und dort einen formalen Abschluss erworben hat. Er wird häufig als indirekte Kennzahl für das Humankapital und als Hinweis auf das Kompetenzniveau des Einzelnen verwendet, anders gesagt, als die Kennzahl für das Kompetenzniveau, das mit dem Abschluss in einem bestimmten Bildungsbereich in Verbindung gebracht wird und in der Bevölkerung und somit dem Arbeitsmarkt zur Verfügung steht.

Ein höherer Bildungsstand steht im Zusammenhang mit verschiedenen positiven wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen für den Einzelnen (s. Indikatoren A2, A3, A4, A5 und A6). Menschen mit einem hohen Bildungsstand sind tendenziell stärker sozial engagiert und haben höhere Beschäftigungsquoten sowie höhere relative Einkommen. Außerdem besteht ein enger Zusammenhang zwischen höheren Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen und einem höheren formalen Bildungsstand (OECD, 2016[1]). Für den Einzelnen bestehen daher Anreize zur fortgesetzten Bildungsteilnahme, und die Regierungen sind daran interessiert, eine angemessene Infrastruktur und entsprechende Maßnahmen zur Verfügung zu stellen, um den Bildungsstand in der gesamten Bevölkerung weiter anzuheben. In den vergangenen Jahrzehnten war in fast allen OECD-Ländern speziell bei den jüngeren Generationen und den Frauen eine deutliche Steigerung bei den erzielten Bildungsabschlüssen zu beobachten.

Qualifikationen dienen Arbeitgebern gleichzeitig als Bestätigung und Information bezüglich der Art des Wissens und der Kompetenzen, die potenzielle Arbeitnehmer im formalen Bildungssystem erworben haben. Dies unterstützt sie bei der Entscheidung, wen sie einstellen oder sogar welchen Standort sie für ihr Unternehmen wählen, um Zugang zu den bestqualifizierten Fachkräften zu erhalten. Ein Abschluss in einer bestimmten Fächergruppe ist in bestimmten Berufen und Branchen zudem Einstiegsvoraussetzung. Eine Analyse von Qualifikationen nach Fächergruppen kann also auch Aufschluss geben über Aspekte von Angebot und Nachfrage in verschiedenen Berufsgruppen in den OECD-Ländern.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Von 2008 bis 2018 stieg der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs unter den jungen Erwachsenen in allen OECD- und Partnerländern, während in Brasilien, Costa Rica, Indonesien, Mexiko, Portugal und Südafrika der Anteil junger Erwachsener mit einer Ausbildung im Sekundarbereich II bzw. dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich stieg.
- Zwar stieg in den OECD-Ländern der Anteil junger Männer und junger Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich von 2008 bis 2018, aber auch der geschlechtsspezifische Unterschied zugunsten der Frauen nahm zu: von 9 Prozentpunkten 2008 auf 12 Prozentpunkte 2018.
- Im Bereich Pädagogik gibt es deutliche Unterschiede beim Anteil der Absolventen mit tertiärem Abschluss. In Costa Rica, Island und Ungarn liegt er bei rund 20 %, in Frankreich, Italien und dem Vereinigten Königreich dagegen bei höchstens 5 %.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 14 % der Erwachsenen Absolventen eines Master- oder Promotionsbildungsgangs. In Estland, Luxemburg, Polen, der Russischen Föderation, der Schweiz und der Slowakei beträgt ihr Anteil mehr als 20 %, während es in Argentinien, Brasilien, China, Chile, Costa Rica, Indonesien, Mexiko, Saudi-Arabien, Südafrika und der Türkei nur rund 2 % sind.

Analyse und Interpretationen

Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II

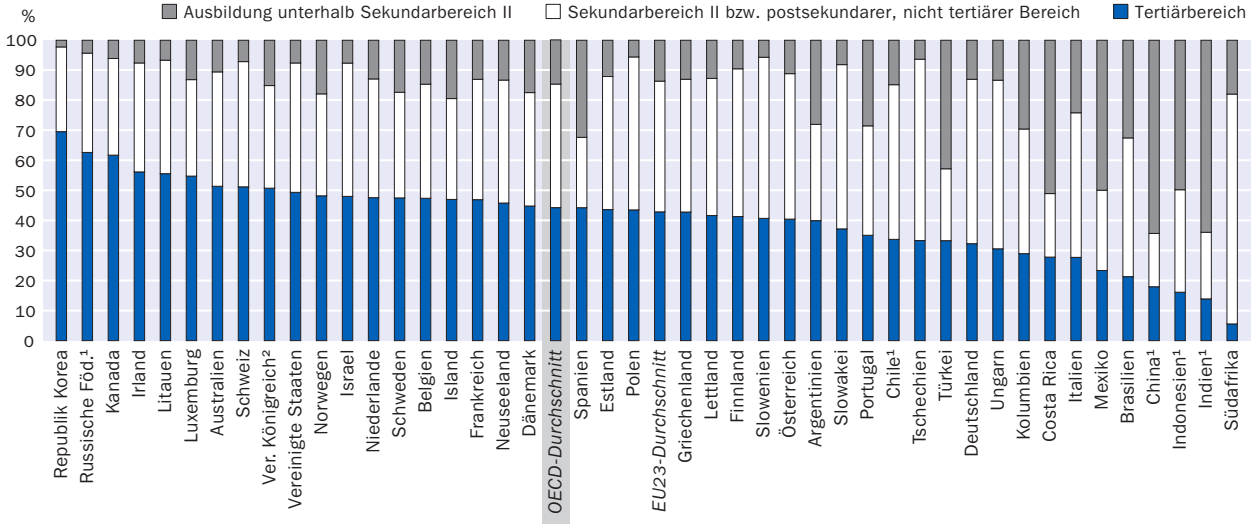
Ein Abschluss im Sekundarbereich II ist zur Mindestanforderung geworden, um heute in Wirtschaft und Gesellschaft zurechtzukommen. Daher haben junge Menschen, die die Schule vor einem Abschluss im Sekundarbereich II verlassen, nicht nur Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch eine doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit wie Absolventen des Sekundarbereichs II, eine niedrige alltagsmathematische Kompetenz zu haben (OECD, 2015[2]). In den meisten OECD-Ländern verfügte im Jahr 2018 eine deutliche Mehrheit der jüngeren Erwachsenen (25 bis 34 Jahre) mindestens über einen Abschluss im Sekundarbereich II, während der durchschnittliche Anteil junger Erwachsener ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II 15 % betrug (Abb. A1.2).

Der Anteil junger Erwachsener ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II unterscheidet sich weiterhin deutlich in den OECD- und Partnerländern. Der Anteil 25- bis 34-Jähriger ohne einen solchen Abschluss beträgt zwar in 13 Ländern weniger als 10 % (Finnland, Irland, Israel, Kanada, der Republik Korea, Litauen, Polen, der Russischen Föderation, Schweiz, Slowakei, Slowenien, Tschechien und den Vereinigten Staaten), in China, Costa Rica, Indien und Indonesien beträgt er jedoch mindestens 50 %. In der Republik Korea liegt der Anteil 25- bis 34-jähriger Männer und Frauen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II bei nur 2 % (für beide Geschlechter der niedrigste Anteil innerhalb der OECD- und Partnerländer), während in China und Indien der Anteil junger Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich I als höchstem Bildungsstand 64 % beträgt (Abb. A1.2 und Tab. A1.2).

OECD-weit fiel der Anteil junger Erwachsener ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II durchschnittlich von 19 % im Jahr 2008 auf 15 % im Jahr 2018, was auf allgemeine

Abbildung A1.2

Bildungsstand 25- bis 34-Jähriger (2018)



1. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. Tabelle A1.1. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (13 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD (2019), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976422

Fortschritte im Bemühen um einen höheren Bildungsstand in den OECD-Ländern hindeutet. In einigen Ländern sank der Anteil junger Erwachsener ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II noch viel deutlicher. Von den OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten zwischen 2008 und 2018 war Portugal das Land, in dem der Anteil junger Erwachsener ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich mit 25 Prozentpunkten in diesem Zeitraum am stärksten sank. Auch Mexiko senkte den Anteil junger Erwachsener ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II zwischen 2010 und 2018 um mindestens 15 Prozentpunkte. In beiden Ländern wurde der Rückgang des Anteils junger Erwachsener ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II begleitet von einem Anstieg der Absolventen sowohl des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs als auch des Tertiärbereichs (Tab. A1.2).

In Finnland, Österreich und Ungarn dagegen veränderte sich der Anteil Erwachsener mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II von 2008 bis 2018 um höchstens 1 Prozentpunkt. Norwegen ist das einzige Land mit vergleichbaren Daten für 2008 und 2018, in dem der Anteil junger Erwachsener mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II stieg (Tab. A1.2).

In den meisten Ländern haben junge Männer mit höherer Wahrscheinlichkeit keinen Abschluss im Sekundarbereich II als Frauen (17 % im OECD-Durchschnitt gegenüber 14 %). In rund einem Viertel der OECD- und Partnerländer beträgt der Unterschied zwischen Männern und Frauen mindestens 5 Prozentpunkte: Argentinien, Brasilien, Costa Rica, Dänemark, Estland, Indien, Island, Italien, Kolumbien, Lettland, Norwegen, Portugal, Spanien, Südafrika und die Türkei. In Indien, Island, Portugal und Spanien beträgt der Unterschied mindestens 10 Prozentpunkte. In Indien und der Türkei ist der geschlechtsspezifische Unterschied zugunsten junger Männer, in allen anderen Ländern zugunsten junger Frauen. Länder, in denen der Bevölkerungsanteil ohne Abschluss im Sekundarbereich II bei Männern und Frauen ähnlich hoch ist, sind die Republik Korea, Luxemburg, Österreich, die Slowakei, Tschechien und Ungarn (Tab. A1.2).

Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich

Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 42 % der 25- bis 64-Jährigen über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss, davon 37 % nur über einen Abschluss im Sekundarbereich II und 6 % im postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist in Deutschland, Griechenland, Irland, Kanada, Lettland, Litauen, Neuseeland und der Russischen Föderation besonders hoch. Dort verfügen mindestens 10 % der Erwachsenenbevölkerung über einen solchen Abschluss (Tab. A1.1).

Unter den OECD- und Partnerländern reicht der Anteil der jungen Erwachsenen (25 bis 34 Jahre) mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss von nur 18 % in China bis zu 77 % in Südafrika (Abb. A1.3).

Der Prozentsatz junger Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss sank im Durchschnitt der OECD-Länder von 46 % im Jahr 2008 auf 41 % im Jahr 2018. Diese Veränderung ging einher mit einem sinkenden Anteil junger Erwachsener mit einer Ausbildung

unterhalb Sekundarbereich II (von 19 % im Jahr 2008 auf 15 % im Jahr 2018) und einem steigenden Anteil junger Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (von 35 auf 44 %) (Tab. A1.2).

Die Entwicklung verlief in den einzelnen Ländern unterschiedlich. Unter den OECD-Ländern stieg z. B. in Mexiko der Anteil junger Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich von 2008 bis 2018 um 8 Prozentpunkte, in Portugal um 13 Prozentpunkte. In den meisten anderen OECD-Ländern sank der Anteil junger Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss, während der Anteil junger Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich zunahm. In Österreich beispielsweise stieg der Anteil junger Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich um 7 Prozentpunkte (von 33 auf 40 %), während der Anteil junger Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich im gleichen Ausmaß von 55 auf 48 % sank (Tab. A1.2).

Bildungsstand Tertiärbereich

2018 verfügten im Durchschnitt der OECD-Länder 39 % der 25- bis 64-Jährigen über einen Abschluss im Tertiärbereich. In den letzten Jahrzehnten erfolgte in den OECD-Ländern eine deutliche Ausweitung des Tertiärbereichs. Im Durchschnitt verfügt in der OECD 2018 ein größerer Anteil der 25- bis 34-Jährigen über einen Abschluss im Tertiärbereich als über einen Abschluss im Sekundarbereich II als höchstem Bildungsabschluss. Der Anteil junger Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder 44 % und liegt damit deutlich über dem bei den 55- bis 64-Jährigen (27 %). Dies spiegelt den besseren Zugang zu tertiärer Bildung in der OECD in den letzten Jahrzehnten wider. Von 2008 bis 2018 stieg der Anteil jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich in allen OECD-Ländern (Tab. A1.2 und OECD, 2019[3]).

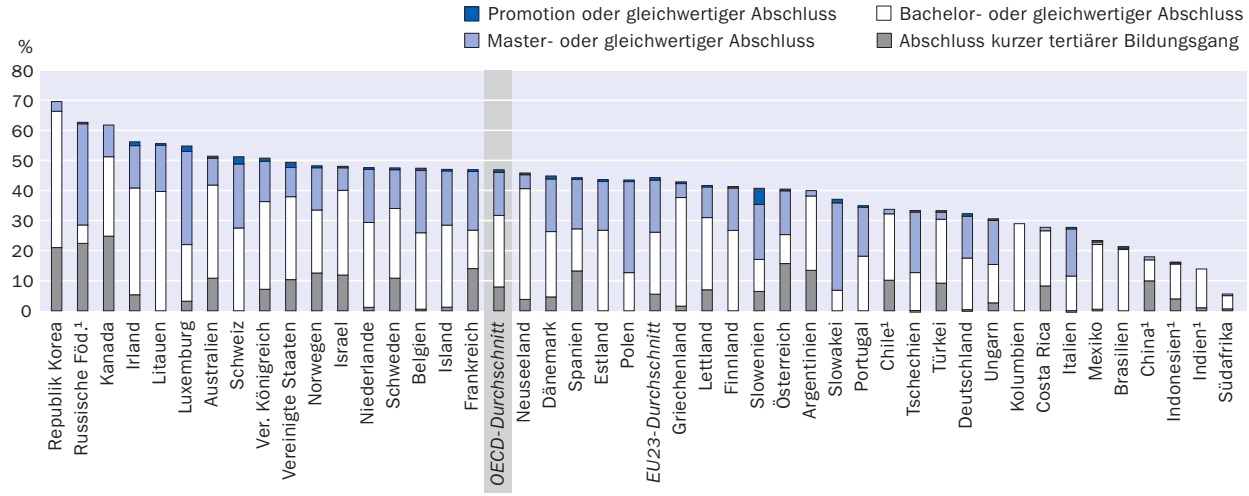
In Japan, Kanada, der Republik Korea und der Russischen Föderation liegt der Anteil 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei mindestens 60 %. In Kanada, der Republik Korea und der Russischen Föderation geht dieser hohe Anteil an Absolventen des Tertiärbereichs einher mit einem entsprechend niedrigeren Anteil Erwachsener ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II (weniger als 7 %). Unter den OECD- und Partnerländern ist der Anteil junger Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich in Indien, Indonesien und Südafrika am niedrigsten (höchstens 16 %). In Indien und Indonesien ist der häufigste Bildungsstand 25- bis 34-Jähriger eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, in Südafrika hingegen ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. A1.2).

In den meisten OECD- und Partnerländern hat der größte Teil der 25- bis 34-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss erworben, obwohl in einigen Ländern auch viele Erwachsene über einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang verfügen. In Kanada, der Republik Korea und der Russischen Föderation beispielsweise hat mehr als ein Fünftel der jungen Erwachsenen einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang. In China und Österreich verfügt sogar die Mehrheit der 25- bis 34-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs über einen solchen Abschluss. Dagegen gibt es in mehr als 15 Ländern praktisch keine jungen Erwachsenen mit einem Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang (Abb. A1.3).

A 1

Abbildung A1.3

25- bis 34-Jährige mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (2018)



Anmerkung: Einige Kategorien können in anderen Kategorien enthalten sein. Einzelheiten s. OECD-Bildungsdatenbank unter http://stats.oecd.org.
1. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. Tabelle A1.1.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils aller 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD (2019), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976441

Der größte Teil der Absolventen des Tertiärbereichs in Frankreich, Italien, Luxemburg, Polen, Portugal, der Russischen Föderation, der Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien und Ungarn verfügt über einen Master- oder gleichwertigen Abschluss. Dies könnte unterschiedliche Organisationsstrukturen im Tertiärbereich in den einzelnen Ländern widerspiegeln, beispielsweise gibt es traditionell in einigen Ländern lange grundständige tertiäre Bildungsgänge, die direkt zu einem Masterabschluss führen. Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügt rund 1 % der jüngeren Erwachsenen über eine Promotion oder einen gleichwertigen Abschluss. In Luxemburg, der Schweiz und den Vereinigten Staaten liegt dieser Anteil jedoch bei rund 2 %. Slowenien ist das Land mit dem höchsten Anteil promovierter Erwachsener, hier verfügen rund 5 % der jungen Erwachsenen über eine Promotion oder einen gleichwertigen Abschluss (Abb. A1.3).

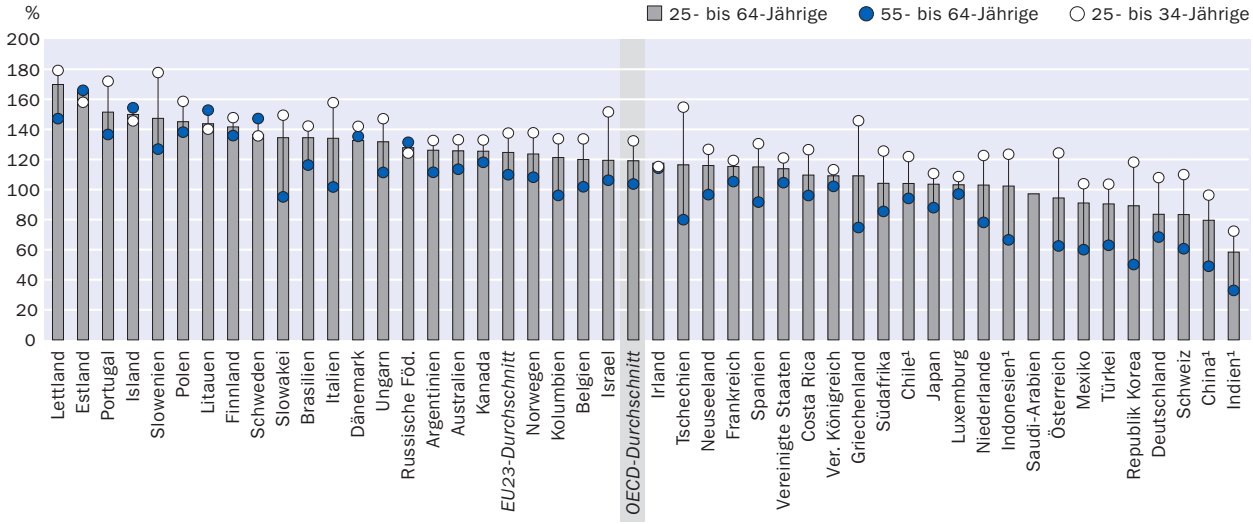
Geschlechtsspezifische Unterschiede im Tertiärbereich

In den OECD-Ländern stieg der geschlechtsspezifische Unterschied beim Bildungsstand Abschluss im Tertiärbereich von 9 Prozentpunkten 2008 auf 12 Prozentpunkte 2018. In fast allen OECD-Ländern verfügen unter den 25- bis 64-Jährigen mehr Frauen über einen Abschluss im Tertiärbereich als Männer. In Estland, Island, Lettland und Portugal ist der Anteil der Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mindestens 50 % höher als der Anteil der Männer, und es gibt nur 9 Länder, in denen die Männer die Mehrzahl der Absolventen des Tertiärbereichs stellen. In Indien liegt der Anteil der Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei weniger als 60 % des Anteils der Männer mit einem solchen Abschluss (Abb. A1.4 und Tab. A1.2).

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Tertiärbereich sind unter den jüngeren Erwachsenen im Allgemeinen größer als unter den älteren Erwachsenen. Ausnahmen sind hier Estland, Island, Litauen, die Russische Föderation und Schweden. Einige Länder erlebten eine Umkehrung der Geschlechterverhältnisse zwischen den jüngeren und älteren Erwachsenen. In der Republik Korea beispielsweise beträgt der Anteil der Frauen

Abbildung A1.4

Anteil Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich als Prozentsatz des Anteils Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Altersgruppe (2018)



1. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. Tabelle A1.1.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds (in Prozentpunkten) bei der Altersgruppe 25- bis 64-Jährige.

Quelle: OECD (2019), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976460

mit einem Abschluss im Tertiärbereich unter den 55- bis 64-Jährigen 50 % des Anteils der Männer mit einem solchen Abschluss, bei den 25- bis 34-Jährigen jedoch liegt der Anteil der Frauen um 18 % über dem der Männer (Abb. A1.4).

Fächergruppen bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich

Bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind bestimmte Fächergruppen besonders stark vertreten. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten haben 24 % der 25- bis 64-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs einen Abschluss in Wirtschaft, Verwaltung und Recht, der am häufigsten gewählten Fächergruppe. Dieser Anteil reicht von 12 % in Tschechien bis zu mehr als 30% in Costa Rica, Frankreich, Luxemburg, Mexiko und der Türkei. In den meisten Ländern mit aufgeschlüsselten Daten für diese Fächergruppe hat ein höherer Anteil der Erwachsenen einen Abschluss in Wirtschaft und Verwaltung als in Recht erworben (Abb. A1.1 und Tab. A1.3).

In Belgien, Griechenland, Island, Italien, Polen, Tschechien, Ungarn und den Vereinigten Staaten gehören die Geisteswissenschaften und Künste sowie die Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen zu den beliebtesten Fächergruppen. In Deutschland, Österreich, der Russischen Föderation und der Slowakei verfügt der größte Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs über einen Abschluss in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, in Dänemark, Norwegen und Schweden hingegen ist die am stärksten belegte Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen (Tab. A1.3).

Obwohl Absolventen von Bildungsgängen im Bereich Informatik und Kommunikationstechnologie gute Erfolge auf dem Arbeitsmarkt verzeichnen (s. Indikatoren A3 und A4), ist der Anteil der Erwachsenen, die einen solchen Bildungsgang wählen, in den OECD-Ländern relativ niedrig. Im Durchschnitt verfügen nur 4 % der Absolventen des Tertiärbereichs über einen Abschluss in dieser Fächergruppe, und der Anteil schwankt von

Land zu Land deutlich weniger als in vielen anderen Fächergruppen. In den OECD- und Partnerländern erreicht dieser Anteil in Finnland, Mexiko, Spanien und Ungarn rund 6 %, wobei in Costa Rica und Luxemburg der Anteil der Erwachsenen insgesamt mit einem Abschluss im Bereich Informatik und Kommunikationstechnologie mit 7 % am höchsten liegt. In der Russischen Föderation und der Türkei dagegen belegte nur höchstens 1 % der Absolventen des Tertiärbereichs einen Bildungsgang in diesem Bereich (Tab. A1.3).

Der Anteil der Erwachsenen, die einen Bildungsgang im Bereich Soziales belegt haben (z. B. Pädagogik, Gesundheit und Sozialwesen), kann darauf hinweisen, wie viel Personal möglicherweise für diese essenziellen Aufgaben in der Bevölkerung zur Verfügung steht. In den letzten Jahren erlebten beispielsweise viele Länder einen Personalmangel bei Lehrkräften und Beschäftigten im Gesundheitswesen, sodass aktiv Maßnahmen eingeleitet wurden, um verstärkt Personal für diese Bereiche zu rekrutieren und diese Berufe attraktiver zu machen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen bei den 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 12 % der Abschlüsse auf die Fächergruppe Pädagogik. Es gibt jedoch je nach Land große Unterschiede. In Frankreich, Italien und dem Vereinigten Königreich betrug der Anteil der Absolventen, die einen Abschluss in Pädagogik erwarben, höchstens 5 %, in Costa Rica, Island und Ungarn dagegen mindestens 18 %. In den Ländern mit verfügbaren Daten zeigt sich im Bereich der Abschlüsse in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen eine ähnlich breite Spanne. In Dänemark verfügen z. B. 27 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich über einen Abschluss in dieser Fächergruppe , während in der Türkei der Anteil dieser Fächergruppe unter den Absolventen des Tertiärbereichs nur bei 6 % liegt (Tab. A1.3).

Subnationale Unterschiede beim Bildungsstand

Hinter den Daten auf nationaler Ebene verbergen sich oft deutliche regionale Ungleichheiten. Im Allgemeinen haben sich regionale Ungleichheiten im Bildungsstand in den letzten Jahren verringert, hauptsächlich aufgrund von Verbesserungen in den Regionen mit dem niedrigsten Bildungsstand (OECD, 2018[4]). In vielen Ländern gibt es jedoch beim Bildungsstand weiterhin deutliche regionale Unterschiede. In Brasilien, Italien, Tschechien und der Türkei zeigen die jüngsten verfügbaren Daten, dass der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs unter den 25- bis 64-Jährigen in der Region mit dem höchsten Anteil mindestens dreimal so hoch ist wie in der Region mit dem niedrigsten Anteil. Auch in vielen Ländern mit einem relativ hohem Anteil Absolventen des Tertiärbereichs gibt es deutliche regionale Ungleichheiten. In der Russischen Föderation (85 Regionen) z. B. erreichte 2016 der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich auf nationaler Ebene 53 % bei einer Bandbreite von 26 % bis 75 % in den einzelnen Regionen. In Kanada ist die Situation ähnlich: Hier verfügen 57 % aller Erwachsenen über einen Abschluss im Tertiärbereich, aber zwischen der Provinz mit dem höchsten Anteil und der mit dem niedrigsten Anteil besteht ein Unterschied von 28 Prozentpunkten (OECD, 2019[5]).

Dagegen sind die Unterschiede in vielen anderen Ländern deutlich kleiner. Tendenziell sind die Unterschiede in Ländern mit weniger subnationalen Einheiten am kleinsten. Die Länder mit dem kleinsten Verhältnis (weniger als 1,5) zwischen der Region mit dem höchsten Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich und der Region mit dem niedrigsten Anteil sind Belgien, Finnland, Irland, Polen, die Schweiz, Slowenien und Ungarn, Länder mit meist wenigen großen subnationalen Einheiten. In Belgien z. B. unterscheiden sich die Anteile der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich in

Kasten A1.1

Entwicklung von Präferenzen für Fächergruppen im Zeitverlauf

Mit dem Konzept des Bildungsstands wird das Qualifikationsniveau einer Bevölkerung insgesamt gemessen, wobei Absolventen definiert sind als der Anteil der Bevölkerung, der in einem bestimmten Jahr einen Abschluss erwirbt (hier 2017). Dennoch kann ein Vergleich der Verteilung von Fächergruppen zwischen der Gesamtbevölkerung und den jüngsten Absolventen Aufschluss geben über die Entwicklung von Präferenzen für Fächergruppen im Verlauf der Zeit.

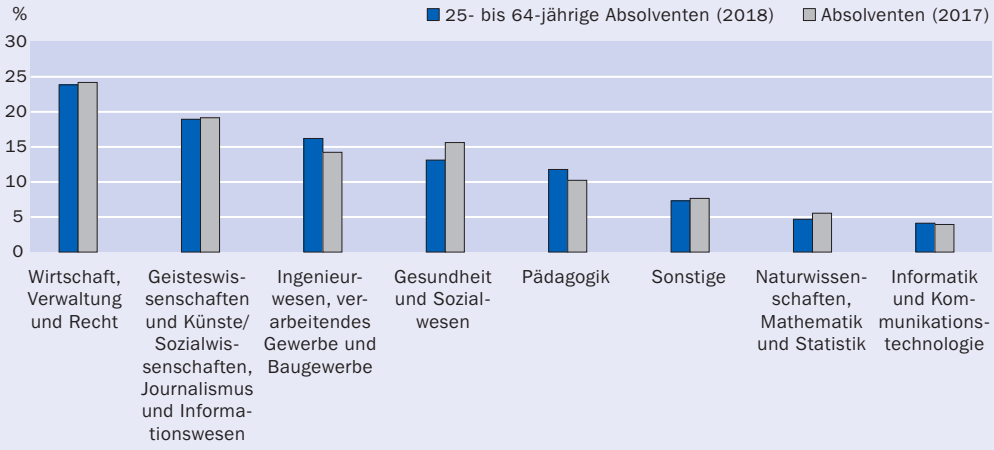
Wirtschaft, Verwaltung und Recht, Geisteswissenschaften und Künste, Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen bilden die häufigsten Fächergruppen sowohl bei den kürzlichen Absolventen als auch in der gesamten Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich, wobei Absolventen der jüngsten Vergangenheit eine etwas deutlichere Präferenz für Wirtschaft, Verwaltung und Recht zu haben scheinen. Besonders ausgeprägt ist diese Präferenz in Luxemburg, der Slowakei, Tschechien und Ungarn. Dort liegt der Anteil dieser Fächergruppen bei den kürzlichen Absolventen um mindestens 6 Prozentpunkte über dem Anteil dieser Fächergruppen bei den Absolventen des Tertiärbereichs insgesamt (Abb. A1.a).

Im Bereich Gesundheit und Sozialwesen ist der Unterschied ausgeprägter. 2017 erwarben 16 % der Absolventen des Tertiärbereichs einen Abschluss in dieser Fächergruppe, 3 Prozentpunkte über dem Anteil dieser Fächergruppe unter den Absolventen des Tertiärbereichs insgesamt. In Belgien, Lettland, Litauen und den Vereinigten Staaten betrug der Unterschied mehr als 7 Prozentpunkte. Diese Unterschiede könnten auf eine Veränderung der Präferenzen zurückzuführen sein, jedoch auch damit zusammenhängen, dass die Qualifikationsanforderungen für die Arbeit in diesem Bereich gestiegen sind (Abb. A1.a und Tab. A1.3).

Abbildung A1.a

Anteil von kürzlichen Absolventen des Tertiärbereichs nach Fächergruppe im Vergleich zu den Fächergruppen aller 25- bis 64-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs (2017 und 2018)

Durchschnitt aller OECD-Länder



Anordnung der Fächergruppen in absteigender Reihenfolge des jeweiligen Anteils bei allen 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2018).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019) und OECD/ILO/UIS (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976479

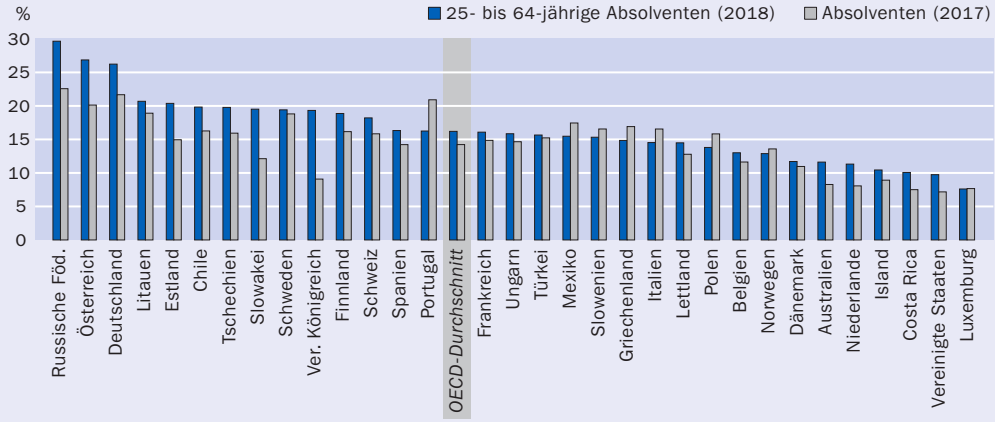
Im Gegensatz dazu scheinen Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe bei den kürzlichen Absolventen etwas weniger attraktiv geworden zu sein. 2017 verfügten 16 % aller Absolventen des Tertiärbereichs (25- bis 64-Jährige) über einen Abschluss in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, aber nur 14 % der Absolventen dieses Jahrgangs (Abb. A1.a und Tab. A1.3).

Die Arbeitsmarktnachfrage nach Absolventen von Informatik und Kommunikationstechnologie sowie Ingenieurwesen ist hoch und wird wahrscheinlich auch zukünftig aufgrund des technischen Fortschritts hoch bleiben. In den meisten Ländern scheint jedoch die Präferenz der Bildungsteilnehmer für diese Fächergruppen zu stagnieren oder abzunehmen. In den OECD-Ländern beträgt der Anteil der Absolventen mit einem Abschluss in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe unter den 25- bis 64-Jährigen beispielsweise zwischen weniger als 10 % (in den Vereinigten Staaten) und mindestens 20% (in Deutschland, Estland, Litauen , Österreich und der Russischen Föderation). Dagegen ist der Anteil der kürzlichen Absolventen mit einem Abschluss in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe in fast allen Ländern niedriger, mit Ausnahme von Griechenland, Italien, Mexiko, Norwegen, Polen, Portugal und Slowenien (Abb. A1.b).

In Österreich, der Russischen Föderation, der Slowakei und dem Vereinigten Königreich besteht ein deutlicher Unterschied (von mehr als 6 Prozentpunkten) zwischen dem Anteil der 25- bis 64-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs mit einem Abschluss in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe und dem Anteil der kürzlichen Absolventen dieser Fächergruppe. Im Vereinigten Königreich beträgt der Anteil der kürzlichen Absolventen mit einem Abschluss in dieser Fächergruppe weniger als die Hälfte dieses Anteils unter den Absolventen des Tertiärbereichs insgesamt. Das Land ist mit einem hohen Fachkräftemangel in diesem Bereich konfrontiert (Abb. A1.b).

Abbildung A1.b

Anteil der Absolventen in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe an allen 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und an Absolventen der jüngsten Vergangenheit (2017 und 2018)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Absolventen in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe an allen 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2018).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019) und OECD/ILO/UIS (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976498

allen 3 Regionen nur um maximal 10 Prozentpunkte. In Ungarn mit seinen 8 Regionen liegt der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich in der Region mit dem höchsten Anteil nur um weniger als 4 Prozentpunkte über dem der Region mit dem niedrigsten Anteil (OECD, 2019[5]).

Definitionen

Altersgruppen: Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige, *jüngere Erwachsene* auf 25- bis 34-Jährige und *ältere Erwachsene* auf 55- bis 64-Jährige.

Erwerb einer Zwischenqualifikation entspricht in Bezug auf den Bildungsstand (ISCED 2011) dem erfolgreichen Abschluss eines Bildungsgangs einer ISCED-2011-Stufe, der als nicht ausreichend für den Abschluss dieser ISCED-2011-Stufe selbst angesehen und als niedrigere ISCED-2011-Stufe klassifiziert wird. Darüber hinaus erlaubt diese anerkannte Qualifikation keinen unmittelbaren Zugang zu einem Bildungsgang auf einer höheren ISCED-2011-Stufe.

Bildungsstand bezieht sich auf den höchsten Bildungsabschluss, den eine Person erworben hat.

Die *Klassifizierung der Fächergruppen* beruht auf der Klassifikation „ISCED 2013 Fields of Education and Training (ISCED-F 2013)“. Eine vollständige Auflistung der im vorliegenden Bericht verwendeten ISCED-Fächergruppen s. Hinweise für den Leser.

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser.

Angewandte Methodik

Der Bildungsstand der Bevölkerung bezieht sich auf Jahreszahlen zum Prozentsatz der Erwachsenenbevölkerung (25- bis 64-Jährige) in bestimmten Altersgruppen, der einen bestimmten Bildungsbereich erfolgreich abgeschlossen hat.

In OECD-Statistiken werden erfolgreiche Abschlüsse von Bildungsgängen auf ISCED-2011-Stufe 3, deren Dauer nicht für den Abschluss eines ISCED-2011-Bildungsgangs Stufe 3 ausreicht, als ISCED-2011-Stufe 2 klassifiziert (s. Hinweise für den Leser). Wo Länder eine Äquivalenz zwischen dem für den Arbeitsmarkt bestehenden Wert eines formal als „Zwischenabschluss in einem Bildungsgang des Sekundarbereichs II“ (z. B. durch 5 gut bestandene GCSE-Prüfungen oder ein Äquivalent im Vereinigten Königreich) eingestuften und einem „vollwertigen Abschluss des Sekundarbereichs II“ nachweisen konnten, wird der erfolgreiche Abschluss dieser Bildungsgänge in den Tabellen, die drei aggregierte Stufen des Bildungsstands aufführen, als Abschluss von ISCED-2011-Stufe 3 angegeben (UNESCO-Institut für Statistik [UIS], 2012[6]).

In den meisten OECD-Ländern werden Personen ohne formale Schulbildung der ISCED-2011-Stufe 0 zugeordnet; daher sind die Durchschnittswerte für den Bildungsstand „Unterhalb Primarbereich“ vermutlich hierdurch beeinflusst.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[7]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten zu Bevölkerung und Bildungsstand stammen für die meisten Länder aus Datenbanken der OECD und Eurostat, die vom OECD-Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO) aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen zusammengetragen sind. Daten zum Bildungsstand für Indonesien und Saudi-Arabien stammen aus der Datenbank der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO), die Daten zu China aus der Datenbank des UNESCO-Instituts für Statistik (UIS).

Daten zu subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren sind in der OECD Regional Statistics Database verfügbar (OECD, 2019[5]).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

OECD (2019), *Education at a Glance Database – Educational attainment and labour-force status, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC*. [3]

OECD (2019), *Regional Statistics Database – Educational attainment, by age group, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode= REGION_EDUCAT*. [5]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [7]

OECD (2018), *OECD Regions and Cities at a Glance 2018*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/reg_cit_glance-2018-en*. [4]

OECD (2016), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821jw*. [1]

OECD (2015), "What are the advantages today of having an upper secondary qualification?", *Education Indicators in Focus*, No. 34, OECD Publishing, *Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5jrw5p4jn426-en*. [2]

UNESCO Institute for Statistics (2012), *International Standard Classification of Education (ISCED) 2011*, UNESCO-UIS, Montreal, *http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf*. [6]

Tabellen Indikator A1

StatLink: *https://doi.org/10.1787/888933980792*

- Tabelle A1.1: Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2018)
- Tabelle A1.2: Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2008 und 2018)
- Tabelle A1.3: Fächergruppen des Abschlusses im Tertiärbereich von 25- bis 64-Jährigen (2018)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

A 1

Tabelle A1.1

Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2018)

Anteil Erwachsener mit einem bestimmten Bildungsstand als höchstem erreichten Bildungsabschluss (in %)

	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich				Alle Bildungsstände zusammen
	Unterhalb Primarbereich	Primarbereich	Teilabschluss im Sekundarbereich I	Sekundarbereich I	Teilabschluss im Sekundarbereich II	Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotion oder gleichwertiger Abschluss	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	0	4	a	14	a	31	5	12	26	7	1	100
Österreich	x(2)	1[d]	a	14	a	50	3	15	4	13	1	100
Belgien	3	5	a	14	a	36	1	1	23	17	1	100
Kanada	x(2)	2[d]	a	6	a	23	10	26	22	10[d]	x(10)	100
Chile[1]	7	5	a	21	a	42	a	9	15	2[d]	x(10)	100
Kolumbien	x(4)	x(4)	a	40[d]	5	32[d]	x(6)	x(9)	23[d]	x(9)	x(9)	100
Tschechien	0	0	a	6	a	70[d]	x(6)	0	6	17	1	100
Dänemark	x(2)	3[d]	a	16	a	43	0	5	18	13	1	100
Estland	0	0	a	10	a	39	9	6	13	21	1	100
Finnland	x(2)	2[d]	a	9	a	43	1	11	17	15	1	100
Frankreich	2	5	a	14	a	42	0	14	10	11	1	100
Deutschland	x(2)	4[d]	a	10	a	45	12	1	15	12	1	100
Griechenland	1	13	0	12	0	32	10	2	26	4	1	100
Ungarn	0	1	a	14	a	51	8	1	13	10	1	100
Island	x(2)	0[d]	a	22	a	27	7	2	23	18	1	100
Irland	0	5	a	12	a	21	15	7	27	12	1	100
Israel	2	4	a	7	a	36	a	14	23	12	1	100
Italien	1	5	a	33	a	42	1	0	4	14	1	100
Japan	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	48[d]	x(8)	21[d]	31[d]	x(9)	x(9)	100
Republik Korea	x(2)	4[d]	a	8	a	39	a	14	31	5[d]	x(10)	100
Lettland	0	0	a	9	3	44	10	4	17	13	0	100
Litauen	0	0	0	4	2	32	19	a	27	14	1	100
Luxemburg	c	7	a	16	a	31	2	4	15	22	2	100
Mexiko	12	17	2	27	4	21	a	0	16	2	0	100
Niederlande	1	5	a	15	a	40	0	2	22	13	1	100
Neuseeland	x(4)	x(4)	a	20[d]	a	27	14	4	29	5	1	100
Norwegen	m	1	a	17	a	37	2	12	19	11	1	100
Polen	0	6	a	1	a	58	3	0	7	23	1	100
Portugal	2	28	a	20	a	24	1	c	6	18	1	100
Slowakei	0	0	0	7	0	65	2	0	3	20	1	100
Slowenien	0	0	a	11	a	56	a	8	7	14	4	100
Spanien	3	7	a	30	a	23	0	11	10	15	1	100
Schweden	x(2)	3[d]	a	12	2	32	7	10	18	14	2	100
Schweiz	0	2	a	9	a	45[d]	x(6)	x(9,10,11)	22[d]	19[d]	3[d]	100
Türkei	5	39	a	15	a	19	a	6	13	2	0	100
Ver. Königreich	0	0	a	20	13	21	a	10	23	12	1	100
Vereinigte Staaten	1	3	a	6	a	43[d]	x(6)	11	24	11	2	100
OECD-Durchschnitt	**2**	**5**	**m**	**14**	**m**	**38**	**6**	**7**	**17**	**13**	**1**	**100**
EU23-Durchschnitt	**1**	**4**	**m**	**13**	**m**	**41**	**5**	**5**	**14**	**15**	**1**	**100**
Partnerländer												
Argentinien	5	17	7	5	3	28	a	14	20[d]	1[d]	x(10)	100
Brasilien	14	20	a	14	a	35	a	x(9)	17[d]	1	0	100
China[2]	3	25	a	47	a	15[d]	x(6)	6	3	0[d]	x(10)	100
Costa Rica	12	29	9	8	2	17	0	5	15	2[d]	0	100
Indien[3]	46	14	a	11	a	18	0	1	10[d]	x(9)	x(9)	100
Indonesien[1]	17	27	a	18	a	26	0	3	8	1	0	100
Russische Föd.[1]	x(2)	1[d]	a	4	a	19	20	25	2	29	0	100
Saudi-Arabien[4]	12	14	a	18	a	27	6	0	24[d]	0	x(10)	100
Südafrika	x(2)	14[d]	a	12	a	59	8	1	5	1[d]	x(10)	100
G20-Durchschnitt	**9**	**12**	**m**	**16**	**m**	**32**	**m**	**9**	**16**	**7**	**m**	**100**

Anmerkung: In den meisten Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED 2011. Indonesien und Saudi-Arabien: Daten basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2017. 2. Referenzjahr 2010. 3. Referenzjahr 2011. 4. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976346

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A1.2

Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2008 und 2018)

Anteil 25- bis 34-Jähriger mit einem bestimmten Bildungsstand als höchstem erreichten Bildungsabschluss (in %)

	Unterhalb Sekundarbereich II						Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Männer		Frauen		Gesamt		Männer		Frauen		Gesamt		Männer		Frauen		Gesamt	
	2008	2018	2008	2018	2008	2018	2008	2018	2008	2018	2008	2018	2008	2018	2008	2018	2008	2018
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	18[b]	12	17[b]	9	18[b]	11	45[b]	44	36[b]	32	40[b]	38	37[b]	44	48[b]	59	42[b]	51
Österreich	11	12	14	11	12	11	58	52	51	44	55	48	31	36	34	45	33	40
Belgien	20[b]	16	14[b]	13	17[b]	15	44[b]	44	37[b]	32	41[b]	38	36[b]	41	48[b]	54	42[b]	47
Kanada	10	7	6	5	8	6	42	40	30	25	36	32	48	53	63	70	56	62
Chile[1]	m	16	m	13	m	15	m	53	m	50	m	51	m	30	m	37	m	34
Kolumbien	m	33	m	26	m	30	m	42	m	41	m	42	m	25	m	33	m	29
Tschechien	5[b]	6	6[b]	7	6[b]	6	79[b]	68	74[b]	53	77[b]	60	16[b]	26	20[b]	41	18[b]	33
Dänemark	22[b]	20	20[b]	13	21[b]	17	45[b]	41	40[b]	31	43[b]	38	32[b]	39	40[b]	56	36[b]	45
Estland	17	15	13	9	15	12	53	51	45	37	49	44	30	34	42	54	36	44
Finnland	12	11	8	8	10	9	59	56	44	42	52	49	29	34	48	50	38	41
Frankreich	18	14	16	12	17	13	45	43	39	37	42	40	36	43	45	51	41	47
Deutschland	14[b]	14	15[b]	12	14[b]	13	63[b]	55	60[b]	54	62[b]	55	23[b]	31	25[b]	34	24[b]	32
Griechenland	30[b]	15	19[b]	11	25[b]	13	45[b]	50	48[b]	38	47[b]	44	25[b]	35	32[b]	51	28[b]	43
Ungarn	15	13	14	13	14	13	66	62	58	50	62	56	20	25	28	37	24	31
Island	31	24	26	14	28	19	40	37	36	29	38	34	29	39	39	56	33	47
Irland	19[b]	9	12[b]	6	15[b]	8	43[b]	39	36[b]	34	40[b]	36	38[b]	52	52[b]	60	45[b]	56
Israel	15[b]	9	10[b]	6	13[b]	8	49[b]	53	41[b]	36	45[b]	44	36[b]	38	49[b]	58	42[b]	48
Italien	35[b]	27	27[b]	21	31[b]	24	49[b]	51	49[b]	45	49[b]	48	15[b]	22	24[b]	34	20[b]	28
Japan[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	52[b,d]	58[d]	59[b,d]	64[d]	55[b,d]	61[d]
Republik Korea	3[b]	2	2[b]	3	2[b]	2	41[b]	34	38[b]	22	40[b]	28	56[b]	64	60[b]	76	58[b]	70
Lettland	24	16	14	9	19	13	55	54	49	37	52	46	21	30	37	54	29	42
Litauen	16[b]	8	10[b]	5	13[b]	7	50[b]	45	41[b]	30	45[b]	38	34[b]	47	50[b]	65	42[b]	56
Luxemburg	22[b]	13	20[b]	13	21[b]	13	44[b]	35	38[b]	30	41[b]	32	35[b]	52	43[b]	57	39[b]	55
Mexiko	65	51	65	49	65	50	19	27	19	27	19	27	17	23	16	24	16	23
Niederlande	20[b]	15	16[b]	11	18[b]	13	43[b]	42	42[b]	37	43[b]	40	37[b]	43	42[b]	52	40[b]	48
Neuseeland	23	15	19	12	21	13	m	45	m	37	m	41	m	40	m	51	m	46
Norwegen	18	20	13	15	16	18	45	39	32	29	38	34	37	41	55	56	46	48
Polen	8[b]	7	6[b]	4	7[b]	6	66[b]	59	55[b]	42	61[b]	51	26[b]	34	39[b]	54	32[b]	44
Portugal	60	36	47	22	53	28	23	39	24	34	23	36	17	26	30	44	23	35
Slowakei	5[b]	8	6[b]	8	6[b]	8	79[b]	62	73[b]	47	76[b]	55	16[b]	30	21[b]	45	18[b]	37
Slowenien	9[b]	8	6[b]	4	8[b]	6	68[b]	63	56[b]	43	62[b]	54	22[b]	30	38[b]	53	30[b]	41
Spanien	39	38	29	27	34	32	26	24	26	23	26	23	35	38	45	50	40	44
Schweden	10[b]	19	8[b]	15	9[b]	17	55[b]	40	46[b]	30	50[b]	35	35[b]	40	46[b]	55	41[b]	48
Schweiz	8[b]	8	11[b]	6	10[b]	7	50[b]	43	53[b]	40	52[b]	42	42[b]	49	35[b]	54	38[b]	51
Türkei	54[b]	40	66[b]	45	60[b]	43	29[b]	27	20[b]	21	25[b]	24	17[b]	33	14[b]	34	15[b]	33
Ver. Königreich[3]	19[b]	17	20[b]	13	20[b]	15	38[b]	35	35[b]	33	37[b]	34	42[b]	48	44[b]	54	43[b]	51
Vereinigte Staaten	14	9	10	6	12	8	49	47	44	40	47	43	37	45	46	54	42	49
OECD-Durchschnitt	**21**	**17**	**18**	**13**	**19**	**15**	**49**	**46**	**43**	**36**	**46**	**41**	**31**	**38**	**40**	**51**	**35**	**44**
EU23-Durchschnitt	**20**	**15**	**16**	**12**	**18**	**14**	**52**	**48**	**46**	**38**	**49**	**44**	**28**	**36**	**38**	**50**	**33**	**43**
Partnerländer																		
Argentinien	m	32	m	24	m	28	m	33	m	31	m	32	m	34	m	45	m	40
Brasilien	54[b]	37	47[b]	28	50[b]	33	37[b]	45	41[b]	47	39[b]	46	9[b]	18	13[b]	25	11[b]	21
China[4]	m	63	m	66	m	64	m	19	m	16	m	18	m	18	m	18	m	18
Costa Rica	62	54	54	48	58	51	16	21	17	21	16	21	23	25	29	31	26	28
Indien[5]	m	58	m	70	m	64	m	26	m	18	m	22	m	16	m	12	m	14
Indonesien[1]	72[b]	48	75[b]	51	73[b]	50	21[b]	37	17[b]	31	19[b]	34	7[b]	14	8[b]	18	8[b]	16
Russische Föd.[1]	m	5	m	3	m	4	m	39	m	27	m	33	m	56	m	70	m	63
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	28	21	25	15	27	18	68	74	71	79	70	77	3	5	4	6	3	6
G20-Durchschnitt	**m**	**27**	**m**	**25**	**m**	**26**	**m**	**40**	**m**	**34**	**m**	**37**	**m**	**35**	**m**	**41**	**m**	**38**

Anmerkung: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet durch ein „b", da die Daten für 2018 auf ISCED 2011 basieren, während die Daten für 2008 auf ISCED-97 basieren. Indonesien und Saudi-Arabien: Daten basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2017 anstelle 2018. 2. Die Daten zum Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Daten zum Bildungsstand „Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich" (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (13 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Referenzjahr 2010 anstelle 2018. 5. Referenzjahr 2011 anstelle 2018.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976365

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

A 1

Tabelle A1.3

Fächergruppen des Abschlusses im Tertiärbereich von 25- bis 64-Jährigen (2018)

Anteil Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (in %)

		Geisteswissenschaften und Künste (ohne Sprachen)/Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen			Wirtschaft und Verwaltung bzw. Recht						Gesundheit			
	Pädagogik	Künste	Geisteswissenschaften (ohne Sprachen)/Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Geisteswissenschaften und Künste/Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft und Verwaltung	Recht	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit (Medizin und Zahnmedizin)	Gesundheit (Pflege und damit zusammenhängende Bereiche)	Gesundheit und Sozialwesen	Sonstige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	11	x(4)	x(4)	16	x(7)	x(7)	29	4	5	12	x(13)	x(13)	18	6
Österreich	11	4	7	14	x(7)	x(7)	22	4	3	27	4	4	9	10
Belgien	12	x(4)	12	22	x(7)	x(7)	21	5	5	13	x(13)	x(13)	17	5
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	16	3	4	8	23	3	26	1	5	20	3	11	17	8
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	14	3	17	22	9	2	12	5	4	20	4	6	12	11
Dänemark	10	4	12	21	18	x(7)	20	4	4	12	5	9	27	3
Estland	10	4	9	16	23	4	27	4	4	20	3	4	9	10
Finnland	7	x(4)	5	15	x(7)	x(7)	25	4	6	19	x(13)	x(13)	18	7
Frankreich	3	x(4)	9	19	x(7)	x(7)	31	5	4	16	x(13)	x(13)	14	7
Deutschland	14	4	7	14	8	3	22	5	4	26	4	2	9	6
Griechenland	7	x(4)	13	26	x(7)	x(7)	18	5	4	15	x(13)	x(13)	12	12
Ungarn	19	x(4)	16	22	x(7)	x(7)	18	2	6	16	x(13)	x(13)	8	9
Island[2]	18	x(4)	x(4)	23	x(7)	x(7)	23	4	4	10	x(13)	x(13)	13	4
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	4	4	20	29	13	10	23	8	2	15	x(13)	x(13)	15	4
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	14	2	18	23	20	7	27	3	3	14	5	1	7	8
Litauen	9	3	14	20	21	x(7)	26	4	3	21	4	4	9	7
Luxemburg	7	x(4)	14	25	x(7)	x(7)	36	5	7	8	x(13)	x(13)	8	4
Mexiko	14	3	10	13	26	9	35	3	6	15	5	5	9	4
Niederlande	11	4	12	18	23	5	28	4	4	11	3	7	17	7
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	15	2	14	19	13	3	15	7	3	13	3	13	20	8
Polen	16	x(4)	17	24	x(7)	x(7)	22	5	4	14	x(13)	x(13)	8	7
Portugal	15	x(4)	11	20	x(7)	x(7)	21	4	2	16	x(13)	x(13)	15	7
Slowakei	17	1	15	18	10	3	13	5	4	20	3	5	14	10
Slowenien	11	x(4)	15	21	x(7)	x(7)	24	4	4	15	x(13)	x(13)	9	12
Spanien	10	x(4)	5	14	x(7)	x(7)	27	6	6	16	x(13)	x(13)	13	7
Schweden	16	3	10	15	13	3	16	5	3	19	4	10	20	5
Schweiz	9	3	7	12	25	4	29	5	5	18	3	8	14	8
Türkei[2]	16	x(4)	x(4)	18	x(7)	x(7)	31	5	1	16	x(13)	x(13)	6	7
Ver. Königreich	5	x(4)	4	13	x(7)	x(7)	26	3	4	19	x(13)	x(13)	17	12
Vereinigte Staaten[1,3]	10	6	20	30	x(7)	x(7)	21	10	4	10	x(13)	x(13)	9	6
OECD-Durchschnitt	**12**	**m**	**12**	**19**	**m**	**m**	**24**	**5**	**4**	**16**	**m**	**m**	**13**	**7**
EU23-Durchschnitt	**11**	**m**	**12**	**20**	**m**	**m**	**23**	**5**	**4**	**17**	**m**	**m**	**13**	**8**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	20	2	7	10	30	5	35	2	7	10	x(13)	x(13)	11	5
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.[1]	14	x(4)	1	11	x(7)	x(7)	24	3	0	30	x(13)	x(13)	10	8
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

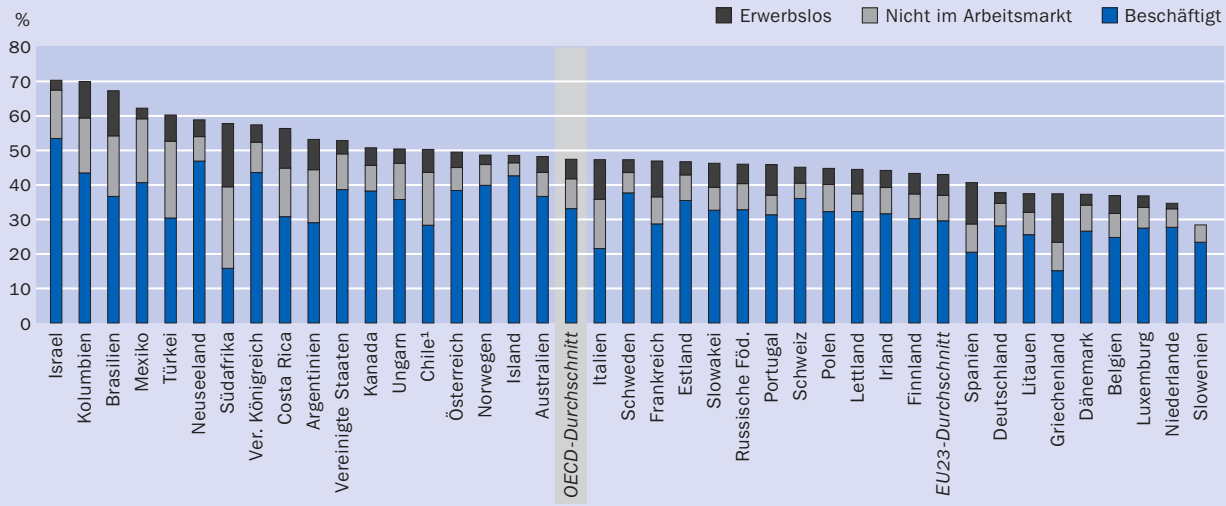
Anmerkung: Daten für aggregierte Fächergruppen entsprechen möglicherweise aufgrund der Kategorie „Unbekannt" nicht der Summe der aufgeschlüsselten Fächergruppen.
1. Referenzjahr 2017. 2. Referenzjahr 2016. 3. Daten beziehen sich auf die Fächergruppe des Bachelorabschlusses, selbst wenn noch weitere Abschlüsse erworben wurden.
Quelle: OECD/ILO/UIS (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976384
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator A2
Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen von heute?

- Im Durchschnitt aller OECD-Länder befinden sich 14,3 % der 18- bis 24-Jährigen weder in Beschäftigung noch in einer Form der Ausbildung (diese Gruppe wird mit der englischen Abkürzung NEET bezeichnet: Neither Employed, nor in Education or Training). In Brasilien, Costa Rica, Italien, Kolumbien, Südafrika und der Türkei gehören mehr als 25 % der 18- bis 24-Jährigen zur Gruppe der NEETs.
- Die Dauer der Erwerbslosigkeit der NEETs unterscheidet sich in den einzelnen Ländern. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 1,5 % der 18- bis 24-Jährigen nicht in Ausbildung und seit mehr als einem Jahr erwerbslos. In Argentinien, Brasilien, Griechenland, Italien, Portugal, der Slowakei und Spanien trifft dies auf mindestens 3,0 % der 18- bis 24-Jährigen zu, den höchsten Anteil erreicht Griechenland mit 7,9 %.
- Der Anteil junger Erwachsener, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden und einen Arbeitsplatz suchen, liegt in den OECD-Ländern bei den 15- bis 19-Jährigen durchschnittlich bei 1,9 %; in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen steigt der Anteil der erwerbslosen NEETs deutlich an (6,2 %) und bleibt auch bei den 25- bis 29-Jährigen auf diesem Niveau.

Abbildung A2.1

Anteil 18- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus (2018)



1. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 18- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden.
Quelle: OECD (2019), Tabelle A2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976574

Kontext

Länge und Qualität der Schulausbildung des Einzelnen wirken sich ebenso auf den späteren Übergang von der Ausbildung in das Erwerbsleben aus wie die Arbeitsmarktbedingungen, das wirtschaftliche und das kulturelle Umfeld. So schließen junge Menschen in

manchen Ländern in der Regel erst ihre Ausbildung ab und suchen dann einen Arbeitsplatz, während in anderen Ländern Ausbildung und Beschäftigung parallel stattfinden. In einigen Ländern gestaltet sich der Übergang von der (Aus-)Bildung in das Erwerbsleben bei jungen Frauen und Männern recht ähnlich, während sich in anderen ein erheblicher Anteil der jungen Frauen nach dem Verlassen des Bildungssystems in Vollzeit der Kindererziehung widmet und nicht in den Arbeitsmarkt eintritt. Junge Menschen neigen bei ungünstiger Arbeitsmarktlage oftmals dazu, ihre Ausbildung fortzusetzen, da hohe Erwerbslosenquoten die Opportunitätskosten der (Aus-)Bildung senken. Gleichzeitig können sie ihre Kompetenzen ausbauen, um besser vorbereitet zu sein, wenn sich die Situation wieder verbessert.

Um den Übergang vom Bildungssystem in Beschäftigung unabhängig von der jeweiligen Konjunkturlage zu erleichtern, sollten die Bildungssysteme darauf abzielen sicherzustellen, dass die Absolventen über die auf dem Arbeitsmarkt benötigten Kompetenzen verfügen. Öffentliche Investitionen in das Bildungssystem können eine vernünftige Maßnahme zur Vermeidung von Erwerbslosigkeit und – durch den Aufbau notwendiger Kompetenzen – eine Investition in künftiges Wirtschaftswachstum sein. Darüber hinaus könnten öffentliche Investitionen in Richtung potenzieller Arbeitgeber gelenkt werden, um Anreize für die Anstellung junger Menschen zu schaffen.

Ein Ausschluss aus dem Arbeitsmarkt kann weitreichende Konsequenzen haben, vor allem, wenn Menschen durch Langzeiterwerbslosigkeit entmutigt werden. Junge Menschen, die zur Gruppe der NEETs gehören, geben der Politik aktuell Anlass zur Sorge, denn unzureichende Maßnahmen zur Lösung dieses Problems werden für den Einzelnen und die Gesellschaft schwerwiegende Folgen in der Zukunft haben.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In allen OECD-Ländern geht ein höherer Bildungsstand mit einem niedrigeren Anteil an NEETs einher. Im Durchschnitt sind 40,1 % der 25- bis 29-Jährigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II NEETs, während es bei denjenigen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundaren, nicht tertiären Bereich haben, 16,8 % sind und bei den Absolventen des Tertiärbereichs 10,8 %.
- Zwischen 2008 und 2018 ist die Zahl der jungen Erwachsenen, die den Tertiärbereich besuchen, gestiegen. In den meisten Ländern wurde dieser Zugang zu zusätzlichen Bildungsmöglichen von sinkenden Beschäftigungsquoten junger Erwachsener begleitet. In Spanien beispielsweise ist der Anteil 20- bis 24-Jähriger in Beschäftigung, die sich nicht in Ausbildung befinden, 21 Prozentpunkte niedriger als 2008, während der Anteil der gleichen Altersgruppe, der sich in Ausbildung befindet, um rund 18 Prozentpunkte gestiegen ist.
- Von den weiblichen NEETs sind die meisten nicht im Arbeitsmarkt, während ein höherer Anteil der männlichen NEETs erwerbslos ist. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 10,8 % der 18- bis 24-jährigen Frauen NEETs, die sich nicht im Arbeitsmarkt befinden, was nur auf 6,5 % der Männer zutrifft. Gleichzeitig beträgt der Anteil der erwerbslosen NEETs bei den Frauen in dieser Altersgruppe 5,0 % gegenüber 6,4 % bei den Männern.

Hinweis

Dieser Indikator untersucht die Lage junger Menschen in der Übergangsphase vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben, also die Lage derjenigen in Ausbildung, derjenigen in Beschäftigung und derjenigen, die weder in Ausbildung noch in Beschäftigung sind (NEETs). Letztere sind nicht nur die, die keinen Arbeitsplatz finden können (erwerbslose NEETs), sondern auch solche, die keine Anstrengungen unternehmen, um einen Arbeitsplatz zu finden (NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind). Ein Schwerpunkt der Analyse sind die 18- bis 24-Jährigen, da diese Altersgruppe nicht länger der Schulpflicht unterliegt, ein signifikanter Teil der Altersgruppe aber die Ausbildung fortsetzen wird.

Analyse und Interpretationen

Die Stellung junger Erwachsener auf dem Arbeitsmarkt nach dem Verlassen des (Aus-)Bildungssystems

Viele junge Menschen beenden ihre Ausbildung im Alter von 18 bis 24 Jahren. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben fast die Hälfte (47 %) der 18- bis 24-Jährigen das (Aus-)Bildungssystem verlassen. In Israel, Kolumbien, Mexiko und der Türkei liegt der Anteil der 18- bis 24-Jährigen, die nicht im (Aus-)Bildungssystem sind, bei mindestens 60 %, in Belgien, Dänemark, Deutschland, Griechenland, Litauen, Luxemburg, den Niederlanden und Slowenien dagegen bei unter 40 % (Abb. A2.1).

Bei den 25- bis 29-Jährigen sind im Durchschnitt der OECD-Länder lediglich 16 % noch in Ausbildung. In Dänemark, Finnland, Island und Israel dagegen führen mehr als 25 % dieser Altersgruppe ihre Ausbildung fort (OECD, 2019[1]).

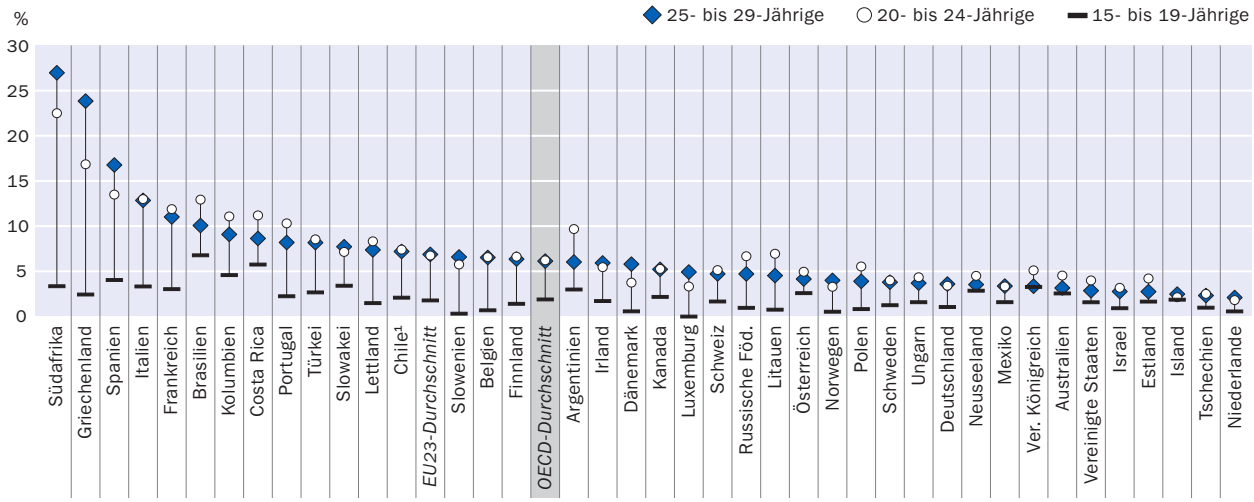
Junge Erwachsene, die das Bildungssystem verlassen haben, sind entweder beschäftigt, erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt. In den OECD-Ländern sind durchschnittlich 33 % der 18- bis 24-Jährigen beschäftigt und nicht mehr in Ausbildung, d. h., dass die meisten der 18- bis 24-Jährigen, die das (Aus-)Bildungssystem verlassen haben, sich in Beschäftigung befinden. Von allen 18- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, sind in Island, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Schweden und der Schweiz mindestens 80 % in Beschäftigung. In anderen Ländern hatten junge Menschen beim Eintritt in den Arbeitsmarkt nach dem Verlassen des Bildungssystems mehr Schwierigkeiten. So sind z. B. in Griechenland und Südafrika mehr als 30 % der 18- bis 24-Jährigen, die nicht in Ausbildung sind, erwerbslos (Abb. A2.1).

Junge Erwachsene, die nach dem Verlassen des (Aus-)Bildungssystems keine Beschäftigung gefunden haben, werden häufig nach der englischen Abkürzung (Neither Employed, nor in Education or Training) als NEETs bezeichnet: junge Menschen, die weder beschäftigt sind noch einer Ausbildung nachgehen. Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind 14,3 % der 18- bis 24-Jährigen NEETs. In Deutschland, Island, Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, der Schweiz und Slowenien beträgt der Anteil der NEETs weniger als 10 %, während er in Argentinien, Brasilien, Chile, Costa Rica, Griechenland, Italien, Kolumbien, Mexiko, Spanien, Südafrika und der Türkei bei mindestens 20 % liegt. In den meisten Ländern ist die Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt häufiger als die Erwerbs-

A 2

Abbildung A2.2

Anteil junger Erwachsener, die sich nicht in Ausbildung befinden und erwerbslos sind, nach Altersgruppe (2018)



1. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. Tabelle A2.1.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 29-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden und erwerbslos sind.
Quelle: OECD (2019), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). *StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976593*

losigkeit: Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind 8,6 % der 18- bis 24-Jährigen NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, und 5,7 % erwerbslose NEETs. In Frankreich, Griechenland, Lettland, Portugal, der Slowakei und Spanien ist der Anteil der erwerbslosen NEETs jedoch höher als der derjenigen, die nicht im Arbeitsmarkt sind (Tab. A2.1).

Erwerbslose NEETs nach Altersgruppe

Der Anteil derjenigen, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden und einen Arbeitsplatz suchen, steigt mit dem Alter. In den OECD-Ländern trifft dies im Durchschnitt auf 1,9 % der 15- bis 19-Jährigen zu. Teilweise lässt sich dieser niedrige Anteil mit der Schulpflicht erklären, die üblicherweise im Alter von 16 bis 18 Jahren endet (s. Tab. X1.3). In der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen steigt der Anteil der erwerbslosen NEETs deutlich an (6,1 %) und bleibt auch bei den 25- bis 29-Jährigen auf diesem Niveau.

In allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten ist der Anteil erwerbsloser NEETs in der jüngeren Altersgruppe (15- bis 19-Jährige) am niedrigsten. In den Altersgruppen der 20- bis 24-Jährigen und der 25- bis 29-Jährigen zeigt sich in den einzelnen Ländern ein uneinheitlicheres Bild: In Argentinien, Brasilien, Costa Rica, Kolumbien, Litauen, Portugal und der Russischen Föderation liegt der Anteil der erwerbslosen NEETs unter den 20- bis 24-Jährigen mindestens 2 Prozentpunkte höher, während in Dänemark, Griechenland, Spanien und Südafrika der Anteil unter den 25- bis 29-Jährigen mindestens 2 Prozentpunkte höher ist (Abb. A2.2).

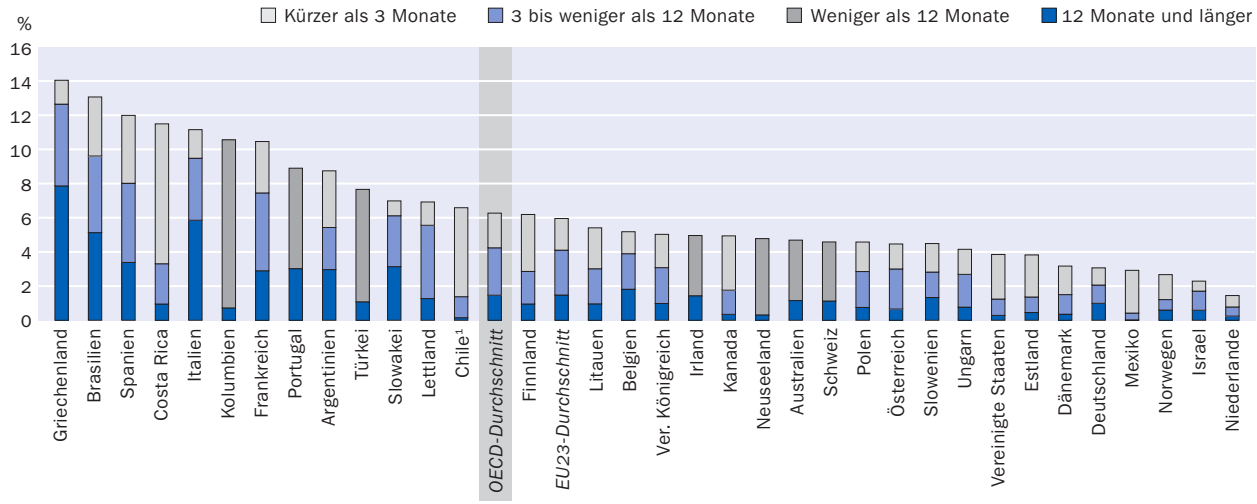
Dauer der Erwerbslosigkeit junger erwerbsloser NEETs

Junge Menschen, die nach dem Ausbildungsabschluss von Erwerbslosigkeit betroffen sind, erleben auch im späteren Berufsleben mit höherer Wahrscheinlichkeit erneute Phasen der Erwerbslosigkeit und niedrigere Erwerbseinkommen – man spricht vom sogenannten „Scarring Effect“ (Effekt der Narbenbildung) (Eurofound, 2017[2]). Die Dauer der Erwerbslosigkeit hat deutliche Auswirkungen auf ihren späteren Erfolg am Arbeitsmarkt. Wenngleich der Scarring Effect für die lediglich kurzfristig, d. h. weniger als drei Monate

Abbildung A2.3

Anteil erwerbsloser 18- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, nach Dauer der Erwerbslosigkeit (2018)

Als Prozentsatz aller 18- bis 24-Jährigen



Anmerkung: Die aufgegliederten Angaben zur Dauer der Erwerbslosigkeit entsprechen in Summe möglicherweise nicht dem Anteil der Erwerbslosen, da diese Daten separat erhoben wurden.

1. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils erwerbsloser 18- bis 24-Jähriger.

Quelle: OECD (2019), Tabelle A2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976612

erwerbslosen jungen Menschen zu vernachlässigen ist, gewinnt er für mittelfristig Erwerbslose (drei Monate bis zu einem Jahr) sowie für langfristig Erwerbslose (länger als ein Jahr) zunehmend an Relevanz (OECD, 2015[3]).

Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind 2,0 % der 18- bis 24-Jährigen NEETs und seit weniger als 3 Monaten erwerbslos, 2,8 % der 18- bis 24-Jährigen waren zwischen 3 und 12 Monate erwerblos. 1,5 % sind seit 12 Monaten und länger NEETs und erwerbslos. Mit anderen Worten: Ein großer Anteil der Erwerbslosigkeit unter NEETs ist nichts Vorübergehendes, wie z. B. bei einem Wechsel des Arbeitsverhältnisses, sondern ein länger andauernder Zustand (Tab. A2.3).

Griechenland und Italien haben den größten Anteil langfristig erwerbsloser NEETs unter allen erwerbslosen 18- bis 24-jährigen NEETs. Mehr als die Hälfte von ihnen ist seit 12 Monaten oder länger erwerbslos. Im Gegensatz dazu ist der relative Anteil langfristig erwerbsloser NEETs in Chile, Costa Rica, Kanada, Kolumbien, Mexiko, Neuseeland und den Vereinigten Staaten am niedrigsten, weniger als 10 % sind dort 1 Jahr oder länger erwerbslos (Abb. A2.3).

Der geschlechtsspezifische Unterschied unter den NEETs, die sich nicht im Arbeitsmarkt befinden

Von den weiblichen NEETs sind die meisten nicht im Arbeitsmarkt, während ein höherer Anteil der männlichen NEETs erwerbslos ist. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 10,8 % der 18- bis 24-jährigen Frauen nicht im Arbeitsmarkt und nicht mehr in Ausbildung, im Vergleich zu nur 6,5 % der gleichaltrigen Männer. Dagegen beträgt der Anteil der erwerbslosen Frauen in dieser Altersgruppe, die nicht in Ausbildung sind, 5,0 %, im Vergleich zu 6,4 % bei den Männern (OECD, 2019[1]).

Verschiedene Faktoren sind dafür verantwortlich, dass jemand nicht im Arbeitsmarkt ist und keine Beschäftigung sucht. Bei Frauen ist die Verantwortung für die Kindererziehung einer der wichtigsten Gründe für die Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt, während es bei Männern meist gesundheitliche oder andere Gründe sind (OECD, 2016[4]). Bei der Interpretation des NEET-Anteils ist zu berücksichtigen, dass hierzu auch eine geringe Anzahl von erwerbslosen NEETs gehören, die nur vorübergehend nicht im Arbeitsmarkt sind und möglicherweise bald eine Beschäftigung oder Ausbildung aufnehmen. Ein kleiner Anteil der jungen Erwachsenen ist vielleicht auch entmutigt und hat die Suche nach einem Arbeitsplatz aufgegeben, weil sie glauben, dass sie keine Chance auf dem Arbeitsmarkt haben (Eurofound, 2016[5]).

Mit zunehmendem Alter steigt der Anteil der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen NEETs unter den Frauen, während er bei den Männern relativ stabil bleibt. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind bei den 15- bis 19-Jährigen 5,5 % der Frauen und 4,3 % der Männer NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind – ein geschlechtsspezifischer Unterschied von weniger als 2 Prozentpunkten. Bei den 20- bis 24-Jährigen steigt der Anteil auf 11,6 % bei den Frauen und 6,5 % bei den Männern, und bei den 25- bis 29-Jährigen sind es dann 16,5 % bei den Frauen und 5,6 % bei den Männern, ein geschlechtsspezifischer Unterschied von mehr als 10 Prozentpunkten (OECD, 2019[1]).

In Costa Rica, Kolumbien, Mexiko, der Slowakei, Tschechien und der Türkei beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied bei den 25- bis 29-Jährigen, die sich nicht im Arbeitsmarkt befinden, mindestens 20 Prozentpunkte. Mexiko und die Türkei sind die einzigen OECD-Länder, in denen dieser Unterschied mehr als 35 Prozentpunkte beträgt. In diesen beiden Ländern sowie in vielen anderen kann der hohe Gesamtanteil der NEETs zum großen Teil mit der hohen Zahl weiblicher NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, erklärt werden (OECD, 2019[1]).

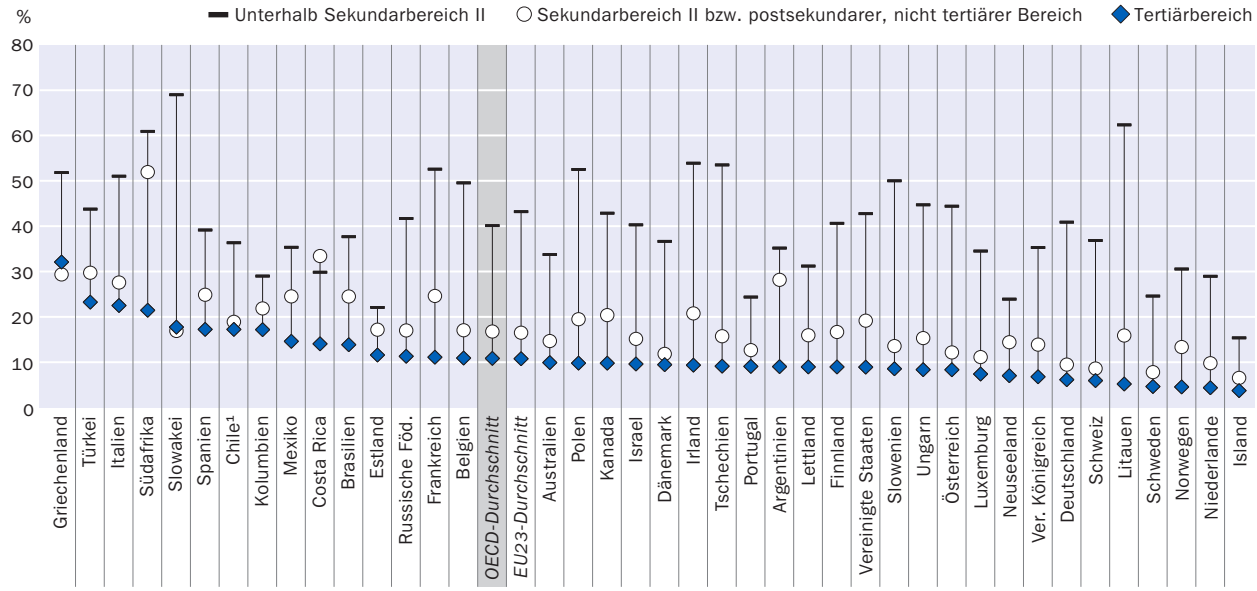
Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand und der Gefahr, zum NEET zu werden

Die meisten jungen Erwachsenen haben bis zum Alter von 25 Jahren entweder das Bildungssystem verlassen oder setzen nach Erwerb eines ersten Abschlusses im Tertiärbereich ihre Ausbildung fort. Das typische Alter für den Abschluss eines Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgangs liegt zwischen 21 und 24 Jahren (s. Tab. X.1a). Junge Menschen, die das Bildungssystem ohne einen Abschluss im Tertiärbereich verlassen haben, haben eine größere Wahrscheinlichkeit, NEET zu werden, als diejenigen mit einem solchen Abschluss. In den OECD-Ländern sind im Durchschnitt 10,8 % der 25- bis 29-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich NEETs, der Anteil steigt jedoch unter den Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs auf 16,8 % und auf rund 40,1 % bei denjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II. Besonders schwierig ist die Lage für 25- bis 29-Jährige ohne Abschluss im Sekundarbereich II in Litauen, der Slowakei und in Südafrika, wo der Anteil der 25- bis 29-jährigen NEETs mit diesem Bildungsstand mehr als 60 % beträgt. Auch in Frankreich, Griechenland, Irland, Italien, Polen, Slowenien und Tschechien ist ihr Anteil sehr hoch, dort sind mindestens die Hälfte der 25- bis 29-Jährigen NEETs (Abb. A2.4).

Wird zumindest der Sekundarbereich II abgeschlossen, verringert sich das Risiko, zum NEET zu werden, erheblich. Die positiven Auswirkungen eines höheren Bildungsstands auf das Risiko, zur Gruppe der NEETs zu gehören, sind besonders deutlich in Dänemark, Deutschland, Litauen, Luxemburg, Österreich, Schweden, der Schweiz, der Slowakei,

Abbildung A2.4

Anteil NEETs in der Altersgruppe der 25- bis 29-Jährigen, nach Bildungsstand (2018)



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden.
1. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. Tabelle A2.1.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils NEETs bei 25- bis 29-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD (2019), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976631

Slowenien und Tschechien. In diesen Ländern beträgt der NEET-Anteil der 25- bis 29-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich nur rund ein Drittel des Anteils derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (Abb. A2.4).

In Griechenland, Italien, Südafrika und der Türkei liegt der Anteil der NEETs unter den 25- bis 29-Jährigen unabhängig vom Bildungsstand bei über 20 %. Jedoch lohnt sich auch in diesen Ländern der Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses, denn das Risiko, zur Gruppe der NEETs zu gehören, verringert sich mit einem höheren Bildungsstand signifikant (Abb. A2.4).

Entwicklungstendenzen beim Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben

Als die Finanz- und Wirtschaftskrise 2008 viele Länder traf, war der Anteil junger Erwachsener, die weder in Ausbildung noch beschäftigt waren, mit auf dem niedrigsten Stand, der im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts erreicht wurde. 2008 waren im Durchschnitt aller OECD-Länder 15,3 % der 20- bis 24-Jährigen NEETs, in den Jahren nach Ausbruch der Krise erhöhte sich ihr Anteil deutlich und erreichte in vielen Ländern 2010/2011 den Höchststand. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die sich weder in Ausbildung befinden noch beschäftigt sind, zwischen 2010 und 2018 um rund 4 Prozentpunkte gesunken: von 19,0 % auf 15,3 %, also auf ein ähnliches Niveau wie 10 Jahre zuvor (Tab. A2.2 und OECD, 2019[1]).

In den meisten OECD-Ländern ist der Anteil der NEETs unter den 20- bis 24-Jährigen 2018 höher als 2008, aber in mehreren Ländern ist es auch gelungen, die Zahl der NEETs deut-

lich zu senken. Unter den Ländern mit vergleichbaren Daten sowohl für 2008 als auch 2018 war der relative Rückgang in Ungarn am stärksten: Der NEET-Anteil fiel dort von 18,4 auf 15,4 % (ein Rückgang von 16 %). Auch in den Vereinigten Staaten ließ sich ein großer Rückgang beobachten, dort fiel der NEET-Anteil um 14 % (Tab. A2.2).

Im Verlauf des letzten Jahrzehnts hielt die Tendenz zur vermehrten Teilnahme junger Erwachsener an Bildungsgängen im Tertiärbereich an (s. Indikator B1). In Spanien ist der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die sich in Ausbildung befinden, um 18 Prozentpunkte gestiegen: von 34 % im Jahr 2008 auf 52 % im Jahr 2018, der größte Anstieg in diesem Zeitraum. In Österreich nahm der Prozentsatz junger Erwachsener, die sich noch in Ausbildung befinden, zwischen 2008 und 2018 um fast 10 Prozentpunkte zu (Tab. A2.2).

In den meisten Ländern wurde die steigende Bildungsbeteiligung von sinkenden Anteilen junger Erwachsener in Beschäftigung begleitet. Unter den OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten für 2008 und 2018 betrug der Rückgang bei den 20- bis 24-Jährigen in Norwegen, Österreich, Portugal und Spanien mindestens 10 Prozentpunkte. In Spanien war 2018 der Anteil 20- bis 24-Jähriger in Beschäftigung, die sich 2018 nicht in Ausbildung befanden, rund 20 Prozentpunkte niedriger als 2008, während der Anteil der gleichen Altersgruppe in Ausbildung um 18 Prozentpunkte gestiegen war. In einigen Ländern verlief die Entwicklung umgekehrt: In Neuseeland und Ungarn stieg der Anteil beschäftigter 20- bis 24-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befanden, zwischen 2008 und 2018, während der Anteil derjenigen, die sich in Ausbildung befanden, im gleichen Zeitraum sank (Tab. A2.2).

Subnationale Unterschiede beim Anteil junger NEETs

Innerhalb der OECD zeigen sich erhebliche subnationale und auch nationale Unterschiede beim Anteil der jungen Menschen, die weder beschäftigt noch in Ausbildung sind. Der Anteil der 18- bis 24-jährigen NEETs zeigt über die subnationalen Einheiten innerhalb der OECD hinweg eine Bandbreite von 2,1 % in einer Region Japans bis zum Höchstwert von 48,1 % in einer Region in der Türkei. Die Bildung nationaler Durchschnittswerte kann auch die Regionen mit wesentlich niedrigeren oder höheren NEET-Anteilen verschleiern, sie sind dann häufig statistische Ausreißer innerhalb des Landes (OECD, 2019[6]).

In 18 OECD- und Partnerländern ist der Anteil an 18- bis 24-jährigen NEETs in den am stärksten betroffenen subnationalen Einheiten mindestens doppelt so hoch wie in den Regionen mit den niedrigsten Anteilen. Innerhalb der einzelnen Länder beläuft sich das Verhältnis zwischen den Regionen mit dem höchsten und dem niedrigsten Anteil in der Russischen Föderation auf 12, während es in Spanien rund dreimal so viele NEETs in der Region mit dem höchsten Anteil (30,7 %) gibt wie in der Region mit dem niedrigsten Anteil (9,9 %) (OECD, 2019[6]).

In den OECD- und Partnerländern sind die regionalen Unterschiede der NEET-Anteile hingegen in Dänemark, Schweden und Slowenien am niedrigsten, dort liegen die höchsten und die niedrigsten Werte weniger als 3 Prozentpunkte auseinander. Jedes dieser Länder hat höchstens 8 subnationale Einheiten. Auch in Finnland, den Niederlanden und Norwegen sind die Unterschiede zwischen den NEET-Anteilen relativ gering. Sie betragen in den 3 Ländern weniger als 4 Prozentpunkte (OECD, 2019[6]).

Einkommens- und Beschäftigungschancen scheinen sich in der gesamten OECD eher in den Städten zu konzentrieren (OECD, 2018[7]). Allerdings kann man bei den relativen An-

teilen von NEETs in den Hauptstädten der OECD-Länder unterschiedliche Entwicklungstendenzen beobachten. In vielen Ländern wie Chile, Dänemark, Finnland und Tschechien ist der NEET-Anteil in der Hauptstadtregion am niedrigsten, in Belgien, Deutschland und Österreich jedoch ist dies landesweit der höchste Wert (OECD, 2019[6]).

Definitionen

Bildungsstand bezieht sich auf den höchsten Bildungsabschluss, den eine Person erworben hat.

Personen, die beschäftigt, die nicht im Arbeitsmarkt und die erwerbslos sind: s. Abschnitt Definitionen in Indikator A3.

Personen in Ausbildung umfasst Personen, die in den vier Wochen vor der Erhebung an formalen Aus- und/oder Weiterbildungsmaßnahmen im regulären Bildungssystem teilgenommen haben.

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser.

NEET: junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden.

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich normalerweise auf das zweite Viertel der Ausbildung, da dieser Zeitraum am aussagekräftigsten darüber ist, ob ein junger Mensch die Ausbildung noch fortsetzt oder aus dem Bildungssystem in den Arbeitsmarkt übergetreten ist. In den meisten Ländern umfasst dieses zweite Viertel die ersten drei Monate des Kalenderjahrs, in einigen Ländern sind es jedoch die Monate März, April und Mai.

Ausbildung bzw. Fort- und Weiterbildung bezieht sich auf formale Bildung, daher gilt jemand, der nicht beschäftigt ist, jedoch an einer nicht formalen Bildungsmaßnahme teilnimmt, als NEET.

Informationen zur angewandten Methodik für subnationale Einheiten s. Indikator A1.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[8]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Informationen zu den Quellen s. Indikator A1.

Anmerkung zu den Daten aus Israel
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

Eurofound (2017), *Long term unemployed youth – Characteristics and policy responses*, https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2017/long-term-unemployed-youth. [2]

Eurofound (2016), *Exploring the diversity of NEETs*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2806/62307. [5]

OECD (2019), *Education at a Glance Database – Transition from eduction to work*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS. [1]

OECD (2019), *Regional Statistics Database – Early leavers from education and NEET*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode= REGION_EDUCAT. [6]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [8]

OECD (2018), *OECD Regions and Cities at a Glance*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/reg_cit_glance-2018-en. [7]

OECD (2016), *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264261488-en. [4]

OECD (2015), *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264234178-en. [3]

Tabellen Indikator A2

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980811

- Tabelle A2.1: Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus (2018)
- Tabelle A2.2: Entwicklung des Anteils junger Erwachsener (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Altersgruppe (2008 und 2018)
- Tabelle A2.3: Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus und Dauer der Erwerbslosigkeit (2018)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A2.1

Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus (2018)

	In Ausbildung						Nicht in Ausbildung					Gesamt
	Beschäftigt			Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	NEETs			Gesamt	
	In dualer Ausbildung	Sonstige Beschäftigung	Gesamt					Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt		
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (3) + (4) + (5)	(7)	(8)	(9)	(10) = (8) + (9)	(11) = (7) + (10)	(12) = (6) + (11)
OECD-Länder												
Australien	5	28	33	2,9	16	52	37	4,6	7,0	11,6	48	100
Österreich	7	13	20	1,8	29	50	38	4,5	6,7	11,1	50	100
Belgien	0	5	6	1,0	56	63	25	5,2	6,9	12,1	37	100
Kanada	x(2)	23[d]	23	2,0	25	49	38	5,1	7,4	12,5	51	100
Chile[1]	x(2)	9[d]	9	3,0	38	50	28	6,6	15,3	21,9	50	100
Kolumbien	a	10	10	3,0	17	30	43	10,6	15,9	26,5	70	100
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	x(2)	35[d]	35	3,2	25	63	27	3,1	7,5	10,7	37	100
Estland	c	22	22	2,9	28	53	35	3,8	7,4	11,2	47	100
Finnland	x(2)	20[d]	20	6,0	31	57	30	6,0	7,1	13,1	43	100
Frankreich	7	5	12	0,9	41	53	29	10,4	7,8	18,2	47	100
Deutschland	16	16	32	1,0	30	62	28	3,1	6,5	9,6	38	100
Griechenland	a	5	5	1,7	56	63	15	14,0	8,2	22,3	37	100
Ungarn	a	2	2	c	47	50	36	4,2	10,5	14,6	50	100
Island	a	37	37	2,3	12	51	43	2,2	3,7	5,9	49	100
Irland	a	20	20	1,9	34	56	32	5,0	7,6	12,5	44	100
Israel	x(2)	10[d]	10	0,6	19	30	53	2,8	14,0	16,9	70	100
Italien	m	3	3	0,7	49	53	22	11,5	14,3	25,7	47	100
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	a	14	14	c	41	56	32	7,1	5,1	12,2	44	100
Litauen	a	14	14	1,0	47	63	26	5,4	6,5	11,9	37	100
Luxemburg	a	14	15	2,4	46	63	27	3,4	6,0	9,3	37	100
Mexiko	a	10	10	0,8	27	38	41	3,1	18,5	21,6	62	100
Niederlande	x(2)	41[d]	41	2,8	22	65	28	1,6	5,3	6,9	35	100
Neuseeland	a	22	22	1,8	18	41	47	4,9	7,1	11,9	59	100
Norwegen	1	20	21	2,5	28	51	40	2,7	6,0	8,8	49	100
Polen	a	10	10	1,0	44	55	32	4,6	7,9	12,5	45	100
Portugal	a	6	6	1,4	47	54	31	8,9	5,6	14,5	46	100
Slowakei	c	3	3	c	51	54	33	7,0	6,6	13,6	46	100
Slowenien	x(2)	22[d]	22	1,3	43	67	23	4,5	5,0	9,5	33	100
Spanien	x(2)	8[d]	8	3,7	48	59	21	12,0	8,2	20,2	41	100
Schweden	a	17	17	6,1	30	53	38	3,7	5,9	9,6	47	100
Schweiz	19	15	34	1,8	19	55	36	4,6	4,4	9,0	45	100
Türkei	a	14	14	3,3	23	40	30	7,6	22,2	29,8	60	100
Ver. Königreich	5	14	18	1,5	23	43	44	5,0	8,8	13,8	57	100
Vereinigte Staaten	x(2)	20[d]	20	1,3	26	47	39	3,9	10,3	14,2	53	100
OECD-Durchschnitt	**m**	**15**	**17**	**2,2**	**33**	**53**	**33**	**5,7**	**8,6**	**14,3**	**47**	**100**
EU23-Durchschnitt	**m**	**14**	**16**	**2,2**	**39**	**57**	**30**	**6,1**	**7,3**	**13,4**	**43**	**100**
Partnerländer												
Argentinien	a	12	12	4,3	31	47	29	8,8	15,3	24,1	53	100
Brasilien	a	14	14	5,2	14	33	37	13,1	17,6	30,6	67	100
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	a	12	12	4,2	27	44	31	11,5	14,1	25,6	56	100
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	6	6	2,0	46	54	33	5,6	7,6	13,2	46	100
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	a	1	1	0,8	41	42	16	18,3	23,6	41,9	58	100
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2017.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976517

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

A 2

Tabelle A2.2

Entwicklung des Anteils junger Erwachsener (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Altersgruppe (2008 und 2018)

	20- bis 24-Jährige						15- bis 29-Jährige					
	2008			2018			2008			2018		
	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	
		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	39[b]	50[b]	10,7[b]	46	42	11,9	44[b]	45[b]	10,4[b]	47	42	10,8
Österreich	33	55	12,0	42	45	12,5	43	46	10,7	46	43	11,1
Belgien	41[b]	44[b]	14,1[b]	53	33	14,6	46[b]	42[b]	12,1[b]	50	37	12,8
Kanada	39	48	13,3	43	44	13,4	44	44	11,9	43	45	11,9
Chile[1]	m	m	m	44	34	21,8	m	m	m	46	35	18,4
Kolumbien	m	m	m	24	49	26,3	m	m	m	34	44	22,7
Tschechien	45[b]	45[b]	10,6[b]	49	42	8,8	47[b]	43[b]	10,9[b]	46	44	10,0
Dänemark	51[b]	41[b]	8,2[b]	57	31	11,9	54[b]	39[b]	6,9[b]	57	33	10,8
Estland	47	43	10,7	44	44	12,2	50	39	11,3	44	43	12,7
Finnland	50	38	12,0	50	36	14,2	56	34	9,9	54	34	11,9
Frankreich	42	41	16,6	42	37	20,3	46	40	14,0	48	36	16,1
Deutschland	47[b]	39[b]	14,0[b]	55	35	10,4	52[b]	36[b]	11,6[b]	53	38	9,2
Griechenland	49[b]	34[b]	16,7[b]	58	19	22,9	45[b]	39[b]	16,0[b]	53	25	21,5
Ungarn	48	33	18,4	40	45	15,4	47	37	16,3	42	44	13,5
Island	48	46	5,2	45	49	6,5	48	46	5,6	47	47	6,1
Irland	30[b]	55[b]	14,6[b]	46	41	13,6	36[b]	51[b]	12,8[b]	51	38	11,7
Israel	29[b]	34[b]	37,5[b]	28	55	17,0	42[b]	30[b]	27,5[b]	43	43	13,4
Italien	43[b]	35[b]	22,0[b]	44	27	28,4	45[b]	36[b]	19,2[b]	48	28	23,8
Japan	32[b]	57[b]	11,1[b]	m	m	m	40[b]	49[b]	11,3[b]	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	39	47	14,0	44	42	14,0	47	41	12,0	44	45	11,2
Litauen[2]	51[b]	33[b]	15,9[b]	51	34	14,6	56[b]	33[b]	11,4[b]	50	40	10,5
Luxemburg	56[b]	34[b]	9,8[b]	58	32	10,1	52[b]	40[b]	8,5[b]	53	39	8,4
Mexiko	25	49	25,9	31	46	23,2	33	43	23,4	38	41	20,9
Niederlande	52[b]	42[b]	5,6[b]	58	34	7,7	54[b]	41[b]	5,1[b]	56	37	7,0
Neuseeland	40	46	14,1	35	52	12,4	46	42	12,1	43	47	10,2
Norwegen	39	54	7,0	46	44	10,3	44	49	6,7	47	45	8,7
Polen	57[b]	28[b]	15,6[b]	43	42	14,5	53[b]	34[b]	13,7[b]	43	44	12,7
Portugal	37	50	13,5	44	40	16,8	40	48	12,2	49	39	11,6
Slowakei	39[b]	44[b]	16,6[b]	44	41	14,7	43[b]	41[b]	16,2[b]	42	43	15,1
Slowenien	61[b]	29[b]	10,3[b]	59	29	12,0	57[b]	34[b]	8,5[b]	55	36	9,7
Spanien	34	47	19,0	52	26	22,0	36	48	16,7	51	30	19,1
Schweden	40[b]	48[b]	12,9[b]	46	44	10,0	51[b]	40[b]	8,7[b]	49	42	8,9
Schweiz	43[b]	48[b]	9,1[b]	45	45	10,0	46[b]	44[b]	9,6[b]	48	44	8,1
Türkei	20[b]	34[b]	46,1[b]	35	34	31,2	23[b]	35[b]	42,0[b]	42	31	26,5
Ver. Königreich	28[b]	53[b]	18,3[b]	34	51	14,2	38[b]	47[b]	14,8[b]	36	51	12,6
Vereinigte Staaten	37	46	17,2	39	47	14,8	45	40	14,7	44	43	12,7
OECD-Durchschnitt	**42**	**43**	**15,3**	**45**	**40**	**15,3**	**46**	**41**	**13,4**	**47**	**40**	**13,2**
EU23-Durchschnitt	**44**	**42**	**14,0**	**48**	**37**	**14,6**	**48**	**40**	**12,1**	**49**	**39**	**12,7**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	41	34	25,0	m	m	m	48	32	20,4
Brasilien	24	54	22,5	28	42	29,8	35	46	19,0	38	37	24,9
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	37	38	24,9	m	m	m	44	33	23,1
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	45	41	14,7	m	m	m	38	50	12,2
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	31	20	48,6	m	m	m	41	22	37,7
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2017 anstelle 2018. 2. Referenzjahr 2005 anstelle 2008.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976536

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A2.3

Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus und Dauer der Erwerbslosigkeit (2018)

	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	Nicht in Ausbildung			
			Erwerbslos	Erwerbslos		
				Kürzer als 3 Monate	3 bis weniger als 12 Monate	12 Monate und länger
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	52	48	4,6	x(5)	3,5[d]	1,1
Österreich	50	50	4,5	1,5	2,3	0,7
Belgien	63	37	5,2	1,3	2,1	1,8
Kanada	49	51	5,1	3,2	1,4	0,3
Chile[1]	50	50	6,6	5,2	1,2	0,2
Kolumbien	30	70	10,6	x(5)	9,9[d]	0,7
Tschechien	m	m	m	m	m	m
Dänemark	63	37	3,1	1,7	1,1	0,4
Estland	53	47	3,8	2,5	0,9	0,5
Finnland	57	43	6,0	3,3	1,9	1,0
Frankreich	53	47	10,4	3,0	4,6	2,9
Deutschland	62	38	3,1	1,0	1,1	1,0
Griechenland	63	37	14,0	1,4	4,8	7,9
Ungarn	50	50	4,2	1,5	1,9	0,8
Island	51	49	2,2	m	m	m
Irland	56	44	5,0	x(5)	3,5[d]	1,4
Israel	30	70	2,8	0,6	1,1	0,6
Italien	53	47	11,5	1,7	3,6	5,9
Japan	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m
Lettland	56	44	7,1	1,4	4,3	1,3
Litauen	63	37	5,4	2,4	2,1	1,0
Luxemburg	63	37	3,4	m	m	m
Mexiko	38	62	3,1	2,5	0,4	0,0
Niederlande	65	35	1,6	0,7	0,5	0,2
Neuseeland	41	59	4,9	x(5)	4,5[d]	0,3
Norwegen	51	49	2,7	1,5	0,6	0,6
Polen	55	45	4,6	1,7	2,1	0,8
Portugal	54	46	8,9	x(5)	5,9[d]	3,0
Slowakei	54	46	7,0	0,9	3,0	3,1
Slowenien	67	33	4,5	1,7	1,5	1,3
Spanien	59	41	12,0	4,0	4,6	3,4
Schweden	53	47	3,7	1,8	1,2	c
Schweiz	55	45	4,6	x(5)	3,5[d]	1,1
Türkei	40	60	7,6	x(5)	6,6[d]	1,1
Ver. Königreich	43	57	5,0	1,9	2,1	1,0
Vereinigte Staaten	47	53	3,9	2,6	1,0	0,3
OECD-Durchschnitt	**53**	**47**	**5,7**	**2,0**	**2,8**	**1,5**
EU23-Durchschnitt	**57**	**43**	**6,1**	**1,9**	**2,6**	**1,5**
Partnerländer						
Argentinien	47	53	8,8	3,3	2,5	3,0
Brasilien	33	67	13,1	3,5	4,5	5,1
China	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	44	56	11,5	8,2	2,4	0,9
Indien	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	54	46	5,6	c	c	c
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m
Südafrika	42	58	18,3	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die aufgegliederten Angaben zur Dauer der Erwerbslosigkeit entsprechen in Summe möglicherweise nicht der Angabe aller Erwerbslosen, da zum Teil Daten fehlen.

1. Referenzjahr 2017.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976555

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

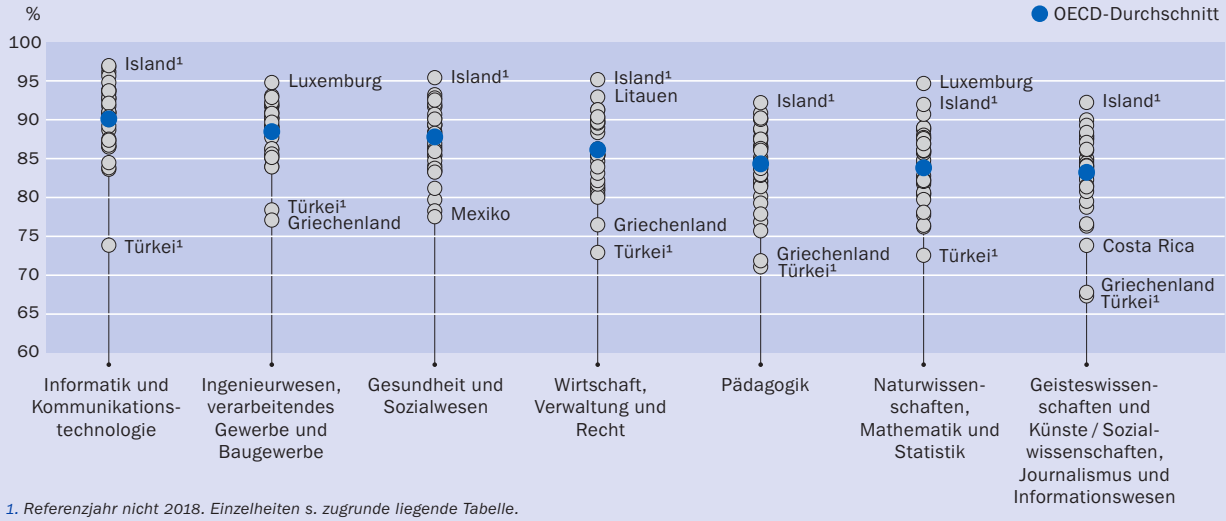
Indikator A3
Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?

- Die durchschnittlichen Beschäftigungsquoten von Absolventen des Tertiärbereichs können sich in den OECD-Ländern je nach Fächergruppe um bis zu 7 Prozentpunkte unterscheiden. Aber auch innerhalb der Fächergruppen variieren die Beschäftigungsquoten zwischen den Ländern stark.
- In den meisten OECD-Ländern nimmt das Ausmaß der langfristigen Erwerbslosigkeit mit zunehmendem Bildungsstand ab. Meist ist der Anteil der 12 Monate oder länger erwerbslosen Erwachsenen unter den Absolventen des Tertiärbereichs geringer als unter den Absolventen der vorgelagerten Bildungsbereiche.
- In der Mehrheit der OECD- und Partnerländer sind die Beschäftigungsquoten der älteren Absolventen des Tertiärbereichs höher als die der jüngeren. Im OECD-Durchschnitt übertrifft die Beschäftigungsquote der 45- bis 54-Jährigen die der 25- bis 34-Jährigen um 4 Prozentpunkte, in einigen Ländern sogar um über 10 Prozentpunkte.

Abbildung A3.1

Beschäftigungsquoten Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2018)

25- bis 64-jährige Beschäftigte als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen



1. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Fächergruppen in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquoten für den OECD-Durchschnitt.
Quelle: OECD (2019), Tabelle A3.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976745

Kontext

Die Volkswirtschaften der OECD-Länder sind auf die Versorgung mit hoch qualifizierten Arbeitskräften angewiesen. Durch die erweiterten Bildungsmöglichkeiten ist das Angebot an qualifizierten Arbeitskräften in allen Ländern gewachsen, und die Wahrscheinlichkeit einer Beschäftigung ist für höher Qualifizierte größer. Andererseits gibt es zwar immer noch Beschäftigungsmöglichkeiten für die niedriger Qualifizierten, ihre Beschäftigungsaussichten sind jedoch relativ problematisch. Diejenigen mit dem niedrigsten Bildungsstand erzielen geringere Erwerbseinkommen (s. Indikator A4) und haben häufig Arbeitsplätze mit Routinetätigkeiten, die eher von der Automatisierung bedroht sind,

was das Risiko der Erwerbslosigkeit für diese Gruppe vergrößert (Arntz, Gregory and Zierahn, 2016[1]). Diese ungleichen Ergebnisse auf dem Arbeitsmarkt können gesellschaftliche Ungleichheiten verschärfen.

Die Bildungssysteme stehen vor der schwierigen Aufgabe, mit der veränderten Arbeitsmarktnachfrage nach Qualifikationen Schritt zu halten. Es gilt zwar generell, dass die Beschäftigungsaussichten für geringer Qualifizierte schlechter sind, in einigen Branchen kann es jedoch aufgrund der starken Nachfrage nach Fachkräften zu einer Annäherung der Beschäftigungsquoten für die Absolventen der verschiedenen Bildungsbereiche kommen, sofern die Arbeitnehmer die nachgefragten Kompetenzen erworben haben. Beispielsweise haben, angesichts der Veränderungen auf dem globalen Arbeitsmarkt durch den technischen Fortschritt, Arbeitskräfte mit Kompetenzen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien und diejenigen, die diese Technologien gut zum Problemlösen nutzen können, oft die größten Beschäftigungschancen. In einigen Fällen können gute Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien auf dem Arbeitsmarkt sogar einen niedrigeren Bildungsstand wettmachen (Lane and Conlon, 2016[2]).

Der länderübergreifende Vergleich der Arbeitsmarktindikatoren kann Regierungen helfen, globale Trends und die mutmaßliche Entwicklung der Volkswirtschaften in den nächsten Jahren besser abzuschätzen, was wiederum in die Gestaltung der Bildungspolitik einfließen kann, die sicherstellen will, dass die heutigen Bildungsteilnehmer optimal auf die Arbeitsplätze von morgen vorbereitet sind.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten Ländern sind die Beschäftigungsquoten der Absolventen des Tertiärbereichs mit einem Master- oder gleichwertigen Abschluss höher als die derjenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss. Im Allgemeinen sind die Beschäftigungsquoten für Promovierte am höchsten, jedoch mit einigen Ausnahmen.
- Die Nichterwerbsquoten schwanken stark von Land zu Land. Unterdurchschnittliche Beschäftigungsquoten korrelieren jedoch tendenziell mit überdurchschnittlichen Nichterwerbsquoten.
- In den OECD-Ländern erreichen die Absolventen des Tertiärbereichs mit Abschlüssen in der Fächergruppe Informatik und Kommunikationstechnologie die höchsten durchschnittlichen Beschäftigungsquoten, die geringsten ergeben sich für die Absolventen der Fächergruppen Geisteswissenschaften und Künste sowie Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen.
- In fast allen OECD-Ländern ist die Erwerbslosenquote der Absolventen des Tertiärbereichs mindestens so niedrig wie die der Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs.

Analyse und Interpretationen

Bildungsstand und Beschäftigung

In der gesamten OECD gilt ein Abschluss im Sekundarbereich II allgemein als Mindestvoraussetzung für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt. Erwachsene aller Altersgruppen, die diesen Bildungsstand nicht erreicht haben, sind auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Beschäftigungsquote von 25- bis 64-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs 85 %, von Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs 76 % und von denjenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II 59 % (Tab. A3.1).

In allen OECD- und Partnerländern haben die jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) einen höheren Bildungsstand erreicht als die älteren (s. Indikator A1). Die Beschäftigungsquoten der jungen Erwachsenen ähneln denen der 25- bis 64-Jährigen. In den OECD-Ländern sind durchschnittlich 84 % der jüngeren Absolventen des Tertiärbereichs und 78 % der jungen Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder postsekundaren, nicht tertiären Bereich beschäftigt, und 61 % derjenigen ohne einen Bildungsabschluss im Sekundarbereich II (Tab. A3.2).

Obwohl junge Frauen im Durchschnitt insgesamt einen höheren Bildungsstand erreicht haben als junge Männer (s. Indikator A1), sind ihre Beschäftigungsquoten unabhängig von ihrem Bildungsabschluss niedriger. Die durchschnittliche Beschäftigungsquote für 25- bis 34-jährige Frauen mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II beträgt OECD-weit 45 %, gegenüber 72 % für Männer der gleichen Altersgruppe mit dem gleichen Bildungsstand. Bei den jungen Absolventen des Tertiärbereichs schrumpft der Vorsprung der Männer auf 8 Prozentpunkte (Tab. A3.2).

Die Beschäftigungsquoten unterscheiden sich in den einzelnen Ländern je nach Bildungsbereich stark. Den größten Beschäftigungsvorteil für Absolventen des Tertiärbereichs gegenüber Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs gibt es in Litauen und Polen, dort unterscheiden sich ihre Beschäftigungsquoten um mehr als 16 Prozentpunkte. Dagegen beträgt der durchschnittliche Vorteil für die Absolventen des Tertiärbereichs gegenüber den Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs in Dänemark, Estland, Island, Neuseeland, Portugal, Schweden, Tschechien und dem Vereinigten Königreich höchstens 5 Prozentpunkte (Tab. A3.1).

Die besonderen Umstände in einigen Ländern, z. B. bei einem Arbeitskräftemangel oder einer starken Betonung der beruflichen Bildung im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich, können zu kleineren Unterschieden bei den Beschäftigungsquoten führen. In Deutschland und der Schweiz beispielsweise hat die Mehrheit der Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen an einer kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildung teilgenommen, die den Übergang vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt erleichtern kann (OECD, 2019[3]).

Bildungsstand und Erwerbslosenquoten nach Dauer der Erwerbslosigkeit

In vielen OECD- und Partnerländern sind die Erwerbslosenquoten 25- bis 34-Jähriger besonders hoch. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Erwerbslosenquote jüngerer Erwachsener ohne Abschluss im Sekundarbereich II doppelt so hoch wie die derjenigen mit einem solchen Abschluss: 14 % gegenüber 7 % bei den Absolventen des Sekundarbe-

reichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. Die Erwerbslosenquote von jungen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich beträgt nur 6 % (Tab. A3.3).

Die Erwerbslosenquote jüngerer Erwachsener ohne Abschluss im Sekundarbereich II ist in der Slowakei und in Südafrika besonders hoch, jeweils über 35 %. Sie ist auch in Frankreich, Griechenland, Italien und Spanien sehr hoch, wo rund ein Viertel der jungen Erwachsenen erwerbslos ist (Tab. A3.3).

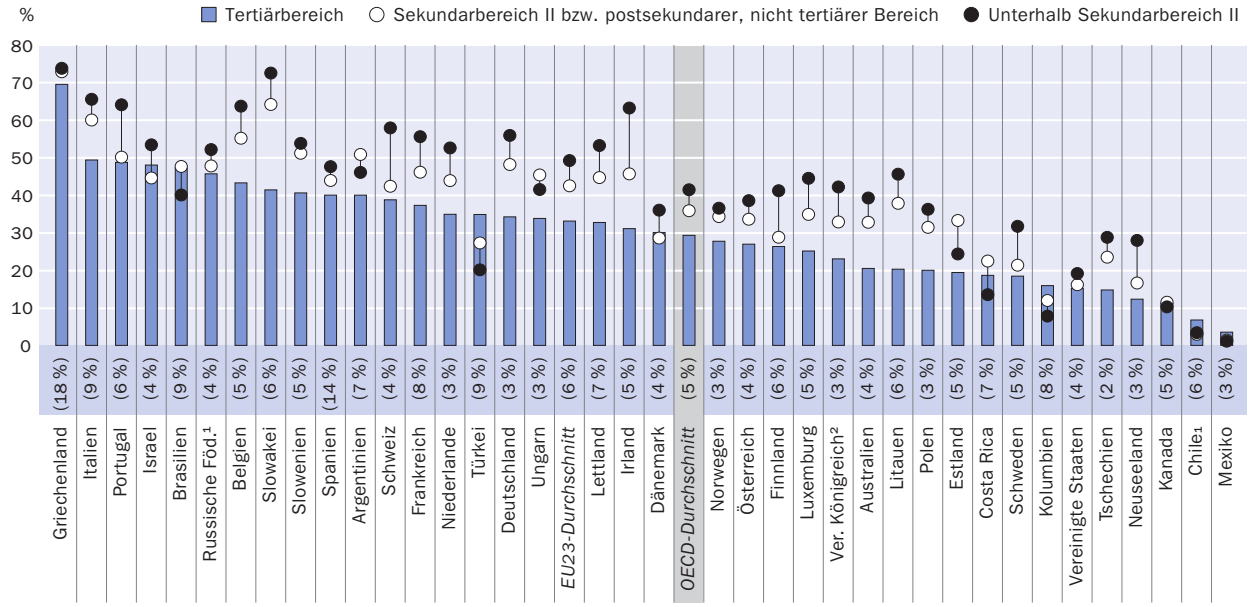
Die positiven Auswirkungen eines Abschlusses im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf die Erwerbslosenquoten sind besonders deutlich in Australien, Deutschland, Österreich, Schweden, der Slowakei, Tschechien und Ungarn. In diesen Ländern beträgt die Erwerbslosenquote der jüngeren Erwachsenen mit solchen Abschlüssen höchstens ein Drittel der Erwerbslosenquote derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (Tab. A3.3).

Die Dauer der Erwerbslosigkeit sinkt tendenziell mit einem höheren Bildungsstand. Im Durchschnitt waren in den OECD-Ländern 29 % der erwerbslosen Absolventen des Tertiärbereichs 12 Monate oder länger erwerbslos, gegenüber 36 % bei den Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und 41 % bei denjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. Unter den Absolventen des Tertiärbereichs ist die Langzeiterwerbslosigkeit in allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten seltener als unter den Absolventen niedrigerer Bildungsbildungsberei-

Abbildung A3.2

25- bis 64-Jährige Langzeiterwerbslose, nach Bildungsstand (2018)

Erwachsene, die 12 Monate und länger erwerbslos waren, als Prozentsatz aller erwerbslosen 25- bis 64-Jährigen



Anmerkung: Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf die Erwerbslosenquote aller 25- bis 64-Jährigen.

1. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (13 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die 12 Monate und mehr erwerbslos waren.

Quelle: OECD (2019), Tabelle A3.5. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976764

che, die einzigen Ausnahmen sind Brasilien, Chile, Costa Rica, Dänemark, Israel, Kanada, Kolumbien, Mexiko und die Türkei (Abb. A3.2 und Tab. A3.5).

Nur in 9 Ländern ist der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die 12 Monate oder länger erwerbslos waren, höher als 40 %, bei denjenigen mit einem Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist dies in 18 Ländern der Fall und bei denjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II in 22 Ländern. Die Langzeiterwerbslosenquoten für Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II sind in Belgien, Griechenland, Irland, Italien, Portugal und der Slowakei mit jeweils mindestens 60 % am höchsten. Aber während in Irland die Langzeiterwerbslosenquote für Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II mehr als doppelt so hoch ist wie für Absolventen des Tertiärbereichs, schneiden Letztere in Griechenland nur 5 Prozentpunkte besser ab (Abb. A3.2).

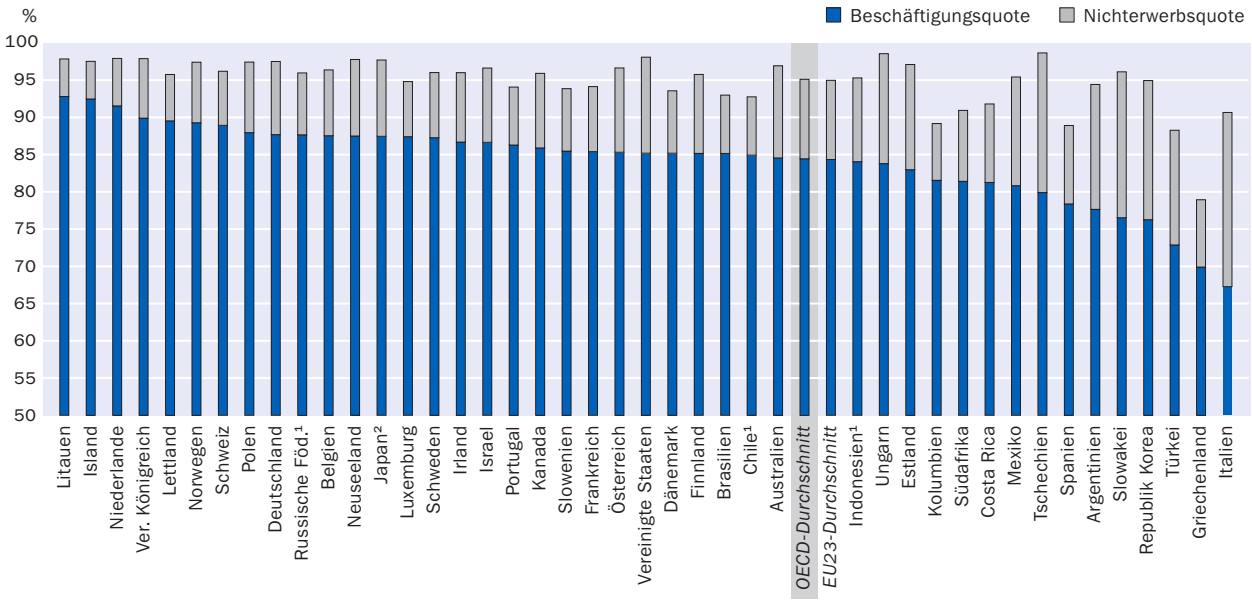
Bildungsstand und Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt

In allen OECD-Ländern ist tendenziell der Anteil derjenigen, die nicht im Arbeitsmarkt sind (d. h., die erwerbslos sind und keine Beschäftigung suchen), unter den niedriger Qualifizierten höher. Im OECD-Durchschnitt waren 2018 30 % der 25- bis 34-Jährigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II nicht im Arbeitsmarkt, unter denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich waren es 16 % und unter den Absolventen des Tertiärbereichs 11 % (Tab. A3.3).

Insbesondere Italien weist hohe Nichterwerbsquoten für die Absolventen des Tertiärbereichs aus, dort sind mehr als 20 % von ihnen nicht im Arbeitsmarkt. Dagegen gibt es in einigen Ländern sowohl die höchsten Beschäftigungsquoten als auch die niedrigsten

Abbildung A3.3

Beschäftigungs- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2018)



1. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Daten zum Bildungsstand „Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich" (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD (2019), Tabelle A3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976783

Nichterwerbsquoten für Absolventen des Tertiärbereichs: In Island, Litauen und den Niederlanden beträgt die Beschäftigungsquote für 25- bis 34-jährige Absolventen mehr als 90 %, und gleichzeitig liegen die Nichterwerbsquoten bei höchstens 6 % (Abb. A3.3).

Die Nichterwerbsquoten der Frauen sind unabhängig von ihrem Bildungsstand stets höher als die der Männer. Besonders hoch sind sie jedoch unter denjenigen, die den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen haben. Im Durchschnitt aller OECD-Länder nimmt fast die Hälfte der jüngeren Frauen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II nicht am Arbeitsmarkt teil (46 %), während es bei den jüngeren Männern weniger als ein Fünftel ist (18 %). Am ausgeprägtesten ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Nichterwerbsquoten in Mexiko (56 % bei den jüngeren Frauen gegenüber 5 % bei den jüngeren Männern) und der Türkei (69 gegenüber 6 %). Portugal ist das einzige Land, in dem der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Nichterwerbsquoten fast völlig verschwunden ist: Bei den jüngeren Geringqualifizierten beträgt er 17 % für Frauen und 9 % für Männer. Bei höher Qualifizierten ist der geschlechtsspezifische Unterschied in Portugal von allen OECD-Ländern mit am niedrigsten (OECD, 2019[3]).

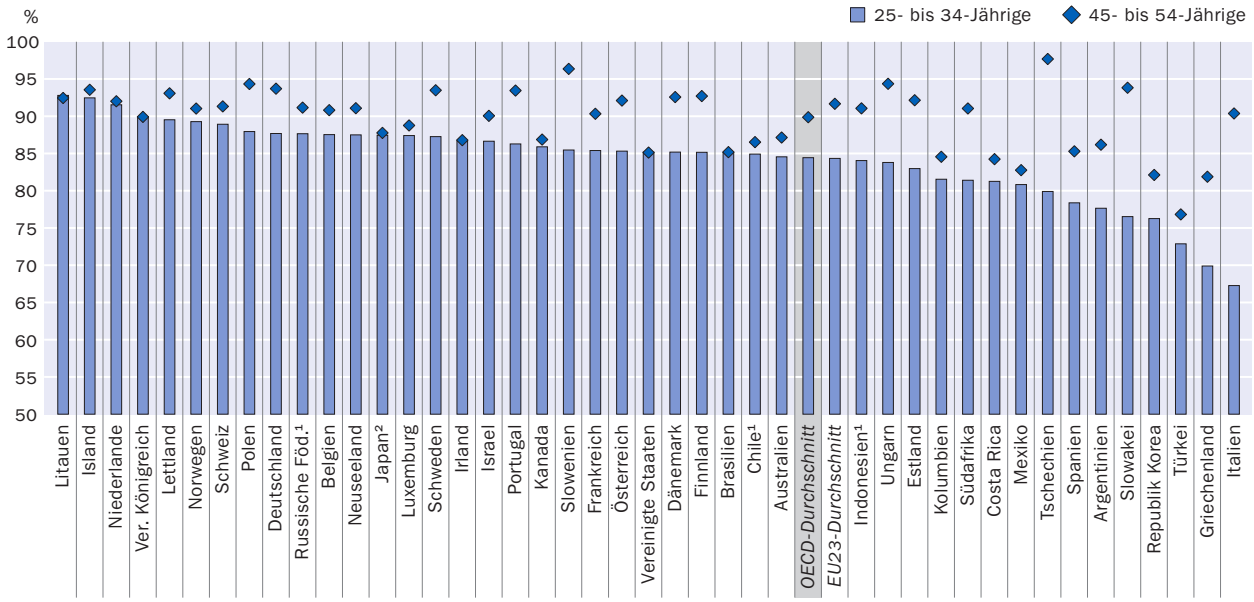
Beschäftigungsquoten nach Altersgruppe

Durch einen Abschluss im Tertiärbereich verbessern sich die Beschäftigungsquoten im Durchschnitt der OECD-Länder um ungefähr 25 Prozentpunkte gegenüber den Quoten der Gleichaltrigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. Allerdings sind die Beschäftigungsquoten der jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den meisten OECD-Ländern niedriger als die der 45- bis 54-Jährigen. In einigen Ländern könnte dies darauf hindeuten, dass es für jüngere Absolventen weniger Möglichkeiten gibt, in anderen könnte es mit der Wahrscheinlichkeit zusammenhängen, dass sich die

Abbildung A3.4

Beschäftigungsquoten jüngerer und älterer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2018)

25- bis 34-Jährige und 45- bis 54-Jährige



1. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Daten zum Bildungsstand „Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich" (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

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

Quelle: OECD (2019), Tabelle A3.3 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976802

Vertreter der jüngeren Alterskohorte noch in Ausbildung befinden (s. Indikator A2). Der OECD-Durchschnitt für den Vorteil der älteren Altersgruppe (45- bis 54-Jährige) bei den Beschäftigungsquoten liegt bei 6 Prozentpunkten. In Griechenland, Italien, der Slowakei, Slowenien und Tschechien ist die Beschäftigungsquote der jüngeren Alterskohorte jedoch mehr als 10 Prozentpunkte niedriger als die der älteren (Abb. A3.4 und Tab. A3.2).

Die Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger und 45- bis 54-Jähriger sind in 8 Ländern gleich oder ähnlich (weniger als 1 Prozentpunkt Unterschied): in Brasilien, Irland, Japan, Kanada, Litauen, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten. In allen anderen Ländern unterscheiden sich die Beschäftigungsquoten der jüngeren und der älteren Altersgruppe zugunsten der älteren (Abb. A3.4).

Beschäftigungsquoten nach Abschluss auf den verschiedenen ISCED-Stufen im Tertiärbereich

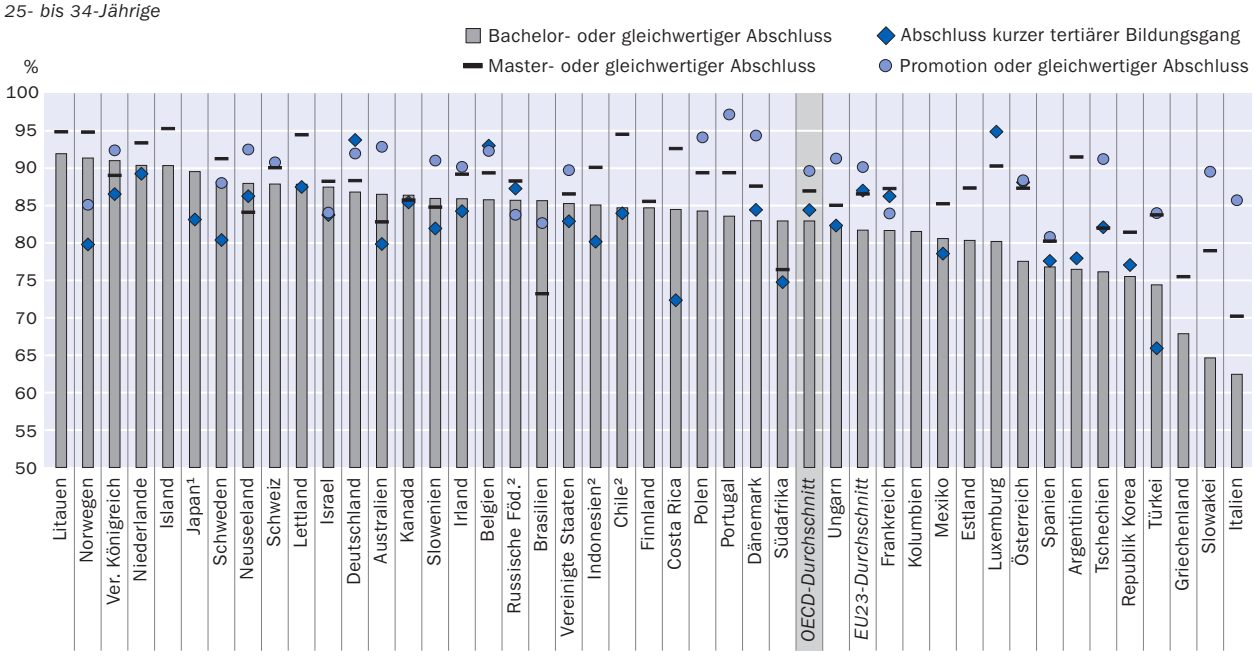
Generell steigen die Beschäftigungsquoten mit jeder höheren ISCED-Stufe des Tertiärbereichs. Die Beschäftigungsquoten von Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs liegen in den OECD-Ländern im Durchschnitt bei 82 % und steigen für Bachelor- oder gleichwertige Abschlüsse auf 84 %, für Master- oder gleichwertige Abschlüsse auf 88 % und für Erwachsene mit Promotion oder gleichwertigem Abschluss auf 92 % (Tab. A3.1).

In den meisten Ländern liegen die Beschäftigungsquoten der Absolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen unter denen der Absolventen von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen. Es gibt jedoch auch Ausnahmen, u.a. in den Ländern, in denen es ein großes Angebot an kurzen tertiären Bildungsgängen gibt. So sind die Beschäftigungsquo-

Abbildung A3.5

Beschäftigungsquoten jüngerer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (2018)

25- bis 34-Jährige



1. Die Daten für den Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Daten zum Bildungsstand „Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich" (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 2. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. Tabelle A3.1.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote jüngerer Erwachsener mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss.

Quelle: OECD (2019), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976821

ten von Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge beispielsweise in Österreich recht hoch (87 gegenüber 79 % bei den Absolventen von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen). Dort verfügen 15 % der 25- bis 34-Jährigen über einen solchen tertiären Abschluss (s. Indikator A1). In Polen dagegen ist der Anteil der Absolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen vernachlässigbar klein, und diese sehen sich bei der Arbeitsplatzsuche mehr Problemen gegenüber als jüngere Absolventen höherer tertiärer Bildungsgänge und sogar als Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (Tab. A3.1).

Im Allgemeinen haben junge Erwachsene mit den höchsten Qualifikationen (Master-, Promotions- oder gleichwertiger Abschluss) die besten Beschäftigungsaussichten. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten sind die Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger mit einem Master- oder gleichwertigen Abschluss mindestens so hoch wie die derjenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss. In einigen Ländern bringt es einen beträchtlichen Beschäftigungsvorteil, wenn zusätzlich ein Master- oder gleichwertiger Abschluss erworben wird. In Argentinien, Chile, Luxemburg, der Slowakei und der Türkei liegt er bei mindestens 10 Prozentpunkten. Junge Promovierte sind auf dem Arbeitsmarkt sehr erfolgreich: In 16 der 26 Länder mit verfügbaren Daten erreichen sie Beschäftigungsquoten von mindestens 90 % (Abb. A3.5).

Eine Promotion verlangt erhebliche Investitionen sowohl seitens des Einzelnen als auch seitens des Staates, denn sie ist das entscheidende Zugangskriterium für eine akademische Forscherlaufbahn. Promovierende spezialisieren sich auch eher in einer der vielen Fächergruppen im Bereich Naturwissenschaften und Technik, die auf dem Arbeitsmarkt stark gefragt sind (s. Indikator B7). Daher ist die Politik zunehmend daran interessiert, die Arbeitsmarktergebnisse der Promovierten zu analysieren. Es werden neue Datenquellen zu Promovierten verfügbar, die detaillierte Erkenntnisse als nur die Beschäftigungsquoten liefern (Kasten A3.1).

Beschäftigungsquoten von Absolventen des Tertiärbereichs nach Fächergruppen

Obgleich die Beschäftigungsquoten in allen OECD-Ländern für die Absolventen des Tertiärbereichs am höchsten sind, können sie sich je nach Fächergruppe stark unterscheiden. Im Durchschnitt der OECD-Länder reichen die Beschäftigungsquoten der Absolventen des Tertiärbereichs (25- bis 64-Jährige) von 83 % für Absolventen der Fächergruppen Geisteswissenschaften und Künste sowie Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen bis zu 90 % für die Absolventen der Fächergruppe Informatik und Kommunikationstechnologie (Abb. A3.1 und Tab. A3.4).

Die deutlichsten Unterschiede in den Beschäftigungsquoten aufgegliedert nach einzelnen Fächergruppen zeigen sich in Costa Rica, Estland, Griechenland, Italien, der Russischen Föderation und der Slowakei. Die Beschäftigungsquoten der Absolventen des Tertiärbereichs variieren dort je nach Fächergruppe um mindestens 15 Prozentpunkte. In anderen Ländern ist der Abstand bei Weitem nicht so groß. Beispielsweise beträgt in Australien, Island und den Niederlanden, wo die Beschäftigungsquoten generell recht hoch sind, der Unterschied zwischen den Absolventen der verschiedenen Fächergruppen höchstens 5 Prozentpunkte (Tab. A3.4).

Auch die Beschäftigungsquoten der Absolventen in den Fächergruppen Pädagogik sowie Gesundheit und Sozialwesen variieren zwischen den Ländern deutlich. Zu den Kriterien,

Kasten A3.1

Charakteristika und Arbeitsmarktaktivitäten von Promovierten

Die Arbeitsmarktergebnisse der Promovierten sind recht unterschiedlich. Sie verfolgen häufig eine akademische Laufbahn, aber ihre hoch entwickelten Kompetenzen sind auch in der Wirtschaft sowie in anderen Bereichen sehr gefragt. Die vorliegenden Erkenntnisse legen nahe, dass es für viele der neueren Abgänger von Promotionsstudiengängen nicht leicht ist, eine stabile akademische Laufbahn zu verfolgen. Die zunehmende Prekarisierung von Lehr- und Forschungsaufträgen an den Hochschulen könnte Promovierte veranlassen, sich auch nach beruflichen Möglichkeiten außerhalb der akademischen Forschung umzusehen (OECD, 2019[4] und Indikator B7).

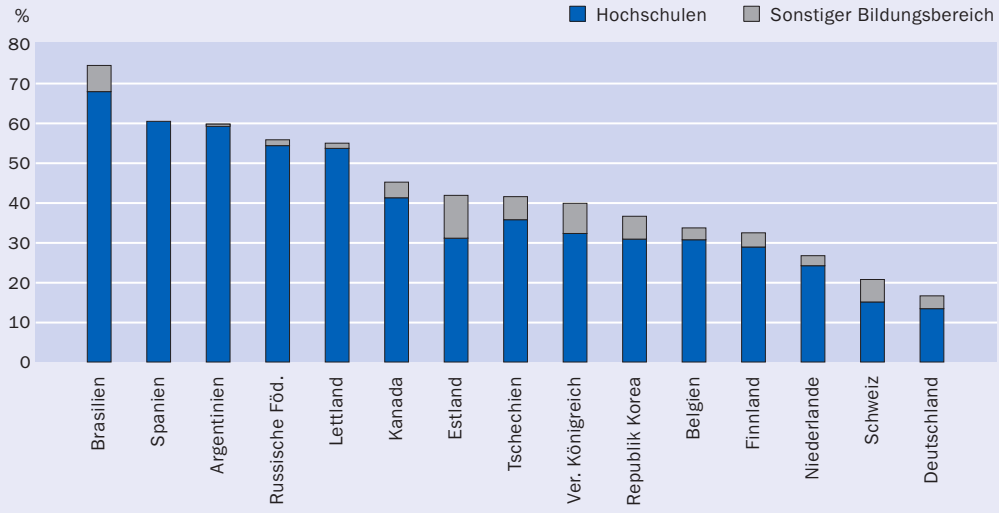
Eine vergleichende Analyse kann sich aufgrund der geringen Anzahl an erfassten Promovierten schwierig gestalten; im Durchschnitt der OECD machen sie nur rund 1 % der Bevölkerung aus (s. Indikator A1). In dem Maße, in dem die Anzahl der Promovierten in der Bevölkerung steigt, wird es auch zunehmend möglich, Charakteristika und berufliche Laufbahnen der Promovierten als eigenständige Gruppe zu erkennen und zu analysieren. 2011 begann die OECD mit der Erhebung von Daten zum beruflichen Werdegang von Promovierten (Careers of Doctorate Holders – CDH), um den Kenntnisstand über die Charakteristika und typischen Laufbahnen von Promovierten in der Bevölkerung zu verbessern. Die Erhebung wird alle zwei Jahre in den OECD- und Partnerländern durchgeführt. Die Rückmeldungen basieren auf einer Reihe nationaler Datenerhebungen, u. a. spezielle Befragungen von Promovierten, Arbeitskräfteerhebungen und Einwohnerregister (OECD, 2017[5]).

Aus den Ergebnissen der CDH-Erhebung von 2017 lassen sich einige Unterschiede bei den Charakteristika und dem Beschäftigungsstatus der Promovierten in den 15 OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten erkennen. Abbildung A3.a zeigt, wie viele der Promovierten in den verschiedenen OECD-Ländern im Bildungsbereich beschäftigt

Abbildung A3.a

Anteil Promovierter, die im Bildungsbereich beschäftigt sind (2016)

Als Prozentsatz aller Promovierten

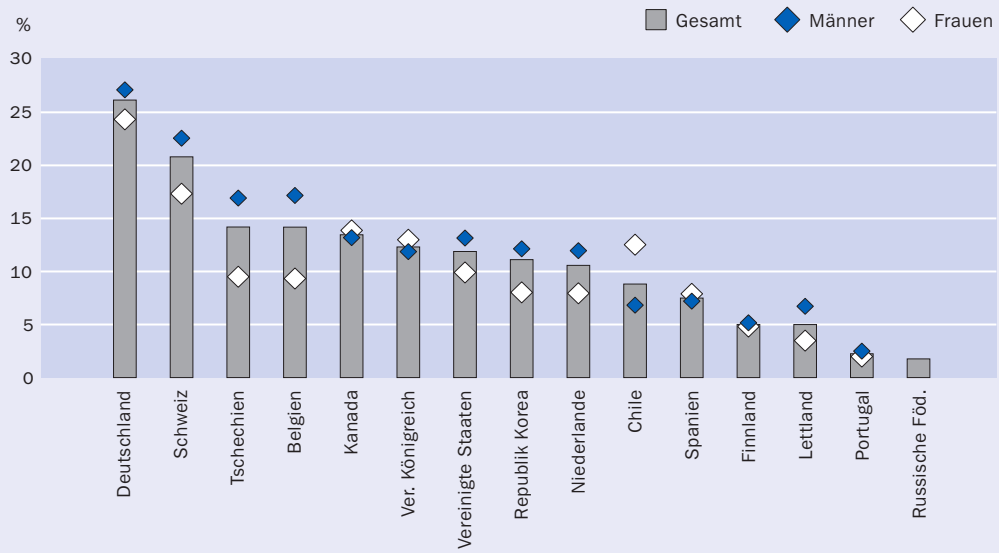


Quelle: OECD-Erhebung Careers of Doctorate Holders (CDH) (2017), https://www.oecd.org/innovation/inno/careers-of-doctorate-holders.htm. StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976859

A 3

Abbildung A3.b

Anteil selbstständiger Promovierter in der Bevölkerung, nach Geschlecht (2016)



Quelle: OECD-Erhebung Careers of Doctorate Holders (CDH) (2017), https://www.oecd.org/innovation/inno/careers-of-doctorate-holders.htm. StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976878

sind. In Deutschland und der Schweiz arbeiten nur rund 15 % der Promovierten im Hochschulbereich. Dies könnte auf mangelnde Chancen für Promovierte im akademischen Bereich hindeuten oder auf eine höhere Attraktivität der Arbeitsbedingungen außerhalb dieses Bereichs. In Brasilien hingegen sind fast 70 % im Hochschulbereich tätig.

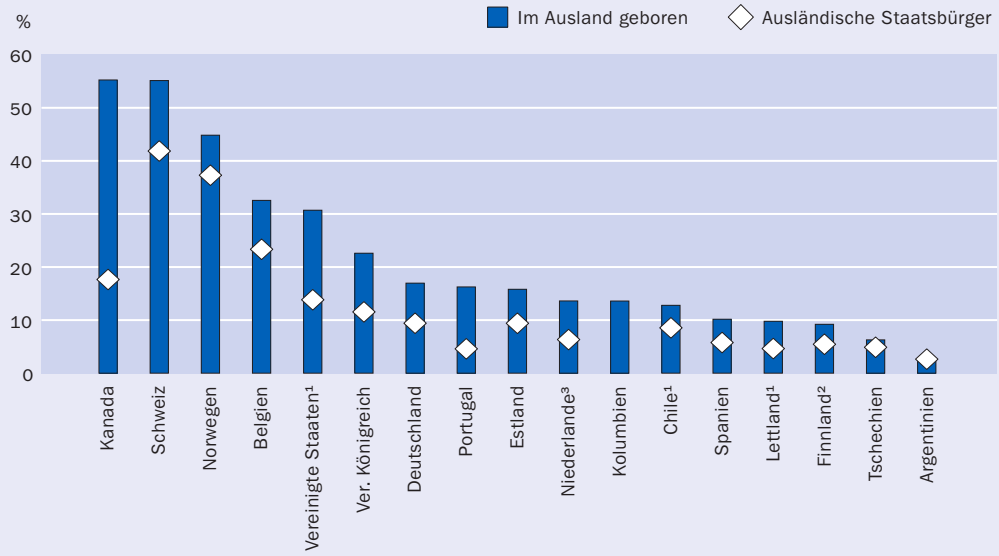
Der Anteil der Selbstständigen unter den Promovierten variiert auch stark in den OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten. In Ländern wie Portugal und der Russischen Föderation ist der Anteil niedrig, dort sind beispielsweise weniger als 5 % der Promovierten selbstständig. Dagegen liegt der Anteil der selbstständigen Promovierten in Deutschland bei über 25 % (Abb. A3.b).

In den meisten Ländern ist die Selbstständigenquote der männlichen Promovierten höher als die der weiblichen. In Finnland, Kanada, Portugal, Spanien und dem Vereinigten Königreich sind die Anteile jedoch fast gleich hoch, während in Chile ein höherer Prozentsatz der Frauen selbstständig ist (Abb. A3.b).

Anscheinend gelingt es auch vielen Ländern, attraktive Bedingungen für die Zuwanderung ausländischer Promovierter zu schaffen bzw. ausländische Bildungsteilnehmer nach ihrer Promotion im Land zu halten. Dies bedeutet, dass die Gruppe der Promovierten eher mobil und bereit ist, zur Wahrnehmung von Ausbildungs- und Beschäftigungschancen in ein anderes Land zu gehen. In Norwegen und der Schweiz beispielsweise sind rund 40 % der Promovierten in der Bevölkerung ausländische Staatsbürger, während der Anteil in Argentinien, Finnland, Lettland, Portugal und Tschechien höchstens 5 % beträgt (Abb. A3.c und Indikator B7).

Abbildung A3.c

Anteil im Ausland geborener Promovierter und promovierter ausländischer Staatsbürger in der Bevölkerung (2016)



1. Referenzjahr 2015. 2. Referenzjahr 2014. 3. Referenzjahr 2013.
Quelle: OECD-Erhebung Careers of Doctorate Holders (CDH) (2017), https://www.oecd.org/innovation/inno/careers-of-doctorate-holders.htm. StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976897

von denen sich junge Menschen bei der Wahl des Fachs Pädagogik möglicherweise leiten lassen, gehören die Beschäftigungsaussichten, die Gehaltserwartungen und die allgemeine gesellschaftliche Rolle der Pädagogen (s. Indikator B4). In Dänemark, Island, Lettland, Litauen und Schweden beträgt die Beschäftigungsquote für Absolventen der Fächergruppe Pädagogik mindestens 90 %. Auch die Beschäftigungsaussichten für die Absolventen der Fachrichtungen Medizin und Zahnmedizin sind in vielen Ländern sehr gut. Sie sind der Spitzenreiter bei den Beschäftigungsquoten in Chile, Dänemark und Litauen (Tab. A3.4).

Subnationale Unterschiede bei den Arbeitsmarktergebnissen nach Bildungsstand

In den OECD- und Partnerländern, für die subnationale Daten zum Erwerbsstatus vorliegen, variieren die Beschäftigungsquoten derjenigen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen in den subnationalen Einheiten durchschnittlich stärker. So schwanken z. B. in den Vereinigten Staaten die Beschäftigungsquoten Erwachsener mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II in den einzelnen Bundesstaaten zwischen 30 und 70 %, bei den Absolventen des Tertiärbereichs beträgt die Bandbreite 77 bis 90 %. Ähnliches gilt in Italien, wo die Beschäftigungsquote derjenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II in manchen Regionen mehr als doppelt so hoch sein kann (Bandbreite 35 bis 74 %), während der Unterschied für Absolventen des Tertiärbereichs bei rund 25 Prozentpunkten liegt (64 bis 89 %) (OECD, 2019[6]).

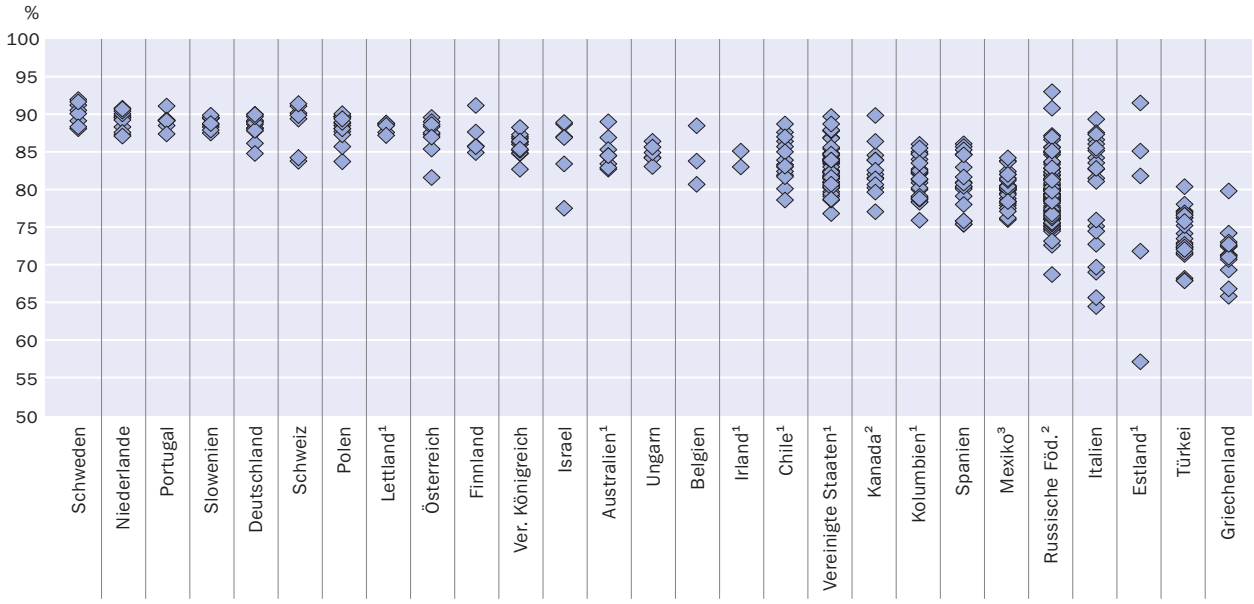
In vielen Ländern variieren die Beschäftigungsquoten der Absolventen des Tertiärbereichs zwischen den Regionen recht wenig. Der Unterschied beträgt in Irland, Lettland, den Niederlanden, Portugal, Schweden, Slowenien und Ungarn weniger als 5 %. In anderen Ländern ist die Spanne bei den Beschäftigungsquoten zwischen den einzelnen Regionen größer. Die größte Spanne weist Estland auf, dort können sich die Beschäftigungsquoten

A 3

Abbildung A3.6

Beschäftigungsquoten Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach subnationaler Einheit (2018)

25- bis 64-jährige Beschäftigte als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen



1. Referenzjahr 2017. 2. Referenzjahr 2016. 3. Referenzjahr 2015.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der nationalen Beschäftigungsquoten Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ungewichteter Durchschnitt der subnationalen Einheiten).

Quelle: OECD INES/CFE Subnational Data Collection. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976840

für Absolventen des Tertiärbereichs um fast 35 Prozentpunkte unterscheiden (57 bis 92 %). Starke regionale Unterschiede in den Beschäftigungsquoten der Absolventen des Tertiärbereichs zeigen sich ferner in Chile, Griechenland, Israel, Italien, Kanada, Kolumbien, der Russischen Föderation, Spanien, der Türkei und den Vereinigten Staaten. In jedem der genannten Länder liegen die höchsten und niedrigsten regionalen Beschäftigungsquoten mindestens 10 Prozentpunkte auseinander (Abb. A3.6 und OECD, 2019[6]).

Tendenziell übertrifft die Beschäftigungsquote der Absolventen des Tertiärbereichs in der jeweiligen Hauptstadtregion den Landesdurchschnitt. So sind in Kolumbien 86 % der Absolventen des Tertiärbereichs in der Hauptstadtregion beschäftigt, während der Landesdurchschnitt bei 83 % liegt. In einigen anderen Ländern wiederum entspricht die Beschäftigungsquote in der Hauptstadtregion in etwa dem Landesdurchschnitt. Allerdings ist im Durchschnitt der OECD-Länder die Hauptstadtregion häufig nicht die Region mit den höchsten Beschäftigungsquoten für Absolventen des Tertiärbereichs. In Chile beispielsweise liegt die Beschäftigungsquote in der Hauptstadtregion zwar über dem Landesdurchschnitt, insgesamt gesehen ist es jedoch nur die dritthöchste Quote (Abb. A3.6 und OECD, 2019[6]).

Definitionen

Die *Erwerbsbevölkerung* ist die Summe der Beschäftigten und der Erwerbslosen entsprechend der Definition der Arbeitskräfteerhebung.

Altersgruppen: Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige, *jüngere Erwachsene* auf 25- bis 34-Jährige und *ältere Erwachsene* auf 55- bis 64-Jährige.

Bildungsstand bezieht sich auf den höchsten Bildungsabschluss, den eine Person erworben hat.

Beschäftigte werden definiert als diejenigen, die während der untersuchten Referenzwoche 1. entweder mindestens eine Stunde für ein Gehalt oder einen Gewinn arbeiten oder 2. einen Arbeitsplatz haben, aber vorübergehend nicht zur Arbeit gehen. Die Beschäftigungsquote bezieht sich auf die Zahl der beschäftigten Personen in Relation zur Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, ausgedrückt in Prozent.

Fächergruppen sind eingeteilt gemäß der ISCED-Klassifikation der Fächergruppen (ISCED-F 2013). Für eine vollständige Auflistung der in dieser Publikation verwendeten Fächergruppen s. Hinweise für den Leser.

Nicht im Arbeitsmarkt umfasst diejenigen, die während der Erhebungswoche weder beschäftigt noch erwerbslos waren, d. h. diejenigen, die nicht arbeitssuchend waren. Die Nichterwerbsquote beschreibt den Anteil der Personen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, an der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, ausgedrückt in Prozent (d. h., die Zahl der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen Personen wird ins Verhältnis gesetzt zur Zahl der Personen im erwerbsfähigen Alter).

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser.

Erwerbslose werden definiert als Personen, die während der Erhebungswoche keinen Arbeitsplatz hatten, aktiv einen Arbeitsplatz suchten und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung standen. Die *Erwerbslosenquote* bezieht sich auf die Zahl der Erwerbslosen in Relation zur Erwerbsbevölkerung, ausgedrückt in Prozent (d. h., die Zahl der Erwerbslosen wird ins Verhältnis gesetzt zur Summe der Beschäftigten und Erwerbslosen).

Die *Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter* umfasst die Gesamtbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren.

Angewandte Methodik

Informationen zur angewandten Methodik s. Indikator A1.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[7]) sowie für länderspezifische Anmerkungen Anhang 3 (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Informationen zu den Quellen s. Indikator A1.

Daten zu subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren sind in der OECD Regional Statistics Database verfügbar (OECD, 2019[8]).

Anmerkung zu den Daten aus Israel
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung der Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

Arntz, M., T. Gregory and U. Zierahn (2016), "The risk of automation for jobs in OECD countries: A comparative analysis", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 189, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5jlz9h56dvq7-en*. [1]

Lane, M. and G. Conlon (2016), "The impact of literacy, numeracy and computer skills on earnings and employment outcomes", *OECD Education Working Papers*, No. 129, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5jm2cv4t4gzs-en*. [2]

OECD (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance, https://doi.org/10.1787/be5514d7-en*. [4]

OECD (2019), *Education at a Glance Database – Educational attainment and labour-force status, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC*. [3]

OECD (2019), *Regional Statistics Database – Educational attainment, by age group, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=REGION_EDUCAT*. [8]

OECD (2019), *Regional Statistics Database – Employment rate, by level of educational attainment and age group, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=REGION_EDUCAT*. [6]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [7]

OECD (2017), *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2017: The digital transformation*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264268821-en*. [5]

Tabellen Indikator A3

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980830

- Tabelle A3.1: Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2018)
- Tabelle A3.2: Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2008 und 2018)
- Tabelle A3.3: Beschäftigungs-, Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2018)
- Tabelle A3.4: Beschäftigungsquoten Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2018)
- Tabelle A3.5: Erwerbslosenquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Dauer der Erwerbslosigkeit und Bildungsstand (2018)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.
Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

A 3

Tabelle A3.1

Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2018)

25- bis 64-jährige Beschäftigte als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen

	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich					Alle Bildungsstände zusammen
		Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Gesamt	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotion oder gleichwertiger Abschluss	Gesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	60	77	81	77	81	85	86	89	84	77
Österreich	55	77	83	78	87	79	88	90	86	77
Belgien	46	74	86	74	84	85	87	90	86	73
Kanada	56	72	80	74	81	84	85[d]	x(7)	83	78
Chile[1]	62	72	a	72	81	85	93[d]	x(7)	84	72
Kolumbien	71	75[d]	x(2)	75	x(6)	82[d]	x(6)	x(6)	82	75
Tschechien	52	84[d]	x(2)	84	89	83	88	93	87	83
Dänemark	65	83	93	83	87	86	90	96	88	82
Estland	65	80	79	80	80	84	87	91	85	80
Finnland	55	75	97	76	84	86	88	97	87	78
Frankreich	53	74	64	73	83	83	88	91	85	73
Deutschland	61	81	87	82	90	89	89	93	89	81
Griechenland	50	60	63	61	67	73	82	90	74	62
Ungarn	57	77	84	78	83	84	87	96	86	77
Island	77	86	93	87	89	90	95	96	92	87
Irland	52	71	77	74	80	85	88	91	85	75
Israel	52	74	a	74	84	87	90	93	87	78
Italien	53	71	75	71	c	73	83	93	81	66
Japan[2]	x(2)	81[d]	x(5)	m	81[d]	88[d]	x(6)	x(6)	85	83
Republik Korea	65	72	a	72	77	77	85[d]	x(7)	78	74
Lettland	62	75	76	75	90	88	90	95	89	78
Litauen	55	74	77	75	a	90	92	99	91	80
Luxemburg	62	75	75	75	80	81	89	92	86	77
Mexiko	65	71	a	71	72	79	84	91	80	69
Niederlande	63	81	88	81	88	89	91	96	90	81
Neuseeland	72	82	87	83	88	88	88	92	88	83
Norwegen	61	80	88	81	82	91	94	91	89	81
Polen	43	70	73	70	67	86	90	96	89	74
Portugal	70	84	86	84	c	82	90	94	88	78
Slowakei	38	77	83	77	81	76	83	86	83	75
Slowenien	51	76	a	76	84	90	89	93	89	77
Spanien	57	71	81	71	80	80	84	89	82	70
Schweden	67	87	84	87	85	91	92	93	90	85
Schweiz	69	82[d]	x(2)	82	x(6, 7, 8)	88[d]	88[d]	92[d]	89	83
Türkei	52	63	a	63	66	76	85	92	74	59
Ver. Königreich[3]	66	83	a	81	83	87	87	90	86	80
Vereinigte Staaten	57	70[d]	x(2)	70	78	82	85	88	82	75
OECD-Durchschnitt	**59**	**76**	**82**	**76**	**82**	**84**	**88**	**92**	**85**	**77**
EU23-Durchschnitt	**56**	**76**	**80**	**77**	**82**	**84**	**88**	**93**	**86**	**77**
Partnerländer										
Argentinien	64	74	a	74	79	82[d]	94	x(6)	81	73
Brasilien	59	72	a	72	x(6)	82[d]	84	91	83	68
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	65	70	c	70	73	83	86	c	81	70
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	73	74[d]	x(2)	74	78	87	94	98	85	75
Russische Föd.[1]	54	68	77	73	78	88	86	89	83	77
Saudi-Arabien[4]	62	61	82	65	c	74[d]	c	c	74	66
Südafrika	44	55	75	57	80	85	88[d]	x(6)	85	56
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: In den meisten Ländern basieren die Daten auf ISCED 2011. Indonesien und Saudi-Arabien: Daten basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2017. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (13 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD/ILO (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976650

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A3.2

Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2008 und 2018)

25- bis 34-jährige Beschäftigte als Prozentsatz aller 25- bis 34-Jährigen

	Unterhalb Sekundarbereich II						Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Männer		Frauen		Gesamt		Männer		Frauen		Gesamt		Männer		Frauen		Gesamt	
	2008	2018	2008	2018	2008	2018	2008	2018	2008	2018	2008	2018	2008	2018	2008	2018	2008	2018
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	81[b]	69	46[b]	43	64[b]	57	92[b]	86	69[b]	69	82[b]	79	94[b]	91	80[b]	80	86[b]	85
Österreich	74	67	50	49	61	58	90	88	77	81	84	85	91	89	85	82	88	85
Belgien	71[b]	62	43[b]	35	59[b]	50	90[b]	84	74[b]	71	83[b]	78	92[b]	89	90[b]	87	91[b]	88
Kanada	68	70	49	40	61	58	86	84	72	70	80	78	89	89	82	84	85	86
Chile[1]	m	77	m	48	m	64	m	80	m	59	m	69	m	88	m	83	m	85
Kolumbien	m	90	m	49	m	72	m	88	m	61	m	75	m	89	m	76	m	82
Tschechien	62[b]	69	38[b]	36	50[b]	52	93[b]	95	62[b]	65	79[b]	82	91[b]	94	69[b]	70	79[b]	80
Dänemark	81[b]	67	69[b]	49	75[b]	63	92[b]	84	82[b]	73	88[b]	81	91[b]	88	89[b]	82	90[b]	85
Estland	79	84	59	57	71	75	94	91	72	67	84	81	96	94	71	75	82	83
Finnland	75	63	58	30	69	49	86	82	70	69	79	76	95	92	82	81	87	85
Frankreich	77	64	46	37	62	51	89	83	73	68	82	76	92	88	86	84	89	85
Deutschland	70[b]	68	41[b]	45	55[b]	57	83[b]	87	72[b]	80	78[b]	84	93[b]	91	83[b]	84	88[b]	88
Griechenland	89[b]	71	43[b]	31	71[b]	54	87[b]	71	63[b]	50	75[b]	62	84[b]	79	78[b]	64	80[b]	70
Ungarn	60	75	32	39	47	57	86	91	61	67	75	81	93	94	75	76	82	84
Island	91	82	74	75	84	80	88	89	76	78	83	84	95	93	88	92	91	92
Irland	67[b]	63	43[b]	34	57[b]	50	87[b]	83	70[b]	76	79[b]	75	91[b]	89	85[b]	85	88[b]	87
Israel	63[b]	74	22[b]	44	47[b]	62	75[b]	74	60[b]	66	68[b]	71	87[b]	90	82[b]	84	84[b]	87
Italien	79[b]	66	42[b]	35	63[b]	53	83[b]	72	64[b]	53	74[b]	63	76[b]	70	69[b]	66	72[b]	67
Japan[2]	m	m	m	m	m	m	x(13)	x(14)	x(15)	x(16)	x(17)	x(18)	92[d,b]	94[d]	69[d,b]	81[d]	80[d,b]	87[d]
Republik Korea	72[b]	76	48[b]	55	63[b]	65	74[b]	71	50[b]	54	63[b]	65	84[b]	82	65[b]	71	74[b]	76
Lettland	74	69	52	54	66	64	88	85	72	67	81	78	93	92	85	88	88	90
Litauen	59[b]	63	58[b]	27	59[b]	50	81[b]	86	71[b]	71	76[b]	80	94[b]	95	86[b]	91	90[b]	93
Luxemburg	88[b]	81	59[b]	55	75[b]	67	85[b]	85	71[b]	83	78[b]	84	87[b]	89	83[b]	86	85[b]	87
Mexiko	92	92	40	42	64	66	89	89	56	55	71	71	90	88	78	75	83	81
Niederlande	87[b]	76	60[b]	50	75[b]	65	95[b]	89	85[b]	80	90[b]	85	97[b]	93	92[b]	91	94[b]	92
Neuseeland	79	80	56	57	68	70	91	91	69	71	81	82	92	93	77	83	83	87
Norwegen	75	67	62	55	70	62	92	87	84	75	89	82	89	89	90	89	89	89
Polen	65[b]	59	41[b]	28	55[b]	48	87[b]	90	64[b]	60	76[b]	78	92[b]	94	84[b]	84	88[b]	88
Portugal	88	84	72	74	81	80	81	85	79	83	80	84	90	86	84	87	87	86
Slowakei	34[b]	43	25[b]	26	30[b]	35	89[b]	91	65[b]	66	78[b]	80	93[b]	91	74[b]	67	82[b]	77
Slowenien	78[b]	74	56[b]	31	70[b]	61	90[b]	88	83[b]	79	87[b]	85	94[b]	91	89[b]	82	91[b]	85
Spanien	77	72	58	52	69	63	84	73	73	65	78	69	87	81	81	76	84	78
Schweden	76[b]	74	52[b]	55	65[b]	66	89[b]	88	79[b]	81	84[b]	85	90[b]	89	86[b]	86	88[b]	87
Schweiz	85[b]	76	61[b]	56	71[b]	67	91[b]	89	80[b]	81	85[b]	86	96[b]	92	87[b]	86	92[b]	89
Türkei	82[b]	84	20[b]	27	49[b]	54	86[b]	87	33[b]	35	65[b]	65	86[b]	84	70[b]	62	79[b]	73
Ver. Königreich[3]	75[b]	77	45[b]	50	60[b]	66	89[b]	92	73[b]	75	81[b]	84	91[b]	93	85[b]	87	88[b]	90
Vereinigte Staaten	73	73	42	41	60	59	81	79	67	65	75	73	90	89	82	82	86	85
OECD-Durchschnitt	**75**	**72**	**49**	**45**	**63**	**60**	**87**	**85**	**70**	**68**	**79**	**78**	**91**	**89**	**81**	**81**	**86**	**84**
EU23-Durchschnitt	**73**	**69**	**50**	**43**	**63**	**58**	**88**	**85**	**72**	**70**	**80**	**79**	**91**	**89**	**82**	**81**	**86**	**84**
Partnerländer																		
Argentinien	m	82	m	40	m	64	m	91	m	58	m	75	m	83	m	74	m	78
Brasilien	89[b]	76	56[b]	45	73[b]	62	91[b]	84	70[b]	63	80[b]	73	94[b]	89	86[b]	82	89[b]	85
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	92	86	45	43	70	66	96	85	69	57	82	72	92	88	83	76	87	81
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	89[b]	91	47[b]	47	67[b]	68	86[b]	90	46[b]	49	67[b]	71	82[b]	91	64[b]	79	73[b]	84
Russische Föd.[1]	m	69	m	48	m	60	m	88	m	67	m	80	m	95	m	82	m	88
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	59	49	31	30	46	41	71	56	50	43	60	49	87	83	87	80	87	81
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet durch ein „b", da die Daten für 2018 auf ISCED 2011 basieren, während die Daten für 2008 auf ISCED-97 basieren. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2017 anstelle 2018. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (13 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD/ILO (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976669

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

A 3

Tabelle A3.3

Beschäftigungs-, Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2018)

Beschäftigungs- und Nichterwerbsquoten als Prozentsatz aller 25- bis 34-Jährigen, Erwerbslosenquoten als Prozentsatz 25- bis 34-jähriger Erwerbstätiger

	Beschäftigungsquote			Erwerbslosenquote			Nichterwerbsquote		
	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	57	79	85	15	5	4	31	17	12
Österreich	58	85	85	16	5	4	30	11	11
Belgien	50	78	88	20	8	4	38	15	9
Kanada	58	78	86	11	7	5	35	16	10
Chile[1]	64	69	85	11	10	8	29	23	8
Kolumbien	72	75	82	8	11	12	22	16	8
Tschechien	52	82	80	13	3	2	40	16	19
Dänemark	63	81	85	10	5	7	30	15	8
Estland	75	81	83	7	5	3	20	14	14
Finnland	49	76	85	16	9	5	42	16	11
Frankreich	51	76	85	25	12	6	32	14	9
Deutschland	57	84	88	13	3	3	34	13	10
Griechenland	54	62	70	27	25	23	26	17	9
Ungarn	57	81	84	13	4	2	34	16	15
Island	80	84	92	6	3	3	15	13	5
Irland	50	75	87	15	7	4	41	19	9
Israel	62	71	87	5	6	4	35	25	10
Italien	53	63	67	22	15	12	33	26	23
Japan[2]	m	x(3)	87[d]	m	x(6)	3[d]	m	x(9)	10[d]
Republik Korea	65	65	76	6	8	6	32	30	19
Lettland	64	78	90	19	10	5	22	14	6
Litauen	50	80	93	18	7	2	39	13	5
Luxemburg	67	84	87	13	5	6	23	11	7
Mexiko	66	71	81	3	4	5	32	26	15
Niederlande	65	85	92	7	3	2	30	13	6
Neuseeland	70	82	87	7	4	2	25	14	10
Norwegen	62	82	89	10	4	3	31	14	8
Polen	48	78	88	13	5	3	45	18	9
Portugal	80	84	86	8	8	6	12	9	8
Slowakei	35	80	77	37	7	5	45	14	20
Slowenien	61	85	85	17	8	7	26	8	8
Spanien	63	69	78	25	18	12	16	16	11
Schweden	66	85	87	17	5	4	20	11	9
Schweiz	67	86	89	13	5	4	23	10	7
Türkei	54	65	73	12	11	14	39	27	15
Ver. Königreich[3]	66	84	90	8	4	2	29	13	8
Vereinigte Staaten	59	73	85	9	6	2	35	22	13
OECD-Durchschnitt	**60**	**78**	**84**	**14**	**7**	**6**	**30**	**16**	**11**
EU23-Durchschnitt	**58**	**79**	**84**	**16**	**8**	**6**	**31**	**14**	**11**
Partnerländer									
Argentinien	64	75	78	12	9	7	27	18	17
Brasilien	62	73	85	14	13	8	27	16	8
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	66	72	81	10	13	9	26	18	11
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	68	71	84	3	5	5	30	25	11
Russische Föd.[1]	60	80	88	15	8	4	29	13	8
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	41	49	81	37	35	10	35	24	10
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: In den meisten Ländern basieren die Daten auf ISCED 2011. Indonesien und Saudi-Arabien: Daten basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Referenzjahr 2017. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (13 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).
Quelle: OECD/ILO (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976688
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A3.4

Beschäftigungsquoten Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2018)

25- bis 64-jährige Beschäftigte als Prozentsatz aller 25- bis 64-Jährigen

		Geisteswissenschaften und Künste (ohne Sprachen) / Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen			Wirtschaft und Verwaltung bzw. Recht						Gesundheit			
	Pädagogik	Kunst	Geisteswissenschaften (ohne Sprachen) / Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Geisteswissenschaften und Künste / Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft und Verwaltung	Recht	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit (Medizin und Zahnmedizin)	Gesundheit (Pflege und damit zusammenhängende Bereiche)	Gesundheit und Sozialwesen	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	84	x(4)	x(4)	81	x(7)	x(7)	84	82	84	85	x(13)	x(13)	86	84
Österreich	86	83	82	81	x(7)	x(7)	86	82	90	88	90	84	86	86
Belgien	85	x(4)	86	84	x(7)	x(7)	86	82	90	90	x(13)	x(13)	88	86
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	83
Chile[1]	83	84	89	86	83	85	83	78	90	89	92	83	83	84
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	82
Tschechien	83	85	82	82	85	88	85	84	92	91	90	82	84	87
Dänemark	90	83	85	83	90	x(7)	90	80	87	90	93	92	90	88
Estland	86	79	85	84	81	87	82	87	94	86	94	86	88	85
Finnland	88	x(4)	90	87	x(7)	x(7)	86	86	95	91	x(13)	x(13)	89	87
Frankreich	81	x(4)	82	81	x(7)	x(7)	85	86	87	89	x(13)	x(13)	85	85
Deutschland	87	87	86	86	89	89	90	87	92	91	90	88	89	89
Griechenland	72	x(4)	72	68	x(7)	x(7)	76	76	84	77	x(13)	x(13)	81	74
Ungarn	84	x(4)	83	84	x(7)	x(7)	85	88	93	88	x(13)	x(13)	87	86
Island[2]	92	x(4)	x(4)	92	x(7)	x(7)	95	92	97	93	x(13)	x(13)	95	92
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	85
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87
Italien	82	72	78	77	83	80	82	78	87	85	x(13)	x(13)	87	81
Japan[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	85[d]
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	78
Lettland	90	91	90	88	90	90	90	91	92	86	92	97	93	89
Litauen	91	87	91	90	93	x(7)	93	89	94	90	94	92	93	91
Luxemburg	89	x(4)	93	89	x(7)	x(7)	90	95	89	95	x(13)	x(13)	89	86
Mexiko	78	83	74	76	79	82	80	76	84	84	79	76	78	80
Niederlande	88	89	89	88	92	88	91	88	93	92	89	90	88	90
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	88
Norwegen	89	88	87	86	91	94	91	87	91	91	89	92	91	89
Polen	85	x(4)	88	88	x(7)	x(7)	89	88	96	92	x(13)	x(13)	92	89
Portugal	86	x(4)	86	85	x(7)	x(7)	90	89	91	89	x(13)	x(13)	92	88
Slowakei	82	77	81	80	79	86	80	81	93	86	90	84	83	83
Slowenien	87	x(4)	89	88	x(7)	x(7)	90	89	97	93	x(13)	x(13)	93	89
Spanien	76	x(4)	80	79	x(7)	x(7)	81	80	86	85	x(13)	x(13)	85	82
Schweden	90	88	90	88	90	88	90	86	94	92	88	94	92	90
Schweiz	87	82	86	84	89	85	88	86	93	92	92	90	90	89
Türkei[2]	71	x(4)	x(4)	67	x(7)	x(7)	73	73	74	78	x(13)	x(13)	78	74
Ver. Königreich	79	x(4)	84	84	x(7)	x(7)	85	80	87	88	x(13)	x(13)	83	86
Vereinigte Staaten[1,4]	80	81	84	83	x(7)	x(7)	86	85	87	88	x(13)	x(13)	85	82
OECD-Durchschnitt	**84**	**m**	**85**	**83**	**m**	**m**	**86**	**84**	**90**	**88**	**m**	**m**	**87**	**85**
EU23-Durchschnitt	**85**	**m**	**85**	**84**	**m**	**m**	**86**	**85**	**91**	**89**	**m**	**m**	**88**	**86**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	81
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	83
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	77	c	74	74	81	82	81	82	89	89	x(13)	x(13)	80	81
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	85
Russische Föd.[1]	82	m	84	85	x(7)	x(7)	81	83	96	84	x(13)	x(13)	84	83
Saudi-Arabien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	74
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	85
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2017. 2. Referenzjahr 2016. 3. Die Daten zum Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Daten beziehen sich auf die Fächergruppe des Bachelorabschlusses, selbst wenn noch weitere Abschlüsse erworben wurden.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976707

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

A 3

Tabelle A3.5

Erwerbslosenquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Dauer der Erwerbslosigkeit und Bildungsstand (2018)

25- bis 64-jährige Erwerbslose als Prozentsatz aller 25- bis 64-jährigen Erwerbspersonen

	Unterhalb Sekundarbereich II				Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich			
	Erwerbslosenquote	Aufgliederung nach Dauer der Erwerbslosigkeit			Erwerbslosenquote	Aufgliederung nach Dauer der Erwerbslosigkeit			Erwerbslosenquote	Aufgliederung nach Dauer der Erwerbslosigkeit		
		Weniger als 3 Monate	3 Monate bis zu weniger als 12 Monate	12 Monate oder länger		Weniger als 3 Monate	3 Monate bis zu weniger als 12 Monate	12 Monate oder länger		Weniger als 3 Monate	3 Monate bis zu weniger als 12 Monate	12 Monate oder länger
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	7	x(3)	61[d]	39	4	x(8)	67[d]	33	3	x(13)	80[d]	20
Österreich	11	25	37	39	4	32	34	34	3	36	37	27
Belgien	12	13	24	64	5	17	28	55	3	26	31	43
Kanada	9	55	35	10	6	56	32	11	4	55	33	11
Chile[1]	6	73	23	3	7	73	24	3	6	68	25	7
Kolumbien	6	x(3)	92[d]	8	9	x(8)	88[d]	12	9	x(13)	84[d]	16
Tschechien	9	21	50	29	2	32	45	23	1	48	37	15
Dänemark	6	31	33	36	3	34	37	29	4	29	41	30
Estland	8	41	35	24	5	33	34	33	4	39	42	19
Finnland	12	35	24	41	7	39	32	29	4	34	39	26
Frankreich	14	16	28	56	8	19	35	46	5	26	37	37
Deutschland	9	19	25	56	3	24	28	48	2	33	33	34
Griechenland	22	9	17	74	20	9	18	73	14	11	20	69
Ungarn	9	23	35	41	3	23	31	45	1	33	33	34
Island	3	m	m	m	2	m	m	m	2	m	m	m
Irland	8	x(3)	37[d]	63	5	x(8)	54[d]	46	4	x(13)	69[d]	31
Israel	5	13	33	53	4	13	43	45	3	10	42	48
Italien	13	13	21	66	8	16	24	60	6	23	28	49
Japan[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	2[d]	m	m	m
Republik Korea	3	m	m	m	4	m	m	m	3	m	m	m
Lettland	15	16	30	53	8	19	36	45	4	31	36	33
Litauen	16	20	34	46	8	24	38	38	3	28	52	20
Luxemburg	6	20	36	44	5	31	34	35	4	34	41	25
Mexiko	2	89	10	1	3	81	17	1	4	74	23	4
Niederlande	5	22	25	53	3	23	34	44	2	32	33	35
Neuseeland	5	x(3)	72[d]	28	3	x(8)	83[d]	17	2	x(13)	88[d]	12
Norwegen	6	28	35	37	3	31	35	34	2	33	40	28
Polen	9	26	38	36	4	30	39	31	2	35	45	20
Portugal	7	x(3)	36[d]	64	7	x(8)	50[d]	50	5	x(13)	51[d]	49
Slowakei	27	9	18	72	5	13	23	64	3	28	31	41
Slowenien	9	20	26	54	5	18	31	51	4	26	34	41
Spanien	21	25	27	48	14	28	29	44	8	29	31	40
Schweden	15	23	45	32	3	33	45	21	3	36	46	18
Schweiz	8	x(3)	42[d]	58	4	x(8)	58[d]	42	4	x(13)	61[d]	39
Türkei	9	x(3)	80[d]	20	9	x(8)	73[d]	27	10	x(13)	65[d]	35
Ver. Königreich[3]	5	25	33	42	3	36	31	33	2	46	31	23
Vereinigte Staaten	7	54	27	19	5	55	29	16	2	55	30	15
OECD-Durchschnitt	**10**	**28**	**30**	**41**	**6**	**31**	**32**	**36**	**4**	**35**	**35**	**29**
EU23-Durchschnitt	**12**	**22**	**31**	**49**	**6**	**25**	**33**	**42**	**4**	**32**	**36**	**33**
Partnerländer												
Argentinien	8	34	20	46	7	30	20	51	5	36	24	40
Brasilien	10	33	27	40	10	22	30	48	6	23	30	47
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	8	65	21	14	9	54	23	22	6	54	27	19
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	2	m	m	m	3	m	m	m	3	m	m	m
Russische Föd.[1]	12	18	30	52	6	20	32	48	3	22	33	46
Saudi-Arabien[4]	0	m	m	m	4	m	m	m	10	m	m	m
Südafrika	25	m	m	m	26	m	m	m	6	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2017. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 % der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (13 % der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976726

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

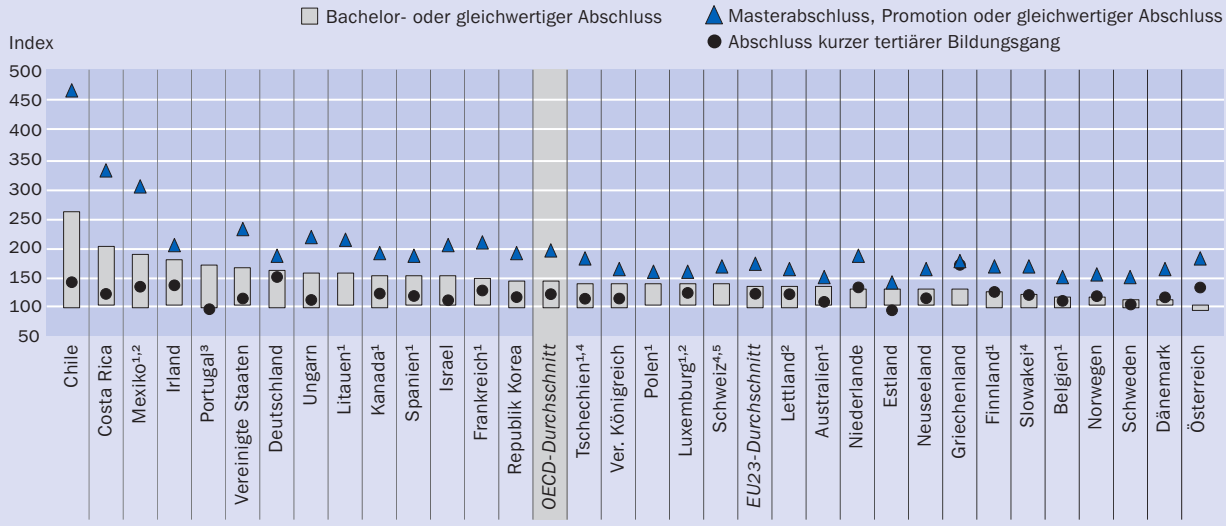
Indikator A4
Welche Einkommenszuschläge lassen sich durch Bildung erzielen?

- In den OECD-Ländern verdienen Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs im Durchschnitt 20 % mehr als Erwachsene mit einer Ausbildung im Sekundarbereich II. Dieser Einkommensvorteil steigt bei Absolventen mit einem Bachelorabschluss auf 44 % und bei Absolventen mit einem Master- oder Promotionsabschluss auf 91 %.
- Unabhängig vom Bildungsstand bestehen weiterhin geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede, wobei diese Einkommenslücke bei Absolventen des Tertiärbereichs besonders ausgeprägt ist. Selbst mit einem Abschluss im Tertiärbereich der gleichen Fächergruppe verdienen Frauen weniger als Männer.
- Die Fächergruppen, die am häufigsten mit den höchsten Einkommen einhergehen, sind Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Informatik und Kommunikationstechnologie.

Abbildung A4.1

Relative Erwerbseinkommen von Absolventen des Tertiärbereichs, nach Bildungsstand (2017)

25- bis 64-jährige Beschäftigte (Voll- und Teilzeitbeschäftigte), Sekundarbereich II = 100



1. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss umfasst auch Masterabschluss, Promotion oder gleichwertiger Abschluss. 4. Der Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss auf den ISCED-2011-Stufen 3 und 4. 5. Bachelor-, Masterabschluss, Promotion oder gleichwertiger Abschluss umfasst auch Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang, Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Erwerbseinkommen 25- bis 64-Jähriger mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss.
Quelle: OECD (2019), Tabelle A4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976992

Kontext

Ein höherer Bildungsstand führt in der Regel zu besseren Beschäftigungsmöglichkeiten (s. Indikator A3) und höheren Einkommen. Die Chance auf ein höheres Einkommen und dieses im Laufe der Zeit zu steigern zusammen mit weiteren gesellschaftlichen Vorteilen stellen für den Einzelnen einen wichtigen Anreiz dar, auf einen höheren Bildungsstand hinzuarbeiten.

Insbesondere ein Abschluss im Tertiärbereich geht in allen OECD-Ländern mit höheren Einkommen einher. Dieser Einkommensvorteil kann jedoch je nach Alter, Geschlecht, ISCED-Stufe des Tertiärbereichs und Fächergruppe unterschiedlich ausfallen. Personen mit einem höheren Bildungsstand und mehr Berufserfahrung erzielen mit größerer Wahrscheinlichkeit höhere Einkommen. In vielen Ländern gibt es jedoch immer noch geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Erwerbseinkommen, und zwar unabhängig von Alter, Bildungsstand oder Fächergruppe.

Abgesehen von bildungsspezifischen Faktoren wirken sich auch noch verschiedene andere Faktoren auf das Erwerbseinkommen des Einzelnen aus, z. B. die Nachfrage nach Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt, das Angebot an Arbeitskräften und ihren Kompetenzen, die Gesetze zu den Mindestlöhnen und andere arbeitsmarktspezifische Gesetze sowie Strukturen und Praktiken (wie die Stärke der Gewerkschaften, die mehr oder weniger flächendeckende Geltung von Tarifverträgen und die Qualität der jeweiligen Arbeitsumgebung). Diese Faktoren tragen ebenfalls zu den Unterschieden bei der Einkommensverteilung bei.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Über alle Länder hinweg nimmt die Wahrscheinlichkeit, mehr als den Median zu verdienen, mit steigendem Bildungsstand zu. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen rund zwei Drittel der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als den Median aller Voll- und Teilzeitbeschäftigten, während dies nur bei rund einem Viertel der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II der Fall ist.
- Der Einkommensvorteil eines Abschlusses im Tertiärbereich wächst mit zunehmendem Alter. Während 25- bis 34-Jährige mit einem Abschluss im Tertiärbereich fast 40 % mehr als Gleichaltrige mit einem Abschluss im Sekundarbereich II verdienen, liegt dieser Unterschied bei den 45- bis 54-Jährigen bei 70 %.
- In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten ist der geschlechtsspezifische Einkommensunterschied zwischen Männern und Frauen mit einem Abschluss in Pädagogik oder Informatik und Kommunikationstechnologie geringer als bei denjenigen mit einem Abschluss in Wirtschaft, Verwaltung und Recht.

Hinweis

In diesem Indikator basieren die verwendeten relativen Einkommen auf zwei unterschiedlichen Bezugswerten. Im einen Fall dient das Einkommen Erwachsener, deren höchster erreichter Bildungsstand ein Abschluss im Sekundarbereich II ist, als Ausgangsbasis. Die Ergebnisse zeigen die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Sekundarbereichs II und Erwachsenen mit einem anderen Bildungsstand. Im zweiten Fall geht es um die Darstellung von geschlechtsspezifischen Unterschieden, hier bildet das Einkommen von Männern den Referenzpunkt. In beiden Fällen liegt der Schwerpunkt auf den relativen Einkommen, daher kann ein Steigen bzw. Sinken der sich ergebenden Werte sowohl auf Veränderungen bei der Gruppe, um die es geht (Zähler), als auch auf Veränderungen bei der Bezugsgruppe (Nenner) zurückzuführen sein. So können beispielsweise höhere relative Einkommen für Absolventen des Tertiärbereichs auf höhere Einkommen dieser Absolventen zurückgehen und/oder auf niedrigere Einkommen der Absolventen des Sekundarbereichs II.

Analyse und Interpretationen

Relative Einkommen nach Bildungsstand

Ein höherer Bildungsstand führt in der Regel zu einem höheren Einkommen. Verglichen mit Absolventen des Sekundarbereichs II verdienen im Durchschnitt der OECD-Länder 25- bis 64-jährige Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II bei einer Voll- oder Teilzeitbeschäftigung rund 21 % weniger, während Absolventen des Tertiärbereichs einen Einkommensvorteil von 57 % haben (Tab. A4.1).

Ein Abschluss im Tertiärbereich führt in den meisten OECD- und Partnerländern zu beträchtlichen Einkommensvorteilen. In Chile, Costa Rica und Kolumbien sind die relativen Einkommen für Voll- und Teilzeitbeschäftigte am höchsten, dort verdienen Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als das Doppelte derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Alle diese Ländern gehören zu den OECD- und Partnerländern mit dem geringsten Anteil an Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (weniger als 25 %), was teilweise die hohen Einkommensvorteile der Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich erklären kann (OECD, 2017[1]).

Der Einkommensvorteil von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich hängt jedoch in starkem Maße von der abgeschlossenen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs ab. In den meisten OECD- und Partnerländern verdienen Beschäftigte mit einem Master- oder Promotionsabschluss mehr als Absolventen mit einem Bachelorabschluss, die wiederum mehr verdienen als die Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs. Im Durchschnitt aller OECD-Länder verdienen Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs rund 20 % mehr als Erwachsene, die lediglich über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen. Dieser Einkommensvorteil steigt für Absolventen mit einem Bachelorabschluss auf 44 % und für Absolventen mit einem Master- oder Promotionsabschluss auf fast 91 % (Abb. A4.1).

Es gibt hierbei jedoch einige bedeutsame Ausnahmen: In Estland und Portugal verdienen Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs weniger als Absolventen des Sekundarbereichs II; in Österreich gilt dasselbe für Bachelorabsolventen. In allen drei Fällen machen diese Gruppen jedoch nur einen relativ geringen Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs aus. Ferner liegen in Dänemark, Finnland, Norwegen und Österreich anders als in anderen Ländern die Erwerbseinkommen von Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs über den Einkommen von Absolventen mit Bachelorabschluss. Mit Ausnahme von Dänemark verzeichnen diese Länder den höchsten Bevölkerungsanteil mit einem Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang, denn mindestens 10 % der Erwachsenen verfügen über diesen Bildungsstand (s. Indikator A1).

Relative Erwerbseinkommen von Absolventen des Tertiärbereichs nach Alter und Entwicklung über die Zeit

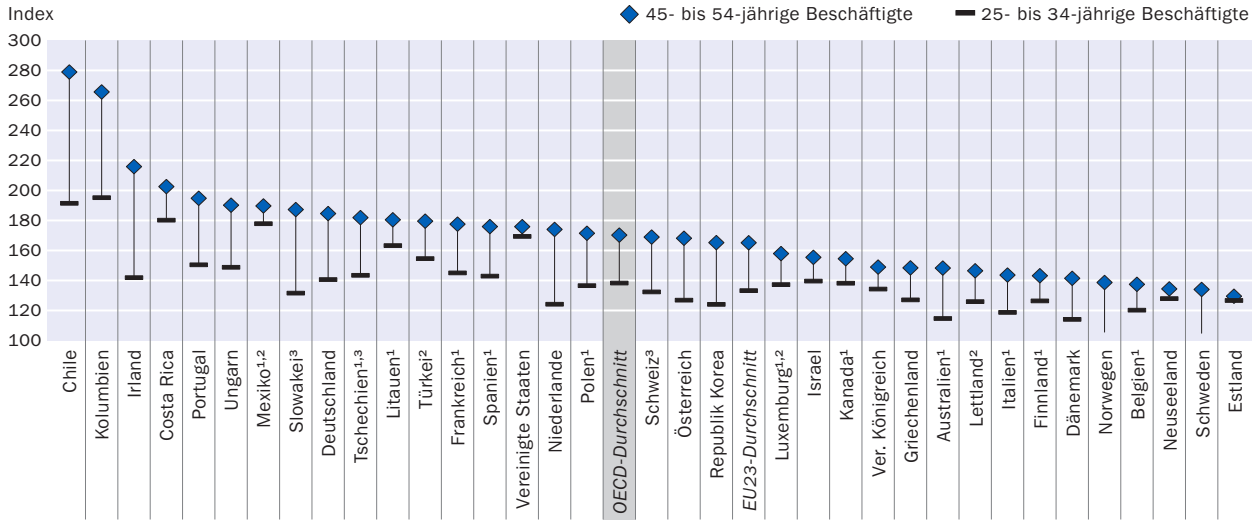
Ein höherer Bildungsstand korreliert mit höheren Einkommen während des gesamten Erwerbslebens, wobei dieser Vorteil bei älteren Erwerbstätigen besonders groß ist. Jüngere Erwachsene (25 bis 34 Jahre) mit einem Abschluss im Tertiärbereich verdienen im Durchschnitt der OECD-Länder fast 40 % mehr als Gleichaltrige mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, ältere Erwachsene (45 bis 54 Jahre) dagegen 70 % mehr. Dieser Vorteil nimmt zwar in allen OECD- und Partnerländern mit dem Alter zu, das Ausmaß der Zunahme variiert jedoch stark und reicht von über 70 Prozentpunkten in Chile, Irland und

A 4

Abbildung A4.2

Relative Erwerbseinkommen von Absolventen des Tertiärbereichs, nach Altersgruppe (2017)

25- bis 34-jährige und 45- bis 54-jährige Beschäftigte (Voll- und Teilzeitbeschäftigte), Abschluss im Sekundarbereich II = 100



1. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Der Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss auf den ISCED-2011-Stufen 3 und 4.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Erwerbseinkommen 45- bis 54-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD (2019), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977011

Kolumbien bis zu weniger als 10 Prozentpunkten in Estland, Neuseeland und den Vereinigten Staaten (Abb. A4.2).

Ein größerer Einkommensvorteil für ältere Altersgruppen kann entweder bedeuten, dass der Einkommensvorteil mit zunehmender Erfahrung steigt oder dass der Einkommensvorteil für die jüngeren Altersgruppen rückläufig ist (oder eine Kombination beider Effekte). Im ersten Fall steht das Alter stellvertretend für Berufserfahrung, im zweiten Fall steht Alter stellvertretend für Veränderungen im Verlauf der Zeit. Es ist zwar nicht möglich, für jedes einzelne Land die Hauptgründe für die in Abbildung A4.2 gezeigten Ergebnisse zu bestimmen, aber es ergeben sich gewisse Hinweise, wenn man die Entwicklungstendenzen der Einkommensvorteile in den letzten 10 Jahren untersucht.

In den meisten OECD-Ländern haben sich die Einkommensvorteile der Absolventen des Tertiärbereichs zwischen 2007 und 2017 nicht grundlegend verändert. In mindestens 20 OECD- und Partnerländern haben sich die Unterschiede bei den Einkommensvorteilen der Absolventen des Tertiärbereichs in den letzten 10 Jahren um weniger als 10 Prozentpunkte verändert und in vielen Fällen sogar um weniger als 5 Prozentpunkte. Diese Ergebnisse umfassen zwar nur 10 Jahre, lassen aber dennoch vermuten, dass in vielen OECD-Ländern die höheren Einkommensvorteile der älteren Erwerbstätigen überwiegend auf eine positive Korrelation zwischen relativem Einkommen und Berufserfahrung zurückgehen.

Eine mögliche Erklärung für den Anstieg des Einkommensvorteils von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Laufe ihres Berufslebens liegt darin, dass Menschen mit einem höheren Bildungsstand mit größerer Wahrscheinlichkeit in Beschäftigung sind und auch bleiben und somit mehr Möglichkeiten haben, Berufserfahrung zu sammeln.

Verteilung der Einkommen in Relation zum Median

Eine stark verzerrte Einkommensverteilung verweist auf Einkommensungleichheiten, die sich auf den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft und signifikant auf das Wirtschaftswachstum auswirken können. Anhand der Daten zur Einkommensverteilung zwischen den einzelnen nach Bildungsstand unterschiedenen Gruppen lässt sich ersehen, in welchem Ausmaß die Einkommen um den Median für ein Land verteilt sind. „Median der Erwerbseinkommen“ bezieht sich auf die Einkommenshöhe aller Beschäftigten, ohne Berücksichtigung der geleisteten Arbeitsstunden.

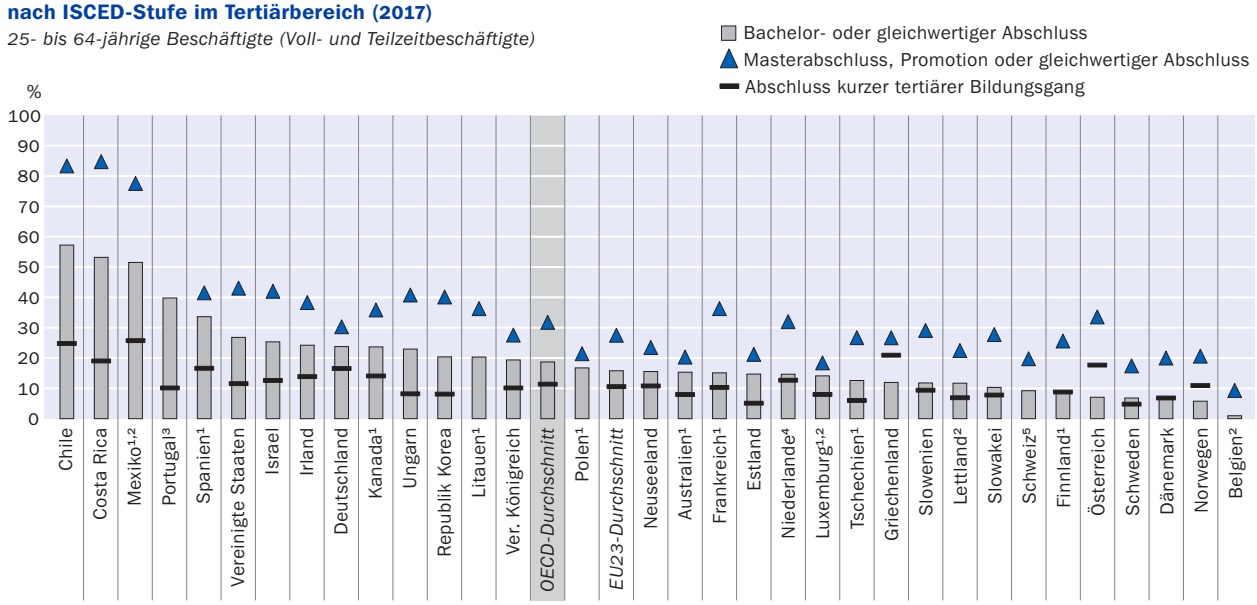
In den OECD- und Partnerländern nimmt die Wahrscheinlichkeit, mehr als den Median zu verdienen, mit steigendem Bildungsstand zu. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 68 % der Absolventen des Tertiärbereichs mehr als den Median aller in Voll- und Teilzeit beschäftigten Erwachsenen, während dies nur bei 26 % der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II der Fall ist. Der Unterschied ist noch ausgeprägter, wenn man den Anteil der Erwachsenen betrachtet, die mehr als das Doppelte des Medians verdienen. In den OECD-Ländern verdienen im Durchschnitt 23 % der Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als das Doppelte des Medians, im Vergleich zu nur 7 % der Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsgänge und 3 % derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II (Tab. A4.2).

In einigen Ländern ist die Einkommensverteilung ungleicher als in anderen. In Chile, Costa Rica, Kolumbien, Mexiko, Portugal und Ungarn verdienen mehr als 80 % der Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als den Median. Außerdem verdienen

Abbildung A4.3

Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs mit Erwerbseinkommen von mehr als dem Doppelten des Medians, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2017)

25- bis 64-jährige Beschäftigte (Voll- und Teilzeitbeschäftigte)



1. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss schließt Masterabschluss, Promotion oder gleichwertigen Abschluss ein. 4. Daten umfassen nur ganzjährig Vollzeitbeschäftigte. 5. Bachelor-, Masterabschluss, Promotion oder gleichwertiger Abschluss schließt kurze tertiäre Bildungsgänge ein.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss, die mehr als das Doppelte des Medians verdienen.

Quelle: OECD (2019), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende In-formationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977030

in Costa Rica und Mexiko rund die Hälfte dieser Beschäftigten mehr als das Doppelte des Medians. Tatsächlich haben Länder mit relativ großen Einkommensungleichheiten tendenziell auch den höchsten Anteil an Erwachsenen ohne einen Abschluss im Tertiärbereich oder sogar im Sekundarbereich II (OECD, 2018[2]).

Die Einkommensverteilung bei den Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich kann je nach erreichter ISCED-Stufe stark variieren. In fast allen OECD-Ländern steigt der Anteil der Erwachsenen, die mehr als das Doppelte des Medians verdienen, auf jeder Stufe an: von kurzen tertiären Bildungsgängen zu Bachelor- und Master- bzw. Promotionsbildungsgängen. Im Durchschnitt aller OECD-Länder verdienen 11 % der Beschäftigten mit einem Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang mehr als das Doppelte des Medians. Bei denjenigen mit einem Bachelorabschluss steigt der Anteil auf 19 % und bei denjenigen mit einem Master- oder Promotionsabschluss auf 32 % (Abb. A4.3).

Relative Erwerbseinkommen von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich nach Fächergruppen

Der Einkommensvorteil für Absolventen des Tertiärbereichs variiert auch je nach Fächergruppe. In den 14 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sind die Fächergruppen, die am häufigsten mit den höchsten Einkommen einhergehen, Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe (in 6 Ländern) und Informatik und Kommunikationstechnologie (in 4 Ländern). Im Durchschnitt der OECD-Länder erwarben 2017 jedoch nur 14 % der Absolventen des Tertiärbereichs einen Abschluss in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe und 4 % einen Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie. Betrachtet man höhere Einkommen als Indikator der Marktnachfrage, so lassen diese Zahlen auf ein potenzielles Ungleichgewicht in einigen Ländern zwischen den auf dem Arbeitsmarkt am stärksten nachgefragten Fächergruppen und dem aktuellen Angebot an Absolventen schließen. Dieses Ungleichgewicht kann tatsächlich dazu beitragen, die hohen Einkommenszuschläge einiger Länder für diese Fächergruppen zu erklären (s. Kasten A1.1 in Indikator A1).

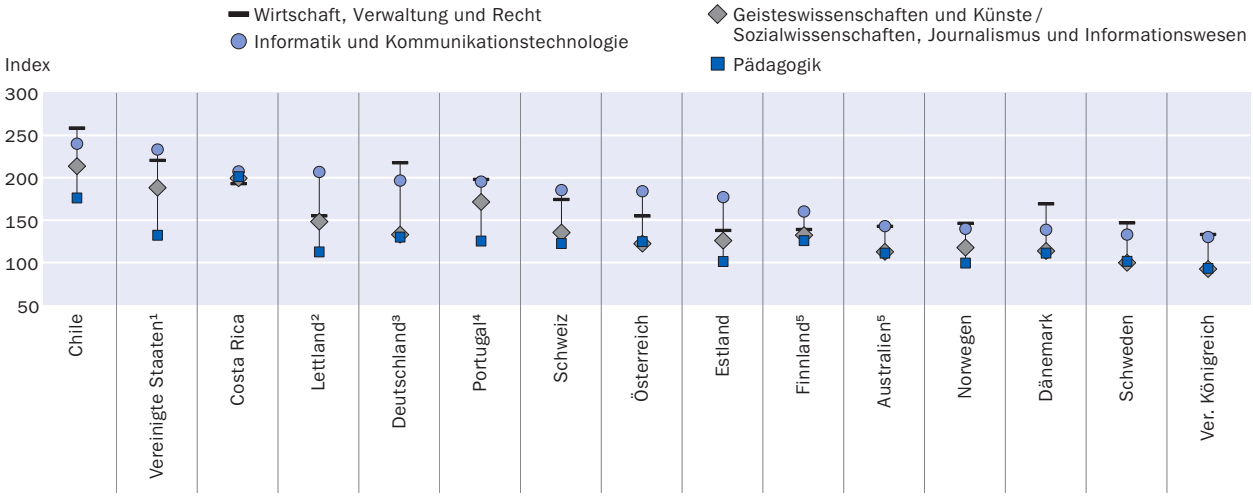
In einigen Ländern sind die Einkommensunterschiede zwischen den Fächergruppen relativ gering. Das gilt für Australien und Finnland, wo diejenigen mit den bestbezahlten Abschlüssen zwischen 30 und 40 % mehr verdienen als diejenigen mit den am geringsten bezahlten Abschlüssen. In anderen Ländern, wie dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten, verdienen diejenigen mit einem Abschluss in der bestbezahlten Fächergruppe fast doppelt so viel wie diejenigen mit einem Abschluss in der am geringsten bezahlten Fächergruppe (Tab. A4.4). Einige der Einkommensunterschiede zwischen den verschiedenen Fächergruppen lassen sich vielleicht durch die unterschiedliche Häufigkeit von Vollzeit- bzw. Teilzeitbeschäftigung erklären.

In einigen Ländern gibt es Fächergruppen im Tertiärbereich, die im Vergleich zu einem Abschluss im Sekundarbereich II sogar mit einem Einkommensnachteil einhergehen. Im Vereinigten Königreich z. B. erzielen Absolventen der Fächergruppen Pädagogik oder Geisteswissenschaften und Künste oder Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen im Durchschnitt weniger als Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Absolventen der Fächergruppen Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik verdienen dort dagegen mehr als 60 % mehr als Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II (Abb. A4.4).

Abbildung A4.4

Relative Erwerbseinkommen von Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe (2017)

25- bis 64-jährige Beschäftigte (Voll- und Teilzeitbeschäftigte) mit einem Abschluss im Tertiärbereich, Abschluss im Sekundarbereich II = 100



1. Daten beziehen sich auf die in dem Bachelorbildungsgang belegte Fächergruppe. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Einkommen beziehen sich nur auf akademische Bildungsgänge. 4. Geisteswissenschaften und Künste/Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen umfassen nicht die Fachrichtung Sprachen. 5. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Einkommen 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich in Informatik und Kommunikationstechnologie.

Quelle: OECD (2019), Tabelle A4.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977049

Die Daten der wenigen Länder, die die Einkommen nach Fachrichtungen aufschlüsseln können, zeigen die große Diskrepanz, die selbst innerhalb einer Fächergruppe bestehen kann. Innerhalb der Fächergruppe Gesundheit beispielsweise verdienen in fast jedem Land mit verfügbaren Daten diejenigen mit einem Abschluss in Human- oder Zahnmedizin rund doppelt so viel wie diejenigen mit einem Abschluss im Bereich Pflege oder entsprechenden Berufen im Gesundheitssektor (Tab. A4.4).

Unterschiede im Erwerbseinkommen zwischen weiblichen und männlichen Beschäftigten nach Bildungsstand

In keinem OECD- oder Partnerland verdienen Frauen so viel wie Männer. In den OECD-Ländern erzielen vollzeitbeschäftigte Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich nur 75 % der Einkommen von Männern mit dem gleichen Abschluss. Dieser geschlechtsspezifische Einkommensunterschied von 25 % liegt leicht über den geschlechtsspezifischen Einkommensunterschieden von Frauen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (jeweils 22 %) (Tab. A4.3).

Da Frauen mit größerer Wahrscheinlichkeit als Männer in Teilzeit arbeiten, ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den durchschnittlichen Einkommen aller Beschäftigten (Voll- und Teilzeitbeschäftigte) sogar noch größer. Im Durchschnitt der OECD-Länder erzielen vollzeit- bzw. teilzeitbeschäftigte Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich nur 69 % der Einkommen von Männern mit dem gleichen Abschluss (OECD, 2019[3]).

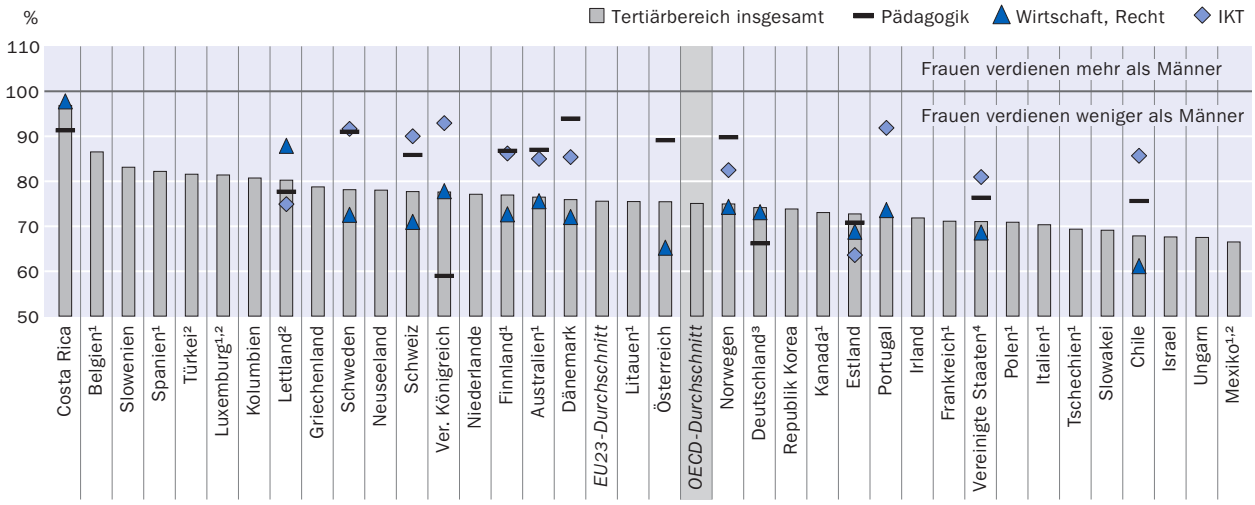
Zu den Gründen dieser geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede gehören Geschlechtsstereotypen, gesellschaftliche Konventionen sowie die Diskriminierung von Frauen (OECD, 2017[4]), aber ebenso die unterschiedlichen Fächergruppen, für die Männer

A 4

Abbildung A4.5

Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern, nach Fächergruppe (2017)

25- bis 64-jährige Beschäftigte (Vollzeitbeschäftigte) mit einem Abschluss im Tertiärbereich



1. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Erwerbseinkommen nach Fächergruppe bezieht sich nur auf akademische Bildungsgänge. 4. Erwerbseinkommen nach Fächergruppe bezieht sich auf die im Bachelorbildungsgang belegte Fächergruppe. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erwerbseinkommen von Frauen (Tertiärbereich insgesamt) als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern.
Quelle: OECD (2019), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977068

und Frauen sich entscheiden. Männer wählen eher als Frauen Fächergruppen, die mit höheren Einkommen in Verbindung stehen, wie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe oder Informatik und Kommunikationstechnologie, während ein größerer Anteil Frauen Fächergruppen belegt, die mit niedrigeren Einkommen verbunden sind, wie Pädagogik oder Geisteswissenschaften und Künste (s. Indikator B4).

Abbildung A4.5 zeigt jedoch, dass Frauen selbst mit einem Abschluss in der gleichen Fächergruppe weniger verdienen als Männer. Die Einkommen von Frauen liegen tatsächlich in keiner Fächergruppe mit verfügbaren Daten über denjenigen der Männer – obwohl es in einigen Fächergruppen offensichtlich eher gelungen ist, geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede zu verringern. Im Vergleich zum durchschnittlichen geschlechtsspezifischen Unterschied über alle Fächergruppen hinweg ist in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten dieser in den Fächergruppen Pädagogik sowie Informatik und Kommunikationstechnologie kleiner und in der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht größer. Weitere Faktoren, die dazu beitragen können, geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede innerhalb einer Fächergruppe zu erklären, könnten die Beschäftigung in unterschiedlichen Bereichen innerhalb des Fachs, der Karriereverlauf sowie die Art der Beschäftigung und des Vertrags sein.

In den letzten Jahren sind die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen stärker in das Bewusstsein gerückt. Viele Länder haben neue nationale Maßnahmen eingeführt, um die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen zu verringern. Einige Länder veranlassten konkrete Maßnahmen, beispielsweise zur Steigerung der Entlohnungstransparenz, um die Einkommensgerechtigkeit zwischen Männern und Frauen zu fördern (OECD, 2017[4]). In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten sind die geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich zwischen 2010 und 2017 kleiner geworden. Im Durchschnitt aller OECD-Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre ging der Unterschied um

1,5 Prozentpunkte zurück und liegt jetzt in Estland, der Republik Korea und Österreich bei knapp über 5 % (OECD, 2019[3]).

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

Bildungsstand bezieht sich auf den höchsten Bildungsabschluss, den eine Person erworben hat.

Fächergruppen sind gemäß der Klassifikation ISCED 2013 Fields of Education and Training (ISCED-F 2013) eingeteilt. Eine vollständige Liste der in diesem Bericht verwendeten ISCED-Fächergruppen s. Hinweise für den Leser.

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser.

Angewandte Methodik

Die Analyse der relativen Einkommen von Personen mit einem bestimmten Bildungsstand und der Verteilung der Erwerbseinkommen berücksichtigt Voll- und Teilzeitbeschäftigte. Hierbei findet keine Kontrolle hinsichtlich der geleisteten Arbeitsstunden statt, obwohl diese wahrscheinlich sowohl die Erwerbseinkommen im Allgemeinen als auch die Einkommensverteilung im Besonderen beeinflussen. Die Analyse der Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen berücksichtigt nur Vollzeitbeschäftigte. Zur Definition von Vollzeiterwerbseinkommen sollten die Länder angeben, ob sie einen selbst definierten Vollzeitstatus oder eine bestimmte Anzahl für die in der Regel geleisteten Arbeitsstunden pro Woche anwenden.

Die Einkommensdaten basieren je nach Land auf einem Referenzzeitraum von einem Jahr, einem Monat oder einer Woche. Die Länge der Referenzzeiträume für die Erwerbseinkommen unterscheidet sich ebenfalls zwischen den Ländern. Die Daten zu den Erwerbseinkommen sind in den meisten Ländern vor Abzug der Einkommensteuer angegeben. In vielen Ländern bleiben die Erwerbseinkommen Selbstständiger unberücksichtigt, und es ist generell festzustellen, dass es keine einfache und vergleichbare Methode zur Abgrenzung des Erwerbseinkommens von den Erträgen aus in ein Unternehmen investiertem Kapital gibt.

Die Auswirkungen von kostenlosen öffentlichen Leistungen auf das effektive Einkommen bleiben in diesem Indikator unberücksichtigt. Daher könnten zwar in einigen Ländern die Einkommen im Vergleich zu anderen Ländern niedriger sein, andererseits könnte dort der Staat beispielsweise sowohl eine kostenlose medizinische Versorgung als auch eine kostenlose Bildungsteilnahme zur Verfügung stellen.

Der Gesamtdurchschnitt der Erwerbseinkommen (Männer und Frauen) stellt nicht den einfachen Durchschnitt der Einkommensdaten für Männer und Frauen dar, sondern ist als Durchschnitt der Erwerbseinkommen der Gesamtpopulation errechnet. Für die Berechnung dieses Werts werden die Durchschnittswerte der Erwerbseinkommen von Männern

bzw. Frauen getrennt gewichtet, entsprechend deren jeweiligen Anteilen an den Abschlüssen in den verschiedenen Bildungsbereichen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[5]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Dieser Indikator basiert auf der Datenerhebung zu Bildung und Einkommen des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO). Die Datenerhebung bezieht sich auf Erwerbseinkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter Personen sowie Teilzeit- oder saisonal Beschäftigter während des Erhebungszeitraums. Diese Datenbank enthält Daten zur Verteilung der Erwerbseinkommen und zu den Erwerbseinkommen von Bildungsteilnehmern gegenüber denjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden. Die Daten für die meisten Länder stammen hierbei aus nationalen Haushaltserhebungen wie Arbeitskräfteerhebungen, der Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) der Europäischen Union oder anderen speziellen Erhebungen zu Erwerbseinkommen. Rund ein Viertel der Länder verwendet Daten aus Steuer- oder anderen offiziellen Verzeichnissen. Weiterführende Informationen zu länderspezifischen Datenquellen s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

OECD (2019), *Education at a Glance Database – Education and earnings, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS*. [3]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821lw*. [2]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [5]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [1]

OECD (2017), *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264281318-en*. [4]

Tabellen Indikator A4

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980849

- Tabelle A4.1: Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand (2017)
- Tabelle A4.2: Niveau der Erwerbseinkommen im Verhältnis zum Median der Erwerbseinkommen, nach Bildungsstand (2017)
- Tabelle A4.3: Unterschiede im Erwerbseinkommen von vollzeitbeschäftigten Frauen und Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2017)
- Tabelle A4.4: Relative Erwerbseinkommen von Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe (2017)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.
Weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

A 4

Tabelle A4.1

Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand (2017)

25- bis 64-Jährige mit Erwerbseinkommen (Voll- und Teilzeitbeschäftigte), Abschluss im Sekundarbereich II = 100

	Unterhalb Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich			
			Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Masterabschluss, Promotion oder gleichwertiger Abschluss	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien[1]	87	101	107	135	152	131
Österreich	67	107	131	93	181	147
Belgien[1]	91	102	109	117	150	130
Kanada[1]	86	122	121	153	190	146
Chile	69	a	140	263	470	238
Kolumbien[2]	69	m	x(6)	x(6)	x(6)	232
Tschechien[2,3]	74	m	112	142	180	169
Dänemark	79	138	115	110	163	128
Estland	89	90	93	130	141	130
Finnland[1]	98	119	124	123	168	140
Frankreich[3]	79	m	126	147	210	157
Deutschland	74	111	149	163	183	169
Griechenland	76	98	170	129	176	137
Ungarn	79	98	110	159	216	179
Island	m	m	m	m	m	m
Irland	103	102	135	181	200	174
Israel	82	a	110	151	202	156
Italien[3]	74	m	x(6)	x(6)	x(6)	139
Japan	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	75	a	115	145	188	141
Lettland[4]	88	100	120	136	164	146
Litauen[5]	86	113	a	155	213	179
Luxemburg[1,4]	77	c	122	139	159	148
Mexiko[1,4]	59	a	133	192	303	195
Niederlande	82	124	132	132	184	150
Neuseeland	90	109	113	130	163	133
Norwegen	76	101	117	113	155	126
Polen[1]	83	100	m	139	161	156
Portugal	76	106	95	169[d]	x(4)	169
Slowakei[2]	64	m	119	121	169	163
Slowenien	m	a	m	m	m	m
Spanien[1]	76	93[r]	117	152	185	157
Schweden	79	111	103	112	147	122
Schweiz[2]	78	m	x(4,5)	139[d]	167[d]	153
Türkei[4]	73	a	x(6)	x(6)	x(6)	164
Ver. Königreich	79	a	113	142	165	142
Vereinigte Staaten	69	m	113	164	231	172
OECD-Durchschnitt	**79**	**m**	**120**	**144**	**191**	**157**
EU23-Durchschnitt	**81**	**107**	**121**	**138**	**174**	**152**
Partnerländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	71	c	121	201	330	201
Indien	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2016. 2. Der Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss auf den ISCED-2011-Stufen 3 und 4. 3. Referenzjahr 2015.

4. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 5. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976916

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A4.2

Niveau der Erwerbseinkommen im Verhältnis zum Median der Erwerbseinkommen, nach Bildungsstand (2017)

Median der Erwerbseinkommen 25- bis 64-Jähriger (Voll- und Teilzeitbeschäftigte), alle Bildungsstände

	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
	An oder unterhalb der Häfte des Medians	Mehr als die Häfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5-Fachen des Medians	Mehr als das 1,5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	An oder unterhalb der Häfte des Medians	Mehr als die Häfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5-Fachen des Medians	Mehr als das 1,5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	An oder unterhalb der Häfte des Medians	Mehr als die Häfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5-Fachen des Medians	Mehr als das 1,5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien[1]	13	57	22	4	4	8	50	29	8	6	5	31	36	14	14
Österreich	37	42	16	4	1	21	32	30	11	6	16	19	23	18	23
Belgien[2]	10	65	24	c	c	5	59	33	3	c	2	30	50	14	4
Kanada[1]	38	33	16	6	7	29	28	21	11	11	21	22	21	15	22
Chile	25	50	18	4	3	13	41	26	10	10	4	16	18	14	48
Kolumbien	36	36	21	5	3	18	28	35	10	9	7	12	22	14	45
Tschechien[3]	22	58	17	2	0	10	47	32	8	4	3	18	37	18	23
Dänemark	29	40	24	4	2	17	38	34	8	4	14	24	38	13	11
Estland	21	47	18	9	5	14	48	19	10	8	9	31	26	17	17
Finnland[1]	29	36	25	6	3	22	38	30	7	3	14	22	33	17	15
Frankreich[3]	34	40	18	5	3	22	37	28	8	5	10	21	32	18	19
Deutschland	40	36	17	5	2	22	35	27	10	5	12	18	25	20	25
Griechenland	33	39	19	4	4	18	36	30	10	6	10	23	33	20	14
Ungarn	0	80	15	3	1	0	60	26	8	6	0	18	32	20	29
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	40	29	20	6	6	29	33	22	8	7	16	20	21	18	25
Israel	23	54	14	5	4	20	44	20	8	9	10	26	22	14	27
Italien[3]	31	34	25	7	3	18	29	30	12	10	15	20	27	15	23
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	31	51	14	3	c	16	46	23	8	6	7	28	29	16	19
Lettland[2]	12	71	13	2	3	10	63	20	3	4	3	41	32	9	15
Litauen[4]	31	44	13	8	3	20	43	19	11	7	15	22	20	17	27
Luxemburg[1,2]	20	65	11	4	1	12	52	20	12	3	3	30	30	21	16
Mexiko[1,2]	29	38	21	8	6	12	26	25	15	21	5	11	15	17	52
Niederlande[5]	33	36	24	5	2	22	35	27	10	5	15	21	26	18	21
Neuseeland	24	41	24	7	5	19	35	26	12	8	14	25	27	18	16
Norwegen	31	41	21	5	2	15	39	32	9	4	12	23	39	14	11
Polen[1]	0	73	20	5	2	0	58	28	9	5	0	28	34	17	20
Portugal	9	55	25	6	5	6	40	29	10	14	3	14	23	20	40
Slowakei	37	45	14	3	1	18	36	29	11	6	12	17	28	19	25
Slowenien	0	84	14	1	0	0	64	28	6	2	0	22	33	25	21
Spanien[1]	39	29	20	8	5	27	28	22	13	11	16	17	19	16	32
Schweden	26	44	26	4	1	16	36	36	9	4	15	25	37	14	10
Schweiz	29	51	18	1	c	21	40	30	6	3	10	23	33	19	15
Türkei[2]	30	46	18	5	1	16	36	27	14	7	11	13	17	26	33
Ver. Königreich	28	43	20	5	3	21	39	25	10	6	11	24	27	18	20
Vereinigte Staaten	42	40	11	4	3	26	38	20	9	8	13	22	22	15	28
OECD-Durchschnitt	**26**	**48**	**19**	**5**	**3**	**16**	**41**	**27**	**9**	**7**	**10**	**22**	**28**	**17**	**23**
EU23-Durchschnitt	**24**	**49**	**19**	**5**	**3**	**15**	**43**	**27**	**9**	**6**	**9**	**23**	**30**	**17**	**21**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	22	50	21	5	3	10	37	31	11	11	3	12	20	15	50
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2016. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Referenzjahr 2015. 4. Referenzjahr 2014. 5. Daten umfassen nur ganzjährig Vollzeitbeschäftigte.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976935

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

A 4

Tabelle A4.3

Unterschiede im Erwerbseinkommen von vollzeitbeschäftigten Frauen und Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2017)

Erwachsene mit Erwerbseinkommen (Vollzeitbeschäftigte), durchschnittliche Jahreseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Einkommen von Männern

	Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	25–64	35–44	55–64	25–64	35–44	55–64	25–64	35–44	55–64
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien[1]	82	81	80	77	74	70	76	79	73
Österreich	76	76	74	82	82	84	75	75	79
Belgien[1]	89	90	89	92	90	90	86	87	84
Kanada[1]	71	59	74	70	74	65	73	78	73
Chile	81	89	74	76	76	71	68	71	68
Kolumbien	79	79	77	80	77	77	81	81	78
Tschechien[2]	81	82	83	79	75	86	69	66	82
Dänemark	83	81	83	81	80	82	76	78	72
Estland	62	61	67	63	67	71	73	82	76
Finnland[1]	81	80	81	78	76	79	77	76	74
Frankreich[2]	78	c	c	80	76	100	71	76	64
Deutschland	80	c	93	86	85	87	74	72	84
Griechenland	70	69	69	80	80	74	79	81	75
Ungarn	87	87	84	87	85	90	67	63	75
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	76	c	c	77	74	72	72	83	70
Israel	69	69	66	70	70	82	68	70	58
Italien[2]	80	71	83	77	75	72	70	64	74
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	71	72	69	66	69	63	74	78	74
Lettland[3]	73	74	78	72	71	76	80	74	88
Litauen[4]	79	76	73	79	76	85	75	70	80
Luxemburg[1,3]	83	c	c	81	c	c	81	87	c
Mexiko[1,3]	74	72	75	78	73	93	66	76	35
Niederlande	87	90	88	83	89	79	77	87	75
Neuseeland	82	72	83	76	75	76	78	76	73
Norwegen	82	81	82	79	77	78	75	76	72
Polen[1]	75	73	76	80	74	87	71	69	74
Portugal	78	78	75	75	76	69	72	76	68
Slowakei	74	75	74	74	70	80	69	64	75
Slowenien	83	81	83	86	82	94	83	81	87
Spanien[1]	80	83	79	78	76	70	82	83	88
Schweden	85	83	85	82	82	82	78	79	75
Schweiz	80	79	78	82	87	80	78	84	79
Türkei[3]	72	73	c	82	83	c	82	84	c
Ver. Königreich	77	74	72	72	70	71	78	77	75
Vereinigte Staaten	71	70	68	70	68	66	71	75	66
OECD-Durchschnitt	**78**	**77**	**78**	**78**	**77**	**79**	**75**	**77**	**74**
EU23-Durchschnitt	**79**	**78**	**79**	**79**	**78**	**81**	**76**	**76**	**77**
Partnerländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	84	82	86	83	83	c	97	95	98
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2016. 2. Referenzjahr 2015. 3. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 4. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976954

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A4.4

Relative Erwerbseinkommen von Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe (2017)

25- bis 64-Jährige mit Erwerbseinkommen (Voll- und Teilzeitbeschäftigte), Abschluss im Sekundarbereich II = 100

		Geisteswissenschaften und Künste (ohne Sprachen)/Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen			Wirtschaft und Verwaltung bzw. Recht						Gesundheit			
	Pädagogik	Künste	Geisteswissenschaften (ohne Sprachen)/ Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Geisteswissenschaften und Künste/ Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft und Verwaltung	Recht	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit (Medizin und Zahnmedizin)	Gesundheit (Pflege und damit zusammenhängende Bereiche)	Gesundheit und Sozialwesen	Sonstige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien[1]	111	m	m	113	m	m	143	140	143	151	m	m	128	109
Österreich	125	m	m	122	m	m	155	164	184	167	m	m	168	100
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	176	m	m	214	m	m	259	252	240	300	m	m	241	183
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	111	m	m	114	m	m	169	145	139	151	m	m	110	131
Estland	101	105	136	126	130	166	138	136	177	132	200	110	132	120
Finnland[1]	126	109	143	132	134	213	139	150	160	163	221	110	126	128
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland[2]	130	111	145	133	209	256	218	163	197	216	284	152	171	170
Griechenland	m	m	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	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland[3]	113	123	154	148	151	166	155	147	207	146	145	134	136	146
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	99	79	125	118	139	180	146	138	140	157	196	103	116	130
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal[4]	125	118	165	158	197	208	198	179	195	194	m	m	163	141
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	101	82	108	100	123	152	147	117	133	147	172	106	117	116
Schweiz	122	107	152	135	170	204	174	167	185	163	214	110	133	127
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	93	m	m	92	m	m	133	181	130	160	m	m	100	105
Vereinigte Staaten[5]	132	149	200	188	m	m	220	250	233	260	m	m	180	161
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
EU23-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	201	c	202	199	187	232	193	c	207	204	m	m	210	193
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2016. 2. Erwerbseinkommen beziehen sich nur auf akademische Bildungsgänge. 3. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 4. Geisteswissenschaften und Künste/Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen umfassen nicht die Fachrichtung Sprachen. 5. Daten beziehen sich auf die in dem Bachelorbildungsgang belegte Fächergruppe.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933976973

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

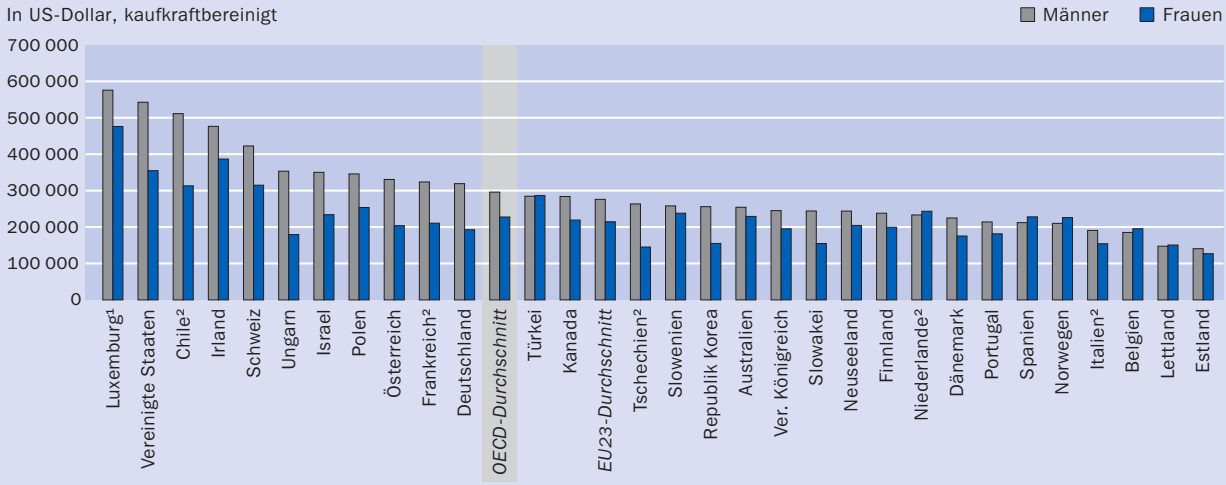
Indikator A5
Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?

- Für Erwachsene führt die Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich zu erheblichen Erträgen: Sie finden wahrscheinlich eher einen Arbeitsplatz und verdienen mehr als Erwachsene ohne einen solchen Abschluss.
- Ein höherer Bildungsstand zahlt sich nicht nur für den Einzelnen finanziell aus, auch der Staat profitiert von einem hohen Anteil an Absolventen des Tertiärbereichs, z. B. durch höhere Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträge.
- In den OECD-Ländern bringt ein Mann durchschnittlich rund 45.100 US-Dollar für einen Abschluss im Tertiärbereich auf (direkte Kosten plus entgangenes Einkommen), während eine Frau etwa 34.800 US-Dollar investiert. Da Männer tendenziell höhere Einkommen und Beschäftigungsquoten haben, erzielen sie im Verlauf ihres Erwerbslebens auch einen größeren Gesamtnutzen: 341.000 US-Dollar gegenüber 262.400 US-Dollar für Frauen.

Abbildung A5.1

Privater finanzieller Nettoertrag für einen Mann bzw. eine Frau beim Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich (2016)

Im Vergleich zu dem Ertrag beim Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP. Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2 % abgezinst.



1. Ergebnisse basieren auf den Nettoerwerbseinkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (im Vergleich zu den Nettoerwerbseinkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II). 2. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des privaten finanziellen Nettoertrags für einen Mann.
Quelle: OECD (2019), Tabellen A5.1a und A5.1b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977201

Kontext

Zeit und Geld in Bildung zu investieren bedeutet, in das Humankapital zu investieren. Bessere Beschäftigungsaussichten (s. Indikator A3) und höhere Erwerbseinkommen (s. Indikator A4) sind starke Anreize für Erwachsene, in Bildung zu investieren und den Eintritt in den Arbeitsmarkt zu verschieben. Obwohl Frauen gegenwärtig im Durchschnitt über höhere Qualifikationsniveaus als Männer verfügen (s. Indikator A1), ziehen

Männer einen größeren Nutzen aus einer Bildungsinvestition, da sie damit im Durchschnitt bessere Beschäftigungs- und Einkommensergebnisse erzielen.

Die Länder ihrerseits profitieren von Bürgern mit einem höheren Bildungsstand. Sie haben höhere Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträge, wenn diese Bildungsteilnehmer in den Arbeitsmarkt eintreten. Da sowohl der einzelne Bürger als auch der Staat von einem höheren Bildungsstand profitieren, ist es wichtig, die finanziellen Erträge aus Bildung zusammen mit anderen Indikatoren wie dem Zugang zum Tertiärbereich und den Erfolgsquoten dort zu betrachten (s. Indikator B5).

Auch andere Faktoren, die in diesem Indikator unberücksichtigt bleiben, wirken sich auf die finanziellen Bildungserträge aus. Dazu zählen u. a. die gewählten Fächergruppen, die länderspezifische Konjunkturlage, Arbeitsmarkt- und institutionelle Bedingungen sowie soziale und kulturelle Faktoren. Ferner beschränken sich Erträge aus Bildung nicht auf finanzielle Erträge, sondern haben weitere ökonomische Auswirkungen, wie eine erhöhte Produktivität, und gesamtgesellschaftliche Auswirkungen, wie eine stärkere Teilnahme an kulturellen oder sportlichen Aktivitäten (s. Indikator A6).

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten OECD-Ländern sind nicht die direkten Kosten wie Bildungsgebühren oder Lebenshaltungskosten der wesentlichste Kostenfaktor einer Ausbildung im Tertiärbereich, sondern das dem Bildungsteilnehmer entgangene Erwerbseinkommen während der Ausbildungszeit. Dies gilt auch dann, wenn die Erwerbseinkommen der Bildungsteilnehmer berücksichtigt werden.
- Der private Nutzen einer Investition in Bildung hängt auch von dem jeweiligen Steuer- und Sozialversicherungssystem ab. In Chile, Estland und der Republik Korea beispielsweise belaufen sich die Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge für einen Mann bei einem Abschluss im Tertiärbereich auf weniger als ein Viertel der Bruttoeinkommensvorteile, während sie sich in Belgien und den Niederlanden auf mehr als die Hälfte summieren.
- In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten ist der private und staatliche finanzielle Nettoertrag beim Abschluss eines Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgangs höher als beim Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs.

Hinweis

Dieser Indikator erläutert die Anreize für Investitionen in eine weitere Bildungsteilnahme anhand von Kosten und Nutzen, u. a. in Form der finanziellen Nettoerträge und Ertragsraten. Er untersucht die beiden Alternativen, entweder die Bildungsteilnahme fortzusetzen oder in den Arbeitsmarkt einzutreten, in Form zweier Szenarien: 1. die Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zum Eintritt in den Arbeitsmarkt mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und 2. die Investition in einen Abschluss im Sekundarbereich II im Vergleich zum Eintritt in den Arbeitsmarkt ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II (im Internet verfügbar).

Zwei Arten von „Investoren“ werden untersucht: 1. der Einzelne (auf den sich nachfolgend alle als „privat“ bezeichneten Angaben beziehen), der sich entschließt, einen höheren Bildungsstand und das zu erwartende höhere Nettoeinkommen anzustreben

und die entstehenden Kosten zu tragen; und 2. der Staat (auf den sich nachfolgend alle als „staatlich“ bezeichneten Angaben beziehen), der sich entscheidet, in das Bildungswesen und die Zusatzerträge (z. B. Steuereinnahmen) zu investieren und die anfallenden Kosten zu tragen.

Die Schätzungen der finanziellen Erträge aus Bildungsinvestitionen in diesem Indikator umfassen lediglich den Zeitraum bis zum theoretischen Ruhestandsalter von 64 Jahren, spätere Renten bleiben somit unberücksichtigt. Bei den in diesem Indikator dargestellten direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt.

Aufgrund der kontinuierlichen Verbesserung der in diesem Indikator angewandten Methodik sind Werte, die in dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* vorgestellt werden, nicht mit Werten aus vorherigen Ausgaben vergleichbar.

Analyse und Interpretationen

Finanzielle Anreize zur Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich für den Einzelnen

Im Durchschnitt der OECD-Länder zahlen sich Investitionen in Bildung langfristig sowohl für Männer als auch für Frauen aus. Die Erträge im Zusammenhang mit einem höheren Bildungsabschluss, mit denen der Einzelne während seiner beruflichen Laufbahn rechnen kann, übersteigen die in der Ausbildung anfallenden Kosten. Dies gilt sowohl für den Tertiärbereich als auch für den Sekundarbereich II (Abb. A5.1, Tab. A5.1a und A5.1b sowie Tab. A5.4a und A5.4b im Internet).

In den OECD-Ländern erzielt ein Mann durch einen Abschluss im Tertiärbereich durchschnittlich einen privaten finanziellen Ertrag von 295.900 US-Dollar. Obwohl junge Frauen tendenziell häufiger einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben als junge Männer (s. Indikator A1), erreichen sie eher niedrigere relative finanzielle Nettoerträge als Männer, die in den gleichen Abschluss investieren. Für eine Frau beträgt der finanzielle Nettoertrag eines Abschlusses im Tertiärbereich durchschnittlich 227.600 US-Dollar, was ungefähr 75 % des Ertrags eines Manns entspricht (Abb. A5.1).

In den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sind die privaten finanziellen Erträge bei einem Abschluss im Tertiärbereich für Männer höher als für Frauen. Die einzigen Länder, in denen Frauen die höheren Erträge erzielen, sind Belgien, Lettland, die Niederlande, Norwegen, Spanien und die Türkei (Tab. A5.1a und A5.1b). 2016 hatten Frauen in diesen Ländern immer noch niedrigere Erwerbseinkommen und Beschäftigungsquoten als Männer (OECD-Bildungsdatenbank), aber sie profitieren von einem Abschluss im Tertiärbereich (im Vergleich zu einem Abschluss im Sekundarbereich II als höchstem Abschluss) mehr als Männer. Das bedeutet, dass in diesen Ländern der Unterschied bei Einkommen und Beschäftigung nach Bildungsstand bei Frauen größer ist als bei Männern.

Die allgemein niedrigeren Erträge für Frauen können auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden, z. B. auf niedrigere Erwerbseinkommen und Beschäftigungsquoten von Frauen, einen im Durchschnitt höheren Anteil von Teilzeitbeschäftigung und unterschiedliche Präferenzen von Männern und Frauen bei der Wahl der Fachrichtung. Auch die Ver-

fügbarkeit von bezahlbaren und hochwertigen frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten kann die Beschäftigungserträge von Frauen beeinflussen.

Alternativ kann zur Untersuchung der Erträge aus Bildung auch die Ertragsrate herangezogen werden. Diese stellt den realen Zinssatz dar, der für einen Ausgleich von Kosten und Nutzen sorgen würde, sodass eine Investition die Gewinnschwelle erreicht. Sie kann als die Verzinsung einer Investition in einen höheren Bildungsabschluss verstanden werden, mit der der Einzelne im Laufe seines Erwerbslebens jährlich rechnen kann. In den OECD-Ländern beträgt die Ertragsrate für einen Abschluss im Tertiärbereich für Männer durchschnittlich 17 % und für Frauen 21 %. Die höhere Ertragsrate für Frauen spiegelt die Tatsache wider, dass diese anfangs weniger in den höheren Bildungsabschluss investieren, wenn man ihr entgangenes Einkommen betrachtet (Tab. A5.1a und A5.1b).

Kosten und Nutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich für den Einzelnen

Der private finanzielle Nettoertrag ist die Differenz zwischen Kosten und Nutzen, die im Zusammenhang mit dem Erwerb eines zusätzlichen Bildungsabschlusses entstehen. Bei dieser Betrachtung umfassen die Kosten die direkten Kosten der fortgesetzten Ausbildung und entgangenes Einkommen, der Nutzen beinhaltet das Erwerbseinkommen. Um den Einfluss des Steuersystems auf den Gesamtnutzen zu verdeutlichen, werden auch die Effekte der Einkommensteuern und der Sozialversicherungsbeiträge analysiert (s. Abschnitt Definitionen).

Die privaten Gesamtkosten, die sich aus den direkten Kosten und dem entgangenen Einkommen zusammensetzen, steigen im Allgemeinen mit dem Bildungsbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die direkten Gesamtkosten für einen Abschluss im Tertiärbereich sowohl für einen Mann als auch für eine Frau etwa 8.400 US-Dollar. Jedoch ist in den meisten Ländern der wesentlichste Kostenfaktor das entgangene Einkommen, d. h. das Einkommen, mit dem Einzelne rechnen könnten, wenn sie sich gegen eine weitere Bildungsteilnahme entscheiden würden. Die Höhe des entgangenen Einkommens ist von Land zu Land ganz unterschiedlich, je nach Ausbildungsdauer, Einkommensniveau und Einkommensdifferenzial zwischen den einzelnen Bildungsständen. Das aktuelle Modell berücksichtigt auch die Tatsache, dass in vielen Ländern eine Erwerbstätigkeit während der Bildungsteilnahme üblich ist, was die Höhe des entgangenen Einkommens und der Gesamtkosten der Ausbildung senkt. Indikator A6 in *Bildung auf einen Blick 2017* (OECD, 2017[1]) beschreibt die Häufigkeit, mit der Bildungsteilnehmer einer Erwerbstätigkeit nachgehen, und die Höhe ihres daraus erzielten Erwerbseinkommens in OECD- und Partnerländern.

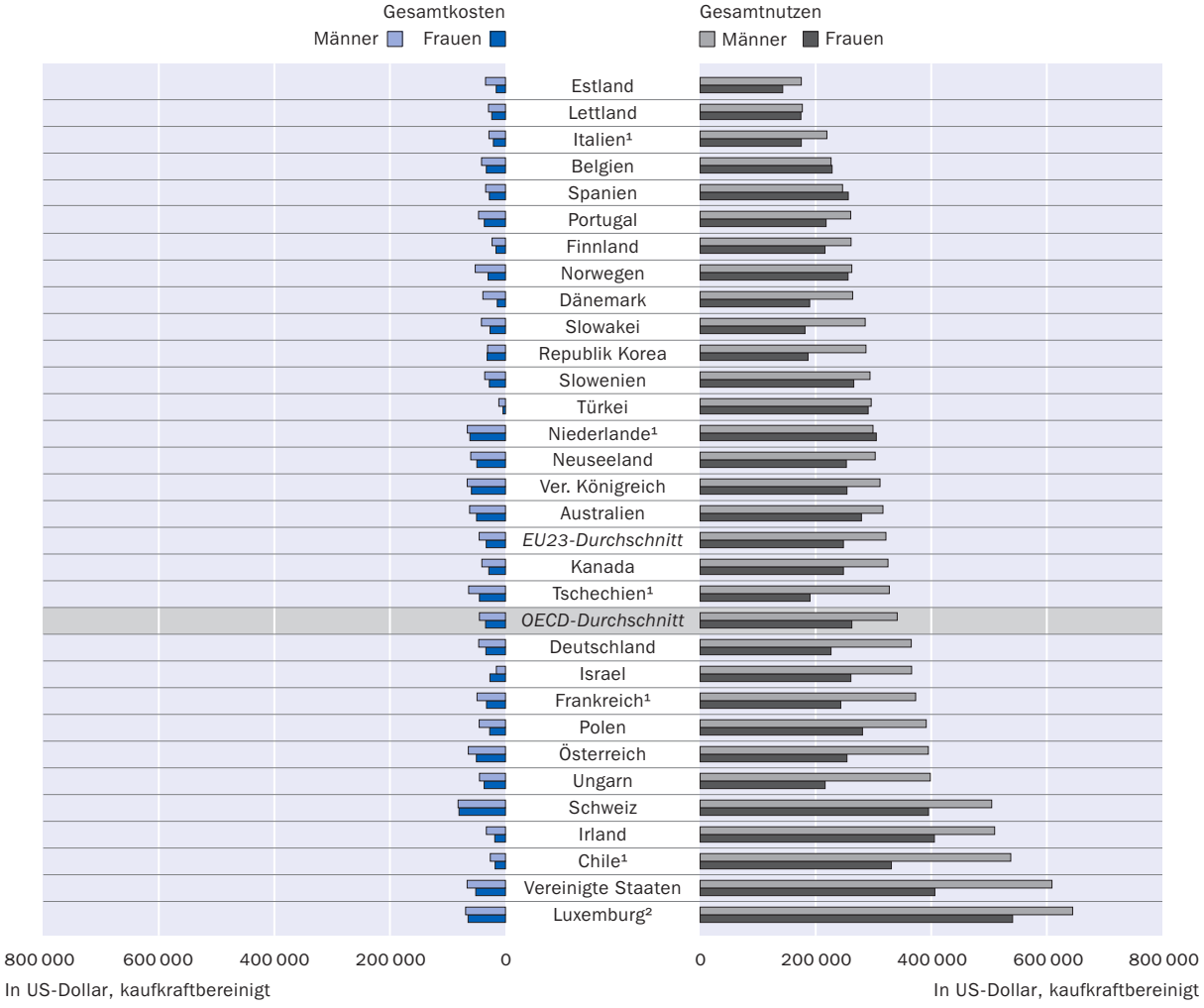
Die entgangenen Einkommen von Männern beim Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich reichen von weniger als 10.000 US-Dollar in Israel und der Türkei bis zu fast 70.000 US-Dollar in der Schweiz. Nimmt man die direkten Kosten und das entgangene Einkommen zusammen, haben von allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten die Türkei die niedrigsten Gesamtkosten und die Schweiz die höchsten. In der Schweiz können Männer bzw. Frauen bis zum Abschluss im Tertiärbereich Gesamtkosten erwarten, die mehr als siebenmal so hoch sind wie in der Türkei (Tab. A5.1a und A5.1b).

Abbildung A5.2 zeigt, dass die Einkommensvorteile eines Abschlusses im Tertiärbereich dem Einzelnen großen Nutzen bringen, allerdings können die jeweiligen Vorteile für Männer bzw. Frauen von den länderspezifischen Arbeitsmarktergebnissen abhängen. Im Durchschnitt beträgt der Gesamtnutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich für einen

Abbildung A5.2

Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann bzw. eine Frau beim Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich (2016)

Im Vergleich zu dem Ertrag beim Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP. Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2 % abgezinst.



1. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Ergebnisse basieren auf den Nettoerwerbseinkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (im Vergleich zu den Nettoerwerbseinkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II).
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des privaten Gesamtnutzens für einen Mann.
Quelle: OECD (2019), Tabellen A5.1a und A5.1b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977220

Mann 341.000 US-Dollar, während sich der Gesamtnutzen eines solchen Abschlusses für eine Frau auf 262.400 US-Dollar beläuft. Das bedeutet, dass über eine berufliche Laufbahn von 40 Jahren hinweg ein Mann mit einem Abschluss im Tertiärbereich ungefähr 2.000 US-Dollar pro Jahr mehr an Gesamtnutzen erzielt (gegenüber einem Mann mit lediglich einem Abschluss im Sekundarbereich II) als eine Frau mit einem tertiären Bildungsabschluss. Dies ist hauptsächlich auf geschlechtsspezifische Unterschiede beim Erwerbseinkommen zurückzuführen (s. Indikator A4), steht jedoch auch in Verbindung mit den höheren Erwerbslosenquoten und Nichterwerbsquoten bei Frauen (s. Indikator A3) (Tab. A5.1a und A5.1b).

Während ein höherer Bildungsstand dem Einzelnen über die berufliche Laufbahn hinweg ein höheres Erwerbseinkommen einbringt, hängt der private Nutzen einer Investition in

Bildung auch von dem jeweiligen Steuer- und Sozialversicherungssystem ab (Brys and Torres, 2013[2]). In Chile, Estland und der Republik Korea z. B. belaufen sich Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge für einen Mann bei einem Abschluss im Tertiärbereich auf weniger als ein Viertel der Bruttoeinkommensvorteile, während sie sich in Belgien und den Niederlanden auf mehr als die Hälfte summieren. Da Frauen tendenziell niedrigere Einkommen erzielen, unterliegen sie häufig einem niedrigeren Einkommensteuersatz. In Irland und Israel z. B. sind Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge einer Frau mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Verhältnis zum Bruttoeinkommen rund 10 Prozentpunkte niedriger als für einen Mann mit einem solchen Abschluss (Tab. A5.1a und A5.1b). Steuern und Sozialversicherungsbeiträge stehen auch in Zusammenhang mit Renten und Ruhestandsregelungen, die in diesem Indikator unberücksichtigt bleiben.

Finanzielle Anreize zur Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich für den Staat

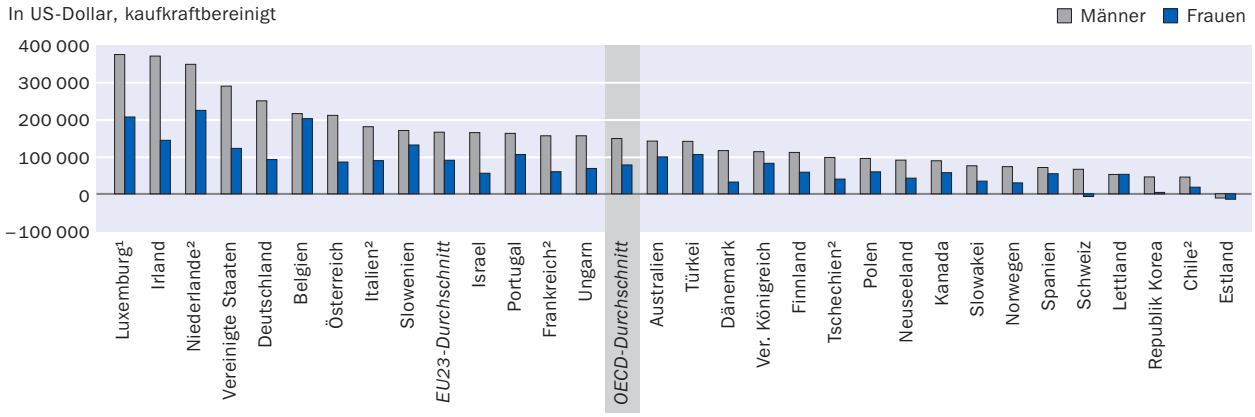
Einer der zentralen Investoren im Bildungsbereich ist der Staat (s. Indikator C3). Aus Haushaltssicht ist zu überprüfen, ob solche Investitionen sich auszahlen, insbesondere in Zeiten knapper Kassen. Da ein höherer Bildungsstand tendenziell zu höheren Erwerbseinkommen führt (s. Indikator A4), generieren Bildungsinvestitionen höhere staatliche Erträge, weil Absolventen des Tertiärbereichs höhere Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge zahlen. Im Durchschnitt aller OECD-Länder beläuft sich der staatliche Nettoertrag für jede Person, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, bei Männern auf rund 148.200 US-Dollar und bei Frauen auf 77.300US-Dollar (Abb. A5.3).

Die staatlichen Nettoinvestitionserträge sind im Allgemeinen eng mit den privaten Erträgen verbunden. In Ländern, in denen der Nutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich für den Einzelnen am höchsten ist, erzielt auch der Staat den höchsten wirtschaftlichen Nutzen (Abb. A5.1 und A5.3). Dies ist in Irland, Luxemburg und den Vereinigten Staaten der Fall, drei Länder mit sehr hohen privaten und staatlichen Nettoerträgen.

Abbildung A5.3

Staatlicher finanzieller Nettoertrag bei einem Mann bzw. einer Frau beim Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich (2016)

Im Vergleich zu dem Ertrag beim Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP. Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2 % abgezinst.



1. Ergebnisse basieren auf den Nettoerwerbseinkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (im Vergleich zu den Nettoerwerbseinkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II). 2. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des staatlichen Gesamtertrags bei einem Mann.
Quelle: OECD (2019), Tabellen A5.2a und A5.2b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977239

Unterschiedliche Steuersysteme können jedoch einen erheblichen Einfluss darauf haben, ob die staatlichen Erträge den privaten gleichkommen. Chile z. B. erreicht mit die höchsten privaten Erträge für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, doch weil der Anteil, den der Einzelne von seinem zusätzlichen Einkommen in Form von Steuern und Sozialversicherungsbeiträgen zahlen muss, kleiner ist, weist das Land die zweitniedrigsten staatlichen Erträge auf (Tab. A5.1a und A5.2a).

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen von Abschlüssen im Tertiärbereich

Der staatliche finanzielle Nettoertrag basiert auf der Differenz zwischen Kosten und Nutzen, die mit dem Erwerb eines zusätzlichen Bildungsabschlusses eines Einzelnen entstehen. Bei dieser Betrachtung umfassen die Kosten die direkten staatlichen Kosten zur Unterstützung der Bildungsmaßnahme und entgangene Steuereinnahmen auf Erwerbseinkommen. Der Nutzen wird anhand der Einkommensteuern und der Sozialversicherungsbeiträge berechnet.

Für die Staaten stellen die direkten Kosten (einschließlich Ausbildungszuschüssen) den größten Teil der staatlichen Gesamtkosten für eine Ausbildung im Tertiärbereich dar, auch wenn Bildungsdarlehen in diesem Indikator unberücksichtigt bleiben. Dies trifft besonders auf Länder wie Dänemark, Finnland und Norwegen zu, wo Bildungsteilnehmer niedrige oder gar keine Bildungsgebühren bezahlen und Zugang zu großzügigen öffentlichen Zuschüssen für den Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich haben (s. Indikator C5). Die Länder mit hohen direkten Kosten haben auch die höchsten staatlichen Gesamtkosten, sie betragen in Dänemark, Luxemburg, Norwegen und der Schweiz mehr als 100.000 US-Dollar für Männer. Im Gegensatz dazu sind die staatlichen Gesamtkosten in Chile die niedrigsten von allen OECD-Ländern (rund 10.000 US-Dollar für Männer und Frauen). Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die staatlichen Gesamtkosten für einen Abschluss im Tertiärbereich 58.100 US-Dollar bei einem Mann und 54.100 US-Dollar bei einer Frau (Tab. A5.2a und A5.2b).

Als Ausgleich für die im Zusammenhang mit Bildung anfallenden direkten Investitionskosten und die während dieser Zeit entgangenen Steuereinnahmen erhält der Staat von besser bezahlten Beschäftigten mit oft höherem Qualifikationsniveau zusätzliche Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträge. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der staatliche Gesamtnutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, etwa 206.300 US-Dollar und bei einer Frau 131.400 US-Dollar (Tab. A5.2a und A5.2b).

Der staatliche Gesamtnutzen unterscheidet sich für Männer und für Frauen hauptsächlich aufgrund der unterschiedlichen Arbeitsmarktergebnisse. Dies deutet darauf hin, dass dem Staat eine wichtige Rolle dabei zufällt, Frauen die Integration in den Arbeitsmarkt und damit ihre Arbeitsmarktteilnahme zu erleichtern. Im Durchschnitt ist der staatliche Gesamtnutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich bei Männern um rund 57 % höher als bei Frauen. Den größten staatlichen Gesamtnutzen aus einem Abschluss im Tertiärbereich bei einem Mann erzielen von den OECD-Ländern Irland, Luxemburg und die Niederlande (mehr als 400.000 US-Dollar). Belgien, Luxemburg und die Niederlande erzielen den größten staatlichen Gesamtnutzen aus einem Abschluss im Tertiärbereich bei einer Frau (mehr als 250.000 US-Dollar) (Tab. A5.2a und A5.2b).

Die staatliche Ertragsrate ist bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, höher als bei einer Frau mit diesem Abschluss (9 gegenüber 7 %). Dieser ge-

schlechtsspezifische Unterschied ist darauf zurückzuführen, dass die staatlichen Kosten (d. h. staatliche Investitionen) für Männer und Frauen ähnlich hoch sind, während der staatliche Nutzen bei einem Mann höher ist als bei einer Frau (Tab. A5.2a und A5.2b sowie Tab. A5.5a und A5.5b im Internet).

Im Durchschnitt kann der staatliche Gesamtnutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich bei einem Mann in Höhe von 206.300 US-Dollar unterteilt werden in den Effekt von Einkommensteuern (148.100 US-Dollar) und den Effekt von Sozialversicherungsbeiträgen (58.200 US-Dollar). Der staatliche Gesamtnutzen bei einer Frau (131.400 US-Dollar) kann unterteilt werden in den Effekt von Einkommensteuern (87.300 US-Dollar) und den Effekt von Sozialversicherungsbeiträgen (44.100 US-Dollar) (Tab. A5.2a und A5.2b).

Kosten und Nutzen für den Staat und den Einzelnen nach ISCED-Stufen im Tertiärbereich

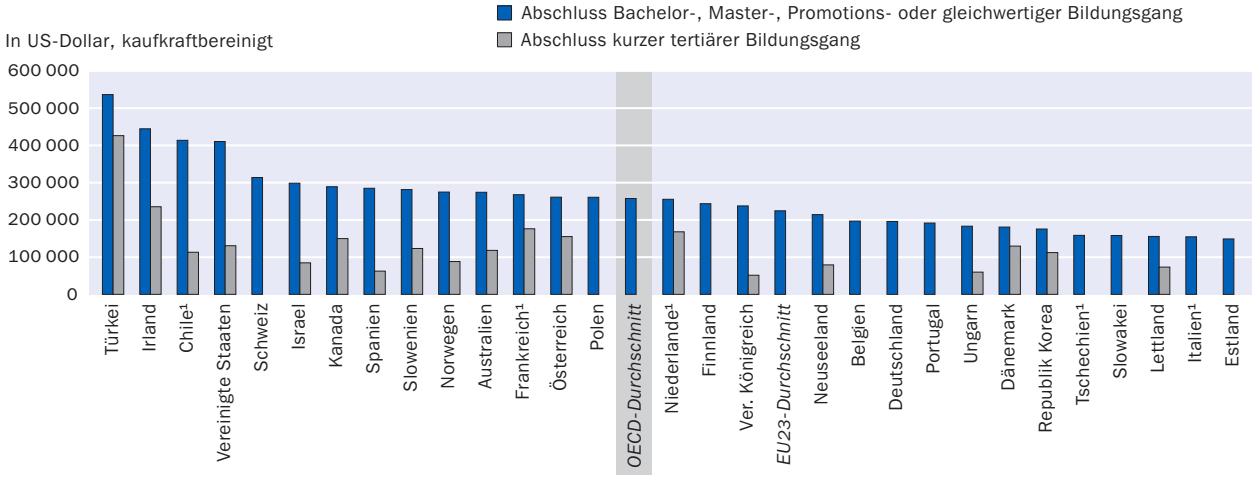
Die Erträge für den Tertiärbereich können untergliedert werden in die für einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang (ISCED 5) und in die für einen Abschluss in einem Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang (ISCED 6 bis 8). Die Anteile der Bevölkerung mit einem Abschluss auf den unterschiedlichen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs variieren zwischen den einzelnen Ländern (s. Indikator A1), und die jeweilige Kombination dieser Anteile kann einen signifikanten Einfluss auf die finanziellen Erträge aus einem Abschluss im Tertiärbereich insgesamt haben (Abb. A5.4).

In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die privaten und staatlichen finanziellen Nettoerträge beim Abschluss eines Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen

Abbildung A5.4

Privater finanzieller Ertrag für eine Frau beim Erwerb eines Abschlusses in einem kurzen tertiären Bildungsgang bzw. in einem Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgang (bzw. eines gleichwertigen Abschlusses) (2016)

Im Vergleich zu dem Ertrag beim Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP. Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2 % abgezinst.



Anmerkung: Ein Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang entspricht ISCED 5 und in einem Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang ISCED 6, 7 und 8.

1. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des privaten Gesamtertrags für eine Frau, die einen Bachelor-, Master- oder Promotionsabschluss (bzw. einen gleichwertigen Abschluss) erworben hat.

Quelle: OECD (2019), Tabelle A5.3b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977258

Kasten A5.1

Die Auswirkungen des Abzinsungssatzes auf den finanziellen Nettoertrag einer Bildungsinvestition

Die Berechnung der finanziellen Erträge bzw. des Kapitalwerts (net present value – NPV) von Bildung entspricht einer Kosten-Nutzen-Analyse, bei der die künftig zu erwartenden Mittelzuflüsse mittels eines Abzinsungssatzes in ihren Gegenwartswert umgewandelt werden. Der Abzinsungssatz trägt der Tatsache Rechnung, dass Geld morgen weniger wert ist als heute und daher zu einem spezifischen Satz „abdiskontiert" werden muss, um seinen gegenwärtigen Wert zu ermitteln. Die Wahl dieses Abzinsungssatzes ist schwierig, denn bei der Untersuchung von Investitionen mit langfristigen Auswirkungen, z. B. einer Bildungsinvestition, kann sie einen großen Unterschied machen.

Die in den Tabellen und Abbildungen in diesem Indikator angegebenen Werte wurden unter Bezugnahme auf den durchschnittlichen realen Zinssatz für Staatsanleihen in den

Tabelle A.5a

Finanzieller Nettoertrag für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach Abzinsungssatz (2016)

Im Vergleich zu einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP

	Abzinsungssatz		
	2 %	3,75 %	8,0 %
	(1)	(2)	(3)
OECD-Länder			
Australien	254 300	152 300	41 300
Österreich	330 600	179 900	30 500
Belgien	185 200	105 200	21 100
Kanada	283 900	178 300	61 500
Chile[1]	511 300	330 900	133 000
Tschechien[1,2]	263 500	155 100	36 400
Dänemark	224 900	132 800	34 400
Estland	140 600	85 500	23 900
Finnland	238 000	149 600	53 200
Frankreich[1]	323 800	191 400	53 800
Deutschland	319 100	196 500	64 000
Ungarn[2]	353 300	229 500	87 500
Irland	476 400	310 600	127 400
Israel	350 200	238 400	106 900
Italien[1]	190 800	99 800	12 900
Republik Korea	256 000	163 600	62 100
Lettland	147 500	94 400	32 500
Luxemburg[2,3]	575 700	350 800	113 500
Niederlande[2,4]	233 200	136 600	31 600
Neuseeland	243 800	147 200	41 900
Norwegen	210 100	111 800	12 300
Polen[2]	345 800	218 700	76 500
Portugal[2]	214 000	116 400	19 400
Slowakei[2]	244 100	147 300	41 000
Slowenien[2]	258 100	152 500	42 800
Spanien	212 200	126 000	35 600
Schweiz	422 600	253 400	71 400
Türkei[2]	284 600	187 900	78 600
Vereinigtes Königreich	245 100	147 900	40 800
Vereinigte Staaten	542 600	346 300	128 200
OECD-Durchschnitt	**295 900**	**177 600**	**55 600**
EU23-Durchschnitt	**276 100**	**164 000**	**48 100**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet.
1. Referenzjahr 2015. 2. Die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer über Erwerbseinkommen verfügen, bezieht sich auf die Beschäftigungsquote aus dem Fragebogen LSO TRANS anstatt auf den Anteil Personen mit Einkommen aus dem Fragebogen LSO Earnings. 3. Ergebnisse basieren auf den Nettoerwerbseinkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (im Vergleich zu den Nettoerwerbseinkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II). 4. Referenzjahr 2014.
Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977277

OECD-Ländern mit einem Abzinsungssatz von 2 % errechnet. Man könnte jedoch argumentieren, dass eine Bildungsinvestition nicht ohne Risiko ist und daher ein höherer Abzinsungssatz angebracht wäre. In den OECD-Ländern, die ähnliche Kosten-Nutzen-Analysen durchführen, kommen Abzinsungssätze von mehr als 2 % zur Anwendung, doch es gibt in den einzelnen Ländern Unterschiede bei der Wahl des Abzinsungssatzes (OECD, 2018[3]).

Um das Ausmaß der Auswirkungen des Abzinsungssatzes zu untersuchen, ist die Durchführung einer Sensitivitätsanalyse hilfreich. Tabelle A5.a zeigt die privaten Erträge, die sich für einen männlichen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich bei Anwendung von drei verschiedenen Abzinsungssätzen ergeben. Die Anhebung des Abzinsungssatzes von 2 % auf 3,75 % reduziert den Kapitalwert in allen Ländern mit verfügbaren Daten um mehr als 30 %. Wendet man einen Abzinsungssatz von 8 % an, fällt der Kapitalwert in allen Ländern um mindestens 70 %. Diese Unterschiede verdeutlichen die Sensitivität des Kapitalwerts bei Anwendung verschiedener Abzinsungssätze.

Bildungsgangs höher als beim Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs. Obwohl die Gesamtkosten für den Abschluss eines Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgangs tendenziell höher sind als die für den Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs, gleicht der über das Erwerbsleben des Einzelnen hinweg entstandene Gesamtnutzen die hohen Anfangskosten aus (Tab. A5.3a und A5.3b).

Die Türkei ist das einzige Land, in dem bei einem Mann sowohl der private als auch der staatliche Ertrag aus einem Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs höher ist als bei einem Abschluss in einem Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgang. Die Türkei ist auch das OECD-Land mit dem größten Anteil von Anfängern im Tertiärbereich (erster Bildungsgang), die einen kurzen tertiären Bildungsgang aufnehmen (48 %) (s. Indikator B4). In Dänemark und der Republik Korea ist der staatliche Ertrag bei einer Frau, die einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang erwirbt, höher als bei einem Abschluss in einem Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgang.

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 15- bis 64-Jährige.

Direkte Kosten sind die direkten Ausgaben für Bildung pro Bildungsteilnehmer während der Dauer der Bildungsteilnahme. Bei den direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt.

- *Private direkte Kosten* sind die gesamten Ausgaben der privaten Haushalte für Bildung, u. a. Nettozahlungen an Bildungseinrichtungen sowie die von den Bildungseinrichtungen unabhängigen Zahlungen für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen (Lernmittelbedarf, Nachhilfe usw.).
- *Staatliche direkte Kosten* sind die staatlichen Ausgaben für die Bildungsteilnahme eines Bürgers. Sie beinhalten die direkten staatlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen, staatliche Stipendien und sonstige Zuschüsse für Bildungsteilnehmer und private Haushalte sowie Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten für Bildungszwecke. Bildungsdarlehen bleiben unberücksichtigt.

Entgangenes Einkommen ist das Nettoerwerbseinkommen, das der Einzelne, der sich nicht in Ausbildung befindet, erwarten kann, minus dem Nettoerwerbseinkommen, das der Einzelne während seiner Ausbildung erwarten kann.

Entgangene Einkommensteuern sind die zusätzlichen Steuereinnahmen, die dem Staat zugeflossen wären, wenn ein Bürger (der sich nicht in Ausbildung befindet) in den Arbeitsmarkt eingetreten wäre, anstatt seine Ausbildung fortzusetzen.

Bruttoeinkommensvorteile sind der abgezinste Betrag der Einkommenszuschläge für einen höheren Bildungsstand im Laufe des Erwerbslebens.

Der *Einkommensteuereffekt* ist die abgezinste Summe zusätzlicher Einkommensteuern, die sich aus der durch den höheren Bildungsstand bedingten höheren Einkommensteuer des Beschäftigten während des Erwerbslebens ergibt und vom Staat eingenommen wird.

Die *Ertragsrate* ist der (hypothetische) reale Zinssatz zum Ausgleich von Kosten und Nutzen einer Bildungsinvestition. Sie kann als der Zinssatz interpretiert werden, den ein Beschäftigter in jedem Jahr seines Erwerbslebens für seine Investition in den höheren Bildungsstand erwarten kann.

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser.

Der *finanzielle Nettoertrag* ist der Kapitalwert der Investition in einen höheren Bildungsabschluss; es ist der Unterschied zwischen dem abgezinsten finanziellen Nutzen und dem abgezinsten finanziellen Investitionsaufwand in Bildung und bildet den Mehrwert ab, den die Bildung über den realen Zinssatz von 2 % hinaus erwirtschaftet, der für derartige Kapitalflüsse angesetzt wird.

Angewandte Methodik

In diesem Indikator werden die finanziellen Erträge aus Bildungsinvestitionen für den Zeitraum ab dem Alter von 15 Jahren bis zu einem theoretischen Ruhestandsalter von 64 Jahren geschätzt. Die Bildungserträge werden unter dem Aspekt einer Finanzinvestition betrachtet.

Untersucht werden zwei Zeiträume (Schaubild 1):

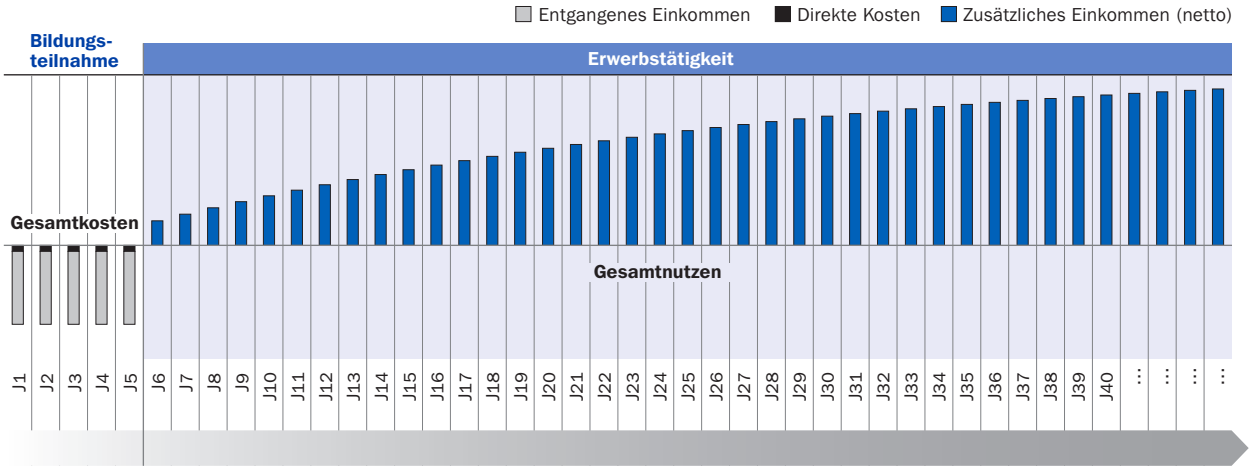
1. die Dauer der Bildungsteilnahme, während der der Einzelne und der Staat die Bildungskosten tragen
2. die Zeit nach Verlassen des formalen Bildungssystems (bzw. während der sich der Einzelne nicht in Ausbildung befindet), während der dem Einzelnen und dem Staat die aus dem höheren Bildungsstand resultierenden zusätzlichen Zahlungen zufließen

In diesem Indikator werden die Erträge aus Bildung mittels des Kapitalwerts (net present value – NPV) der Investition berechnet. Um direkte Vergleiche von Kosten und Nutzen zu ermöglichen, stellt der Kapitalwert den Gegenwartswert von monetären Transferzahlungen dar, die zu verschiedenen Zeitpunkten geleistet werden. Hierbei werden Kosten und Nutzen während des gesamten Erwerbslebens auf den Zeitpunkt zurückgerechnet, an dem

A 5

Schaubild 1

Finanzielle Erträge von Bildungsinvestitionen während des gesamten Lebens für eine repräsentative Einzelperson



mit der Investition begonnen wurde. Dies geschieht, indem alle Mittelflüsse mit einem bestimmten Zinssatz (Abzinsungssatz) auf den Investitionsbeginn abgezinst werden.

Um einen Abzinsungssatz zu bestimmen, wurden langfristige Staatsanleihen als Bezugspunkt gewählt. Die Festlegung des Abzinsungssatzes ist schwierig, da er nicht nur den gesamten Zeithorizont der Investitionsdauer erfassen sollte, sondern auch die Kreditkosten bzw. das empfundene Investitionsrisiko (Kasten A5.1). Um die Ergebnisse vergleichen und leichter interpretieren zu können, wird der gleiche Abzinsungssatz (2 %) für alle OECD-Länder angewendet. Alle Angaben in den Tabellen in diesem Indikator sind als Kapitalwert in US-Dollar (kaufkraftbereinigt mittels KKP) ausgedrückt.

Änderungen in der angewandten Methodik zwischen *Bildung auf einen Blick 2019* und *Bildung auf einen Blick 2018*

Das aktuelle Modell konzentriert sich auf die Einkommen aus Beschäftigung. Die Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit und die sozialen Transferleistungen, die 2018 in die Betrachtungen eingeschlossen waren, wurden bei *Bildung auf einen Blick 2019* nicht berücksichtigt. Im Vergleich zu den Ausgaben früherer Jahre umfassen die wichtigsten Änderungen die Verwendung der Beschäftigungsquote (anstelle eines Verhältnisses basierend auf der Erwerbsbevölkerung) für die Wahrscheinlichkeit des Einzelnen, Erwerbseinkommen zu erzielen, sowie die Berücksichtigung der tatsächlichen Einkommen der Bildungsteilnehmer bei der Berechnung der entgangenen Einkommen. Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[4]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Quelle für die Daten zu den direkten Kosten der Bildung ist die UOE-Finanzdatenerhebung (Referenzjahr 2016, soweit in den Tabellen nicht anders angegeben).

Die Daten zu den Bruttoerwerbseinkommen sind der Einkommensdatenerhebung des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozia-

len Auswirkungen des Lernens (Labour Market and Social Outcomes – LSO) entnommen. Sie erfasst Daten aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen, der EU-Statistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU Statistics on Incomes and Living Conditions – EU-SILC), Verdienststrukturerhebungen sowie sonstigen nationalen Verzeichnissen und Erhebungen. Erwerbseinkommen hängen von Alter, Geschlecht und Bildungsstand ab. Für die in diesem Indikator angestellten Berechnungen wurden Daten zum Erwerbseinkommen aus drei verschiedenen Jahren gepoolt (2014, 2015 und 2016).

Die Einkommensteuerdaten wurden mit dem OECD-Modell der Besteuerung der Einkommen (Taxing Wages Model) berechnet, das den für eine bestimmte Einkommenshöhe fälligen Steuersatz ermittelt. Dieses Modell berechnet die Steuerbelastung der Einkommen für verschiedene Szenarien mit unterschiedlichen Haushaltstypen. Das in diesem Indikator zugrunde gelegte Szenario ist das eines ledigen Beschäftigten ohne Kinder. Weitere länderspezifische Einzelheiten zur Einkommensteuer im Modell der Besteuerung der Einkommen s. *Taxing Wages 2018* (OECD, 2018[5]).

Die Arbeitnehmersozialversicherungsbeiträge werden anhand des Szenarios eines ledigen 40-jährigen Beschäftigten ohne Kinder gemäß dem OECD-Modell der Besteuerung der Einkommen ermittelt. Weitere länderspezifische Einzelheiten zu den Arbeitnehmersozialversicherungsbeiträgen im Modell der Besteuerung der Einkommen s. *Taxing Wages 2018* (OECD, 2018[5]).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

Brys, B. and C. Torres (2013), "Effective personal tax rates on marginal skills investments in OECD countries: A new methodology", *OECD Taxation Working Papers*, No. 16, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5k425747xbr6-en*. [2]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821lw*. [3]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [4]

OECD (2018), *Taxing Wages 2018*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/tax_wages-2018-en*. [5]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [1]

A
5

Tabellen Indikator A5

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980868

- Tabelle A5.1a: Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2016)
- Tabelle A5.1b: Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2016)
- Tabelle A5.2a: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2016)
- Tabelle A5.2b: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2016)
- Tabelle A5.3a: Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2016)
- Tabelle A5.3b: Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2016)
- **WEB** Table A5.4a: Private costs and benefits for a man attaining upper secondary education (Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt) (2016)
- **WEB** Table A5.4b: Private costs and benefits for a woman attaining upper secondary education (Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt) (2016)
- **WEB** Table A5.5a: Public costs and benefits for a man attaining upper secondary education (Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt) (2016)
- **WEB** Table A5.5b: Public costs and benefits for a woman attaining upper secondary education (Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt) (2016)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A5.1a

Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2016)

Im Vergleich zu einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP. Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2 % abgezinst.

	Direkte Kosten	Entgangenes Einkommen	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Beschäftigung)			Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Bruttoeinkommensvorteile	Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge			
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7) = (4) + (5) + (6)	(8) = (7) + (3)	(9)
OECD-Länder									
Australien	−23 900	−38 200	**−62 100**	490 000	−173 600	0	**316 400**	**254 300**	13 %
Österreich	0	−64 300	**−64 300**	695 800	−197 100	−103 800	**394 900**	**330 600**	10 %
Belgien	−1 600	−39 800	**−41 400**	499 800	−197 300	−75 900	**226 600**	**185 200**	11 %
Kanada	−13 800	−27 200	**−41 000**	464 000	−122 400	−16 700	**324 900**	**283 900**	17 %
Chile[1]	−10 500	−15 800	**−26 300**	592 400	−13 300	−41 500	**537 600**	**511 300**	31 %
Kolumbien	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Tschechien[1,2]	−4 200	−59 600	**−63 800**	472 400	−93 100	−52 000	**327 300**	**263 500**	12 %
Dänemark	0	−39 100	**−39 100**	485 500	−221 500	0	**264 000**	**224 900**	13 %
Estland	0	−34 500	**−34 500**	220 500	−41 900	−3 500	**175 100**	**140 600**	13 %
Finnland	0	−23 200	**−23 200**	457 100	−155 300	−40 600	**261 200**	**238 000**	20 %
Frankreich[1]	−4 700	−44 500	**−49 200**	592 800	−140 000	−79 800	**373 000**	**323 800**	14 %
Deutschland	−3 900	−42 400	**−46 300**	705 600	−214 100	−126 100	**365 400**	**319 100**	16 %
Griechenland	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Ungarn[2]	−12 100	−32 900	**−45 000**	599 000	−89 900	−110 800	**398 300**	**353 300**	20 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	−2 000	−31 300	**−33 300**	920 400	−373 900	−36 800	**509 700**	**476 400**	32 %
Israel	−8 400	−7 400	**−15 800**	553 900	−126 000	−61 900	**366 000**	**350 200**	40 %
Italien[1]	−3 900	−24 700	**−28 600**	436 700	−175 000	−42 300	**219 400**	**190 800**	10 %
Japan	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Republik Korea	−7 300	−23 700	**−31 000**	354 600	−37 800	−29 800	**287 000**	**256 000**	22 %
Lettland	−9 600	−19 800	**−29 400**	256 300	−52 500	−26 900	**176 900**	**147 500**	16 %
Litauen	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Luxemburg[2,3]	−2 600	−66 400	**−69 000**	1 201 900	−402 700	−154 500	**644 700**	**575 700**	17 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[2,4]	−5 200	−60 800	**−66 000**	721 800	−289 500	−133 100	**299 200**	**233 200**	11 %
Neuseeland	−18 500	−40 700	**−59 200**	431 400	−128 400	0	**303 000**	**243 800**	13 %
Norwegen	0	−52 400	**−52 400**	437 800	−139 400	−35 900	**262 500**	**210 100**	9 %
Polen[2]	−2 600	−42 900	**−45 500**	532 100	−45 900	−94 900	**391 300**	**345 800**	18 %
Portugal[2]	−9 700	−36 900	**−46 600**	459 300	−148 200	−50 500	**260 600**	**214 000**	10 %
Slowakei[2]	−7 400	−34 200	**−41 600**	405 100	−65 100	−54 300	**285 700**	**244 100**	13 %
Slowenien[2]	−1 100	−34 800	**−35 900**	519 100	−110 400	−114 700	**294 000**	**258 100**	14 %
Spanien	−10 700	−23 600	**−34 300**	353 600	−84 700	−22 400	**246 500**	**212 200**	14 %
Schweden	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Schweiz	−12 800	−69 200	**−82 000**	679 800	−132 900	−42 300	**504 600**	**422 600**	14 %
Türkei[2]	−2 300	−9 200	**−11 500**	467 500	−101 300	−70 100	**296 100**	**284 600**	36 %
Ver. Königreich	−36 500	−29 700	**−66 200**	459 000	−96 100	−51 600	**311 300**	**245 100**	13 %
Vereinigte Staaten	−36 000	−30 300	**−66 300**	954 800	−272 900	−73 000	**608 900**	**542 600**	20 %
OECD-Durchschnitt	**−8 400**	**−36 700**	**−45 100**	**547 300**	**−148 100**	**−58 200**	**341 000**	**295 900**	**17 %**
EU23-Durchschnitt	**−5 900**	**−39 300**	**−45 200**	**549 700**	**−159 700**	**−68 700**	**321 300**	**276 100**	**15 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet. Bei den direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt. Aufgrund von Veränderungen in der angewandten Methodik können Werte in dieser Ausgabe von Bildung auf einen Blick nicht mit den Werten aus vorherigen Ausgaben verglichen werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Referenzjahr 2015. 2. Die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer über Erwerbseinkommen verfügen, bezieht sich auf die Beschäftigungsquote aus dem Fragebogen LSO TRANS anstatt auf den Anteil Personen mit Einkommen aus dem Fragebogen LSO Earnings. 3. Ergebnisse basieren auf den Nettoerwerbseinkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (im Vergleich zu den Nettoerwerbseinkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II).

4. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977087

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

A 5

Tabelle A5.1b

Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2016)

Im Vergleich zu einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP. Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2% abgezinst.

	Direkte Kosten	Entgangenes Einkommen	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Beschäftigung)			Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Bruttoeinkommensvorteile	Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge			
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7) = (4) + (5) + (6)	(8) = (7) + (3)	(9)
OECD-Länder									
Australien	−23 900	−26 100	**−50 000**	406 500	−127 300	0	**279 200**	**229 200**	14 %
Österreich	0	−50 300	**−50 300**	420 900	−86 900	−79 900	**254 100**	**203 800**	10 %
Belgien	−1 600	−31 500	**−33 100**	485 000	−152 700	−103 900	**228 400**	**195 300**	18 %
Kanada	−13 800	−15 000	**−28 800**	349 300	−73 200	−28 100	**248 000**	**219 200**	23 %
Chile[1]	−10 500	−7 400	**−17 900**	358 100	−2 000	−25 100	**331 000**	**313 100**	37 %
Kolumbien	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Tschechien[1,2]	−4 200	−40 800	**−45 000**	270 200	−50 400	−29 700	**190 100**	**145 100**	10 %
Dänemark	0	−14 200	**−14 200**	311 600	−122 000	0	**189 600**	**175 400**	26 %
Estland	0	−16 000	**−16 000**	180 700	−34 900	−2 900	**142 900**	**126 900**	22 %
Finnland	0	−16 500	**−16 500**	356 400	−108 000	−32 300	**216 100**	**199 600**	27 %
Frankreich[1]	−4 700	−28 100	**−32 800**	362 400	−67 500	−51 500	**243 400**	**210 600**	19 %
Deutschland	−3 900	−30 000	**−33 900**	402 500	−92 800	−83 200	**226 500**	**192 600**	14 %
Griechenland	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Ungarn[2]	−12 100	−24 800	**−36 900**	325 300	−48 800	−60 200	**216 300**	**179 400**	14 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	−2 000	−16 700	**−18 700**	586 200	−155 900	−24 900	**405 400**	**386 700**	57 %
Israel	−8 400	−18 500	**−26 900**	340 400	−45 900	−33 600	**260 900**	**234 000**	24 %
Italien[1]	−3 900	−17 000	**−20 900**	300 700	−97 100	−28 500	**175 100**	**154 200**	13 %
Japan	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Republik Korea	−7 300	−24 400	**−31 700**	212 900	−8 200	−17 900	**186 800**	**155 100**	20 %
Lettland	−9 600	−14 100	**−23 700**	251 600	−50 800	−26 400	**174 400**	**150 700**	19 %
Litauen	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Luxemburg[2,3]	−2 600	−62 100	**−64 700**	928 800	−268 400	−119 600	**540 800**	**476 100**	20 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[2,4]	−5 200	−56 300	**−61 500**	600 900	−194 100	−101 900	**304 900**	**243 400**	13 %
Neuseeland	−18 500	−30 100	**−48 600**	330 700	−77 600	0	**253 100**	**204 500**	16 %
Norwegen	0	−30 100	**−30 100**	376 300	−89 400	−30 900	**256 000**	**225 900**	18 %
Polen[2]	−2 600	−24 700	**−27 300**	379 700	−31 000	−67 700	**281 000**	**253 700**	22 %
Portugal[2]	−9 700	−26 900	**−36 600**	358 700	−101 200	−39 500	**218 000**	**181 400**	12 %
Slowakei[2]	−7 400	−19 300	**−26 700**	253 800	−38 000	−34 300	**181 500**	**154 800**	13 %
Slowenien[2]	−1 100	−26 800	**−27 900**	447 900	−83 000	−99 000	**265 900**	**238 000**	16 %
Spanien	−10 700	−17 200	**−27 900**	346 300	−68 800	−21 600	**255 900**	**228 000**	18 %
Schweden	m	m	**m**	m	m	m	**m**	**m**	m
Schweiz	−12 800	−67 600	**−80 400**	496 300	−70 100	−30 900	**395 300**	**314 900**	14 %
Türkei[2]	−2 300	−2 000	**−4 300**	425 200	−70 600	−63 800	**290 800**	**286 500**	62 %
Ver. Königreich	−36 500	−22 400	**−58 900**	367 500	−71 100	−42 300	**254 100**	**195 200**	13 %
Vereinigte Staaten	−36 000	−15 400	**−51 400**	580 800	−130 200	−44 400	**406 200**	**354 800**	20 %
OECD-Durchschnitt	**−8 400**	**−26 400**	**−34 800**	**393 800**	**−87 300**	**−44 100**	**262 400**	**227 600**	**21 %**
EU23-Durchschnitt	**−5 900**	**−27 800**	**−33 700**	**396 900**	**−96 200**	**−52 500**	**248 200**	**214 500**	**19 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet. Bei den direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt. Aufgrund von Veränderungen in der angewandten Methodik können Werte in dieser Ausgabe von Bildung auf einen Blick nicht mit den Werten aus vorherigen Ausgaben verglichen werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Referenzjahr 2015. 2. Die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer über Erwerbseinkommen verfügen, bezieht sich auf die Beschäftigungsquote aus dem Fragebogen LSO TRANS anstatt auf den Anteil Personen mit Einkommen aus dem Fragebogen LSO Earnings. 3. Ergebnisse basieren auf den Nettoerwerbseinkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (im Vergleich zu den Nettoerwerbseinkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II).

4. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977106

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A5.2a

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2016)

Im Vergleich zu einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP. Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2 % abgezinst.

	Direkte Kosten	Entgangenes Einkommen	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Beschäftigung)		Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge			
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (4) + (5)	(7) = (6) + (3)	(8)
OECD-Länder								
Australien	–24 100	–8 200	**–32 300**	173 600	0	**173 600**	**141 300**	12 %
Österreich	–68 300	–22 400	**–90 700**	197 100	103 800	**300 900**	**210 200**	7 %
Belgien	–54 000	–4 200	**–58 200**	197 300	75 900	**273 200**	**215 000**	10 %
Kanada	–41 500	–9 100	**–50 600**	122 400	16 700	**139 100**	**88 500**	7 %
Chile[1]	–8 800	–1 200	**–10 000**	13 300	41 500	**54 800**	**44 800**	12 %
Kolumbien	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m
Tschechien[1,2]	–30 200	–17 500	**–47 700**	93 100	52 000	**145 100**	**97 400**	8 %
Dänemark	–81 500	–24 200	**–105 700**	221 500	0	**221 500**	**115 800**	5 %
Estland	–48 900	–7 800	**–56 700**	41 900	3 500	**45 400**	**–11 300**	1 %
Finnland	–74 600	–10 400	**–85 000**	155 300	40 600	**195 900**	**110 900**	6 %
Frankreich[1]	–51 800	–12 500	**–64 300**	140 000	79 800	**219 800**	**155 500**	8 %
Deutschland	–71 100	–19 900	**–91 000**	214 100	126 100	**340 200**	**249 200**	9 %
Griechenland	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m
Ungarn[2]	–28 600	–16 600	**–45 200**	89 900	110 800	**200 700**	**155 500**	12 %
Island	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m
Irland	–37 000	–4 500	**–41 500**	373 900	36 800	**410 700**	**369 200**	17 %
Israel	–23 700	–200	**–23 900**	126 000	61 900	**187 900**	**164 000**	16 %
Italien[1]	–34 900	–2 600	**–37 500**	175 000	42 300	**217 300**	**179 800**	9 %
Japan	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m
Republik Korea	–20 100	–2 300	**–22 400**	37 800	29 800	**67 600**	**45 200**	8 %
Lettland	–19 800	–7 800	**–27 600**	52 500	26 900	**79 400**	**51 800**	9 %
Litauen	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m
Luxemburg[2,3]	–171 600	–12 300	**–183 900**	402 700	154 500	**557 200**	**373 300**	8 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[2,4]	–59 100	–16 400	**–75 500**	289 500	133 100	**422 600**	**347 100**	11 %
Neuseeland	–31 000	–7 200	**–38 200**	128 400	0	**128 400**	**90 200**	9 %
Norwegen	–82 500	–20 000	**–102 500**	139 400	35 900	**175 300**	**72 800**	4 %
Polen[2]	–31 800	–14 200	**–46 000**	45 900	94 900	**140 800**	**94 800**	8 %
Portugal[2]	–32 100	–4 600	**–36 700**	148 200	50 500	**198 700**	**162 000**	10 %
Slowakei[2]	–35 700	–8 600	**–44 300**	65 100	54 300	**119 400**	**75 100**	7 %
Slowenien[2]	–38 300	–17 100	**–55 400**	110 400	114 700	**225 100**	**169 700**	9 %
Spanien	–35 200	–1 400	**–36 600**	84 700	22 400	**107 100**	**70 500**	7 %
Schweden	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m
Schweiz	–96 500	–13 000	**–109 500**	132 900	42 300	**175 200**	**65 700**	4 %
Türkei[2]	–28 800	–2 000	**–30 800**	101 300	70 100	**171 400**	**140 600**	12 %
Ver. Königreich	–26 500	–8 300	**–34 800**	96 100	51 600	**147 700**	**112 900**	11 %
Vereinigte Staaten	–47 900	–9 400	**–57 300**	272 900	73 000	**345 900**	**288 600**	14 %
OECD-Durchschnitt	**–47 900**	**–10 200**	**–58 100**	**148 100**	**58 200**	**206 300**	**148 200**	**9 %**
EU23-Durchschnitt	**–51 600**	**–11 700**	**–63 300**	**159 700**	**68 700**	**228 400**	**165 100**	**9 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet. Bei den direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt. Aufgrund von Veränderungen in der angewandten Methodik können Werte in dieser Ausgabe von Bildung auf einen Blick nicht mit den Werten aus vorherigen Ausgaben verglichen werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Referenzjahr 2015. 2. Die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer über Erwerbseinkommen verfügen, bezieht sich auf die Beschäftigungsquote aus dem Fragebogen LSO TRANS anstatt auf den Anteil Personen mit Einkommen aus dem Fragebogen LSO Earnings. 3. Ergebnisse basieren auf den Nettoerwerbseinkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (im Vergleich zu den Nettoerwerbseinkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II). 4. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977125

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

A 5

Tabelle A5.2b

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2016)

Im Vergleich zu einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP. Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2 % abgezinst.

	Direkte Kosten	Entgangenes Einkommen	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Beschäftigung)		Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge			
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (4) + (5)	(7) = (6) + (3)	(8)
OECD-Länder								
Australien	–24 100	–4 300	**–28 400**	127 300	0	**127 300**	**98 900**	12 %
Österreich	–68 300	–13 400	**–81 700**	86 900	79 900	**166 800**	**85 100**	5 %
Belgien	–54 000	–1 100	**–55 100**	152 700	103 900	**256 600**	**201 500**	12 %
Kanada	–41 500	–3 200	**–44 700**	73 200	28 100	**101 300**	**56 600**	7 %
Chile[1]	–8 800	–600	**–9 400**	2 000	25 100	**27 100**	**17 700**	8 %
Kolumbien	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m
Tschechien[1,2]	–30 200	–10 500	**–40 700**	50 400	29 700	**80 100**	**39 400**	5 %
Dänemark	–81 500	–9 000	**–90 500**	122 000	0	**122 000**	**31 500**	3 %
Estland	–48 900	–3 500	**–52 400**	34 900	2 900	**37 800**	**–14 600**	0 %
Finnland	–74 600	–7 800	**–82 400**	108 000	32 300	**140 300**	**57 900**	5 %
Frankreich[1]	–51 800	–8 000	**–59 800**	67 500	51 500	**119 000**	**59 200**	6 %
Deutschland	–71 100	–13 200	**–84 300**	92 800	83 200	**176 000**	**91 700**	6 %
Griechenland	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m
Ungarn[2]	–28 600	–12 500	**–41 100**	48 800	60 200	**109 000**	**67 900**	7 %
Island	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m
Irland	–37 000	–400	**–37 400**	155 900	24 900	**180 800**	**143 400**	12 %
Israel	–23 700	–700	**–24 400**	45 900	33 600	**79 500**	**55 100**	9 %
Italien[1]	–34 900	–1 800	**–36 700**	97 100	28 500	**125 600**	**88 900**	7 %
Japan	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m
Republik Korea	–20 100	–2 300	**–22 400**	8 200	17 900	**26 100**	**3 700**	3 %
Lettland	–19 800	–5 200	**–25 000**	50 800	26 400	**77 200**	**52 200**	9 %
Litauen	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m
Luxemburg[2,3]	–171 600	–10 500	**–182 100**	268 400	119 600	**388 000**	**205 900**	6 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[2,4]	–59 100	–13 300	**–72 400**	194 100	101 900	**296 000**	**223 600**	10 %
Neuseeland	–31 000	–4 700	**–35 700**	77 600	0	**77 600**	**41 900**	6 %
Norwegen	–82 500	–8 600	**–91 100**	89 400	30 900	**120 300**	**29 200**	3 %
Polen[2]	–31 800	–8 000	**–39 800**	31 000	67 700	**98 700**	**58 900**	7 %
Portugal[2]	–32 100	–3 300	**–35 400**	101 200	39 500	**140 700**	**105 300**	9 %
Slowakei[2]	–35 700	–2 700	**–38 400**	38 000	34 300	**72 300**	**33 900**	5 %
Slowenien[2]	–38 300	–12 900	**–51 200**	83 000	99 000	**182 000**	**130 800**	8 %
Spanien	–35 200	–1 400	**–36 600**	68 800	21 600	**90 400**	**53 800**	6 %
Schweden	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**	m
Schweiz	–96 500	–11 800	**–108 300**	70 100	30 900	**101 000**	**–7 300**	2 %
Türkei[2]	–28 800	–300	**–29 100**	70 600	63 800	**134 400**	**105 300**	11 %
Ver. Königreich	–26 500	–5 200	**–31 700**	71 100	42 300	**113 400**	**81 700**	11 %
Vereinigte Staaten	–47 900	–5 000	**–52 900**	130 200	44 400	**174 600**	**121 700**	9 %
OECD-Durchschnitt	**–47 900**	**–6 200**	**–54 100**	**87 300**	**44 100**	**131 400**	**77 300**	**7 %**
EU23-Durchschnitt	**–51 600**	**–7 200**	**–58 800**	**96 200**	**52 500**	**148 700**	**89 900**	**7 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet. Bei den direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt. Aufgrund von Veränderungen in der angewandten Methodik können Werte in dieser Ausgabe von Bildung auf einen Blick nicht mit den Werten aus vorherigen Ausgaben verglichen werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Referenzjahr 2015. 2. Die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer über Erwerbseinkommen verfügen, bezieht sich auf die Beschäftigungsquote aus dem Fragebogen LSO TRANS anstatt auf den Anteil Personen mit Einkommen aus dem Fragebogen LSO Earnings. 3. Ergebnisse basieren auf den Nettoerwerbseinkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (im Vergleich zu den Nettoerwerbseinkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II). 4. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977144

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A5.3a

Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2016)

Im Vergleich zu einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP. Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2 % abgezinst.

	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (ISCED 5)						Abschluss Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgang (oder gleichwertiger Bildungsgang) (ISCED 6 bis 8)					
	Privat			Staatlich			Privat			Staatlich		
	Gesamtkosten	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Gesamtkosten	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Gesamtkosten	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Gesamtkosten	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	−22 300	135 400	**113 100**	−9 900	60 400	**50 500**	−77 300	375 300	**298 000**	−42 500	210 600	**168 100**
Österreich	−54 300	264 200	**209 900**	−77 200	204 600	**127 400**	−69 400	562 600	**493 200**	−97 900	420 200	**322 300**
Belgien	m	m	**m**	m	m	**m**	−41 900	228 500	**186 600**	−59 300	275 900	**216 600**
Kanada	−27 100	193 800	**166 700**	−31 500	79 900	**48 400**	−46 300	428 400	**382 100**	−58 700	191 900	**133 200**
Chile[1]	−17 500	189 500	**172 000**	−4 500	15 400	**10 900**	−44 500	684 600	**640 100**	−18 800	73 300	**54 500**
Kolumbien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Tschechien[1,2]	m	m	**m**	m	m	**m**	−63 600	340 400	**276 800**	−47 500	151 000	**103 500**
Dänemark	−18 000	128 700	**110 700**	−48 600	86 700	**38 100**	−41 600	295 400	**253 800**	−112 400	258 100	**145 700**
Estland	a	a	**a**	a	a	**a**	−34 500	200 600	**166 100**	−56 700	52 000	**−4 700**
Finnland	a	a	**a**	a	a	**a**	−23 200	298 900	**275 700**	−85 000	228 200	**143 200**
Frankreich[1]	−24 200	208 100	**183 900**	−32 700	102 700	**70 000**	−56 000	489 600	**433 600**	−72 500	302 700	**230 200**
Deutschland	m	m	**m**	m	m	**m**	−46 500	392 800	**346 300**	−91 400	362 700	**271 300**
Griechenland	a	a	**a**	a	a	**a**	m	m	**m**	m	m	**m**
Ungarn[2]	−30 100	163 600	**133 500**	−20 900	82 400	**61 500**	−45 500	404 600	**359 100**	−46 400	203 900	**157 500**
Island	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Irland	−20 800	223 600	**202 800**	−25 800	154 600	**128 800**	−36 600	597 500	**560 900**	−45 500	498 800	**453 300**
Israel	−4 200	147 600	**143 400**	−6 700	41 800	**35 100**	−21 900	465 900	**444 000**	−32 900	264 400	**231 500**
Italien[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	−28 600	219 500	**190 900**	−37 600	217 300	**179 700**
Japan	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Republik Korea	−18 700	191 300	**172 600**	−8 400	37 100	**28 700**	−34 800	309 800	**275 000**	−27 700	76 000	**48 300**
Lettland	−21 000	95 500	**74 500**	−21 700	41 700	**20 000**	−32 100	185 100	**153 000**	−29 500	82 900	**53 400**
Litauen	a	a	**a**	a	a	**a**	m	m	**m**	m	m	**m**
Luxemburg	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Mexiko	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Niederlande[2,3]	−31 800	200 000	**168 200**	−29 600	215 600	**186 000**	−66 400	309 800	**243 400**	−75 900	444 000	**368 100**
Neuseeland	−39 500	161 300	**121 800**	−18 100	57 000	**38 900**	−64 900	325 500	**260 600**	−44 600	140 200	**95 600**
Norwegen	−29 400	107 000	**77 600**	−43 000	80 300	**37 300**	−53 400	351 500	**298 100**	−105 100	230 200	**125 100**
Polen[2]	m	m	**m**	m	m	**m**	−45 500	405 700	**360 200**	−46 000	145 900	**99 900**
Portugal[2]	m	m	**m**	m	m	**m**	−46 600	273 500	**226 900**	−36 900	210 300	**173 400**
Slowakei[2]	m	m	**m**	m	m	**m**	−42 400	289 700	**247 300**	−45 200	121 000	**75 800**
Slowenien[2]	−21 500	167 600	**146 100**	−14 900	117 500	**102 600**	−38 200	341 800	**303 600**	−63 800	270 500	**206 700**
Spanien	−13 900	128 100	**114 200**	−17 400	46 500	**29 100**	−41 200	286 400	**245 200**	−42 400	131 400	**89 000**
Schweden	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Schweiz	m	m	**m**	m	m	**m**	−83 100	504 100	**421 000**	−111 000	175 100	**64 100**
Türkei[2]	−6 500	505 100	**498 600**	−17 300	301 300	**284 000**	−13 700	468 000	**454 300**	−36 600	280 600	**244 000**
Ver. Königreich	−53 500	143 600	**90 100**	−17 400	66 100	**48 700**	−68 200	359 100	**290 900**	−36 400	176 400	**140 000**
Vereinigte Staaten	−37 400	151 700	**114 300**	−32 300	70 300	**38 000**	−83 000	732 800	**649 800**	−71 800	426 800	**355 000**
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**−48 000**	**383 700**	**335 700**	**−57 900**	**228 400**	**170 500**
EU23-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**−45 700**	**341 100**	**295 400**	**−59 400**	**239 600**	**180 200**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet. Bei den direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt. Aufgrund von Veränderungen in der angewandten Methodik können Werte in dieser Ausgabe von Bildung auf einen Blick nicht mit den Werten aus vorherigen Ausgaben verglichen werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Referenzjahr 2015. 2. Die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer über Erwerbseinkommen verfügen, bezieht sich auf die Beschäftigungsquote aus dem Fragebogen LSO TRANS anstatt auf den Anteil Personen mit Einkommen aus dem Fragebogen LSO Earnings. 3. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977163

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

A 5

Tabelle A5.3b

Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2016)

Im Vergleich zu einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP. Zukünftige Kosten und zukünftiger Nutzen sind mit 2 % abgezinst.

	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (ISCED 5)						Abschluss Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgang (oder gleichwertiger Bildungsgang) (ISCED 6 bis 8)					
	Privat			Staatlich			Privat			Staatlich		
	Gesamtkosten	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Gesamtkosten	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Gesamtkosten	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Gesamtkosten	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	–16 700	134 600	**117 900**	–8 000	52 200	**44 200**	–63 800	337 500	**273 700**	–38 100	155 800	**117 700**
Österreich	–42 600	197 500	**154 900**	–69 600	116 300	**46 700**	–54 400	315 000	**260 600**	–88 200	220 300	**132 100**
Belgien	m	m	**m**	m	m	**m**	–33 500	229 900	**196 400**	–56 300	257 400	**201 100**
Kanada	–19 000	168 500	**149 500**	–27 600	57 000	**29 400**	–32 500	321 100	**288 600**	–52 100	138 200	**86 100**
Chile[1]	–11 100	124 000	**112 900**	–4 000	9 300	**5 300**	–31 000	444 000	**413 000**	–17 800	39 700	**21 900**
Kolumbien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Tschechien[1,2]	m	m	**m**	m	m	**m**	–44 900	203 100	**158 200**	–40 500	85 900	**45 400**
Dänemark	–6 500	135 900	**129 400**	–41 700	83 000	**41 300**	–15 100	195 500	**180 400**	–96 300	126 500	**30 200**
Estland	a	a	**a**	a	a	**a**	–16 000	164 600	**148 600**	–52 400	43 400	**–9 000**
Finnland	a	a	**a**	a	a	**a**	–16 500	259 600	**243 100**	–82 400	175 800	**93 400**
Frankreich[1]	–15 300	191 100	**175 800**	–30 300	89 400	**59 100**	–37 800	305 000	**267 200**	–67 600	154 100	**86 500**
Deutschland	m	m	**m**	m	m	**m**	–34 200	229 700	**195 500**	–84 600	179 000	**94 400**
Griechenland	a	a	**a**	a	a	**a**	m	m	**m**	m	m	**m**
Ungarn[2]	–24 700	84 300	**59 600**	–18 200	42 500	**24 300**	–37 300	220 100	**182 800**	–42 200	110 800	**68 600**
Island	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Irland	–11 700	246 600	**234 900**	–23 300	75 200	**51 900**	–20 600	464 500	**443 900**	–41 100	229 400	**188 300**
Israel	–9 400	93 900	**84 500**	–6 900	12 900	**6 000**	–34 700	332 800	**298 100**	–33 400	110 900	**77 500**
Italien[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	–20 900	175 200	**154 300**	–36 800	125 700	**88 900**
Japan	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Republik Korea	–19 100	131 100	**112 000**	–8 400	14 800	**6 400**	–35 500	210 700	**175 200**	–27 700	32 800	**5 100**
Lettland	–17 300	90 400	**73 100**	–20 000	38 100	**18 100**	–25 800	181 100	**155 300**	–26 700	80 400	**53 700**
Litauen	a	a	**a**	a	a	**a**	m	m	**m**	m	m	**m**
Luxemburg	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Mexiko	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Niederlande[2,3]	–29 500	197 200	**167 700**	–28 000	126 400	**98 400**	–61 900	316 800	**254 900**	–72 800	317 700	**244 900**
Neuseeland	–32 300	111 300	**79 000**	–16 400	26 900	**10 500**	–53 300	267 100	**213 800**	–41 900	83 800	**41 900**
Norwegen	–17 500	105 500	**88 000**	–36 900	52 400	**15 500**	–30 600	304 900	**274 300**	–93 500	142 500	**49 000**
Polen[2]	m	m	**m**	m	m	**m**	–27 300	287 600	**260 300**	–39 800	101 100	**61 300**
Portugal[2]	m	m	**m**	m	m	**m**	–36 600	227 800	**191 200**	–35 600	148 700	**113 100**
Slowakei[2]	m	m	**m**	m	m	**m**	–27 300	185 100	**157 800**	–39 300	73 800	**34 500**
Slowenien[2]	–16 800	139 800	**123 000**	–12 500	87 000	**74 500**	–29 700	310 600	**280 900**	–59 300	218 300	**159 000**
Spanien	–10 600	72 900	**62 300**	–17 400	15 200	**–2 200**	–33 900	318 300	**284 400**	–42 400	120 500	**78 100**
Schweden	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Schweiz	m	m	**m**	m	m	**m**	–81 500	394 800	**313 300**	–109 700	100 900	**–8 800**
Türkei[2]	–2 400	427 900	**425 500**	–16 400	231 900	**215 500**	–5 200	540 800	**535 600**	–34 600	286 000	**251 400**
Ver. Königreich	–48 500	99 800	**51 300**	–15 200	48 200	**33 000**	–60 800	297 900	**237 100**	–33 300	132 900	**99 600**
Vereinigte Staaten	–29 000	159 400	**130 400**	–29 800	55 900	**26 100**	–64 400	474 200	**409 800**	–66 300	215 300	**149 000**
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**–36 800**	**293 600**	**256 800**	**–53 500**	**145 100**	**91 600**
EU23-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**–33 400**	**257 200**	**223 800**	**–54 600**	**152 700**	**98 100**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet. Bei den direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt. Aufgrund von Veränderungen in der angewandten Methodik können Werte in dieser Ausgabe von Bildung auf einen Blick nicht mit den Werten aus vorherigen Ausgaben verglichen werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Referenzjahr 2015. 2. Die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer über Erwerbseinkommen verfügen, bezieht sich auf die Beschäftigungsquote aus dem Fragebogen LSO TRANS anstatt auf den Anteil Personen mit Einkommen aus dem Fragebogen LSO Earnings. 3. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977182

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

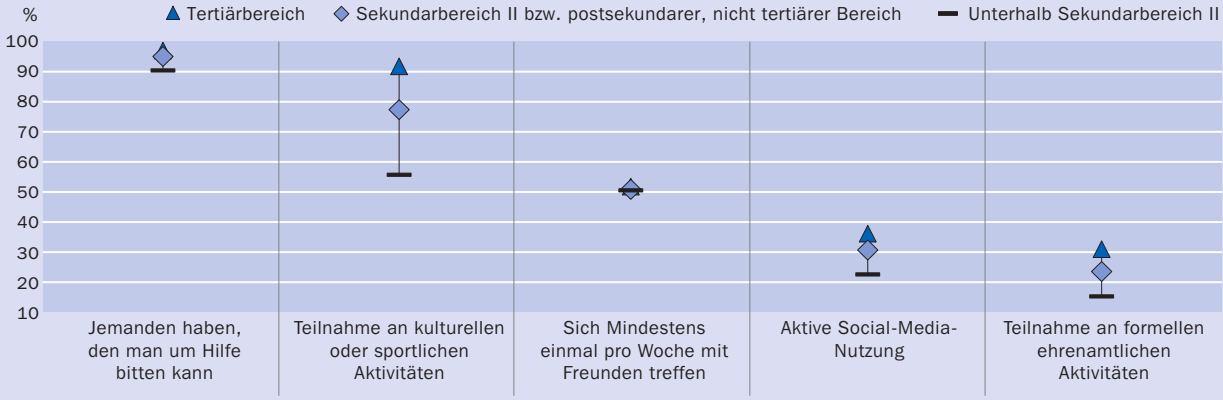
Indikator A6
Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?

- Ein höherer Bildungsstand steht im Zusammenhang mit einer größeren sozialen Verbundenheit. Dies fällt besonders bei der Teilnahme an kulturellen oder sportlichen Aktivitäten auf, hier beträgt die Teilnahmequote bei erwachsenen Absolventen des Tertiärbereichs im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (European Union Statistics on Income and Living Conditions – EU-SILC) teilnehmen, über 90 % im Vergleich zu unter 60 % bei denjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II.
- Die Work-Life-Balance ist ein wichtiger Aspekt des Wohlbefindens. Im Gegensatz zur sozialen Verbundenheit hängt ein höherer Bildungsstand jedoch anscheinend nicht mit einem gesünderen Gleichgewicht hierbei zusammen. In etwa der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten besteht kein statistisch signifikanter Unterschied bei der Work-Life-Balance nach Bildungsstand.
- Bildung kann die Motivation steigern, Bücher zu lesen, umgekehrt ist häufiges Lesen möglicherweise ein Grund für höhere Bildungsziele. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilnehmen, steigt der Anteil der Vielleser mit jedem weiteren Bildungsabschluss

Abbildung A6.1

Kennzahlen für soziale Kontakte, nach Bildungsstand (2015)

Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC 2015), 25- bis 64-Jährige, Durchschnitt



Anmerkung: Einzelheiten zu den gestellten Fragen s. zugrunde liegende Tabelle und Anhang 3.
Anordnung der Kennzahlen für soziale Kontakte in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die diese Frage bejahten.
Quelle: OECD (2019), Tabelle A6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977353

Kontext

Der Förderung des sozialen Zusammenhalts, der sich häufig im Grad des bürgerschaftlichen und sozialen Engagements widerspiegelt, wird in den OECD-Ländern große politische Bedeutung beigemessen. Forschungsergebnisse lassen erkennen, dass im Allgemeinen ein Mangel an bürgerschaftlichem Engagement besteht, was für den Erhalt und

die positive Entwicklung unserer Gesellschaft eine Herausforderung darstellt. Möglicherweise spielt Bildung für die Gewährleistung des sozialen Zusammenhalts eine wichtige Rolle, da sie soziale und emotionale Kompetenzen fördert, die dazu beitragen können, soziale Kontakte zu erweitern und Menschen vor Ausgrenzung zu schützen. Das soziale Netzwerk Erwachsener besteht aus ihrer Familie, ihren Freunden, Kollegen und im weiteren Umfeld aus der Gemeinde, in der sie leben. Dabei werden soziale Interaktionen durch unser gesellschaftliches Umfeld und den sozioökonomischen Status unseres Zuhauses geprägt. Allerdings erweitern Menschen beim Erwerb eines weiteren Abschlusses ihr soziales Netzwerk, verstärken ihre Teilnahme am Erwerbsleben (s. Indikator A3) und profitieren letztendlich von den Vorteilen einer positiven sozialen Integration, wie einer besseren Gesundheit (VicHealth, 2010[1]).

Soziale Netzwerke im Internet haben in unserer Gesellschaft stark an Bedeutung zugenommen, und ein immer größerer Teil der Interaktionen mit unseren Mitmenschen findet online statt. Facebook verzeichnete 2019 monatlich 2,38 Milliarden aktive Nutzer, diese machen mehr als 30 % der geschätzten Weltbevölkerung aus (Statista, 2019[2]; Worldometers, 2019[3]). Der Begriff „Freund" hat eine andere Bedeutung in der virtuellen Welt, hier ist der persönliche Austausch keine Grundvoraussetzung für Freundschaft. Die digitale Spaltung kann dazu führen, dass ein Teil der Bevölkerung (ältere oder Erwachsene mit niedrigeren Bildungsabschlüssen) hier kein soziales Kapital aufbauen kann.

Die Work-Life-Balance ist ein sehr aktueller und wichtiger Aspekt des Wohlbefindens und der Lebensqualität. Übermäßig lange Arbeitszeiten tragen zu beruflichem und familiärem Stress bei und gelten zunehmend als eine der größten Herausforderungen, vor denen viele Gesellschaften heute stehen. Die Work-Life-Balance stellt im *Better Life Index* der OECD (OECD, 2013[4]) eine der zentralen Dimensionen zur Beurteilung der Lebensqualität dar. Sie ist auch Teil des für die Beurteilung von Bildung und ihren gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen verabschiedeten Rahmens in *Bildung auf einen Blick* (OECD, 2017[5]). Daher ist es wichtig, den Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand und diesen gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen, die das Wohlbefinden und die Lebenszufriedenheit wesentlich beeinflussen, zu beurteilen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Bei den Kenngrößen sozialer Verbundenheit in Form persönlicher Beziehungen, z. B. jemanden zu haben, den man um Hilfe bitten kann, oder sich mit Freunden zu treffen, zeigen sich geringere Unterschiede nach Bildungsstand als bei der Teilnahme an kulturellen und sportlichen Aktivitäten, der Nutzung sozialer Medien und der Ausübung formeller ehrenamtlicher Tätigkeiten.
- In den meisten Ländern, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilnehmen, besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand und der Möglichkeit flexiblerer Arbeitszeiten.
- Das unregelmäßige Lesen von Büchern ist nicht immer mit einer geringeren Lesekompetenz verbunden. Beispielsweise ist die Häufigkeit des Lesens von Büchern in Japan niedrig, obwohl dort die Lesekompetenz von allen Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilnehmen, am höchsten ist.

- PIAAC-Daten zeigen, dass der Bildungsstand die berufliche Zufriedenheit indirekt beeinflussen kann. Auch wenn sich der Bildungsstand in manchen Fällen nicht direkt auf die berufliche Zufriedenheit auszuwirken scheint, können diese indirekten Auswirkungen durch intervenierende Variablen wie Komplexität der Tätigkeit, Einkommen und Eigenständigkeit am Arbeitsplatz verdeutlicht werden.

Hinweis

Die in diesem Indikator dargestellten Unterschiede nach Bildungsstand berücksichtigen weder den sozioökonomischen Status noch andere intervenierende Faktoren. Der Gradient des Bildungsstands sollte deshalb nicht als Effekt der gemessenen gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung gedeutet werden.

Analyse und Interpretationen

Soziale Kontakte nach Bildungsstand

In den OECD-Ländern ist bei den 25- bis 64-Jährigen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, die Teilnahme an verschiedenen sozialen Aktivitäten im Durchschnitt höher als bei denjenigen dieser Altersgruppe mit einem niedrigeren Bildungsstand. Der Vorteil in Bezug auf die soziale Verbundenheit für Personen mit einem höheren Bildungsstand hängt jedoch wesentlich von der Art der jeweiligen Aktivität ab. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an EU-SILC teilnehmen, hängen die Teilnahme an kulturellen und sportlichen Aktivitäten, die Nutzung sozialer Medien und die Ausübung ehrenamtlicher Tätigkeiten eng mit dem Bildungsstand zusammen. Über 90 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich nahmen in den 12 Monaten vor der Erhebung an kulturellen und sportlichen Aktivitäten teil, bei denjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II waren es dagegen weniger als 60 %. Dies stellt bei den verschiedenen Kenngrößen sozialer Kontakte den größten Unterschied nach Bildungsstand dar (Abb. A6.1).

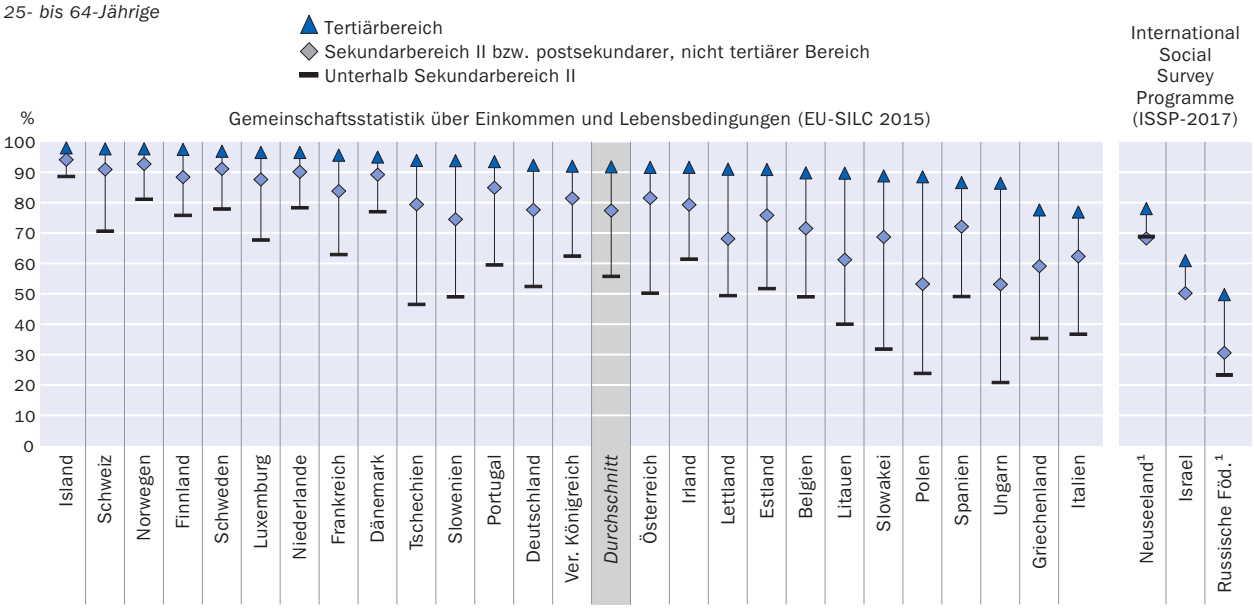
Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der Erhebung EU-SILC teilnehmen, gaben fast 80 % der Erwachsenen an, in den vorangegangenen 12 Monaten an sportlichen oder kulturellen Aktivitäten teilgenommen zu haben, dabei stieg in allen Ländern die Teilnahmequote mit dem Bildungsstand. Dagegen gab weniger als ein Drittel der Erwachsenen an, dass sie täglich aktiv soziale Medien nutzten, und ein Viertel gab an, in den vorangegangenen 12 Monaten eine formelle ehrenamtliche Tätigkeit ausgeübt zu haben. Obwohl bei denjenigen mit einem höheren Bildungsstand weiterhin eine klare Tendenz zu einem größeren ehrenamtlichen Engagement und einer häufigeren Nutzung sozialer Medien besteht, sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsständen in Prozentpunkten kleiner, was teilweise dadurch erklärt werden kann, dass diese Tätigkeiten allgemein seltener ausgeübt werden. Im Gegensatz dazu ist bei den Kenngrößen in Bezug auf persönliche Beziehungen der Unterschied nach Bildungsstand sehr gering; über alle Bildungsstände hinweg war die Wahrscheinlichkeit, sich wöchentlich mit Freunden zu treffen, fast gleich hoch. Gleichermaßen unterscheiden sich die Anteile Erwachsener, die jemanden haben, den sie um Hilfe bitten können (moralisch, materiell oder finanziell), in allen Bildungsständen im Durchschnitt um weniger als 10 Prozentpunkte (Abb. A6.1 und Tab. A6.1).

A 6

Abbildung A6.2

Teilnahme an kulturellen oder sportlichen Aktivitäten in den vorangegangenen 12 Monaten, nach Bildungsstand (2015 bzw. 2017)

Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC 2015) und International Social Survey Programme (ISSP 2017), 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Einzelheiten zu den in den zwei Erhebungen gestellten Fragen s. zugrunde liegende Tabelle und Anhang 3.

1. Die Anteile der verschiedenen Bildungsstände weichen um 10 bis 15 Prozentpunkte von den in Indikator A1 veröffentlichten ab.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die in den vorangegangenen 12 Monaten wenigstens einmal an einer kulturellen oder sportlichen Aktivität teilgenommen haben.

Quelle: OECD (2019), Tabelle A6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977372

Teilnahme an kulturellen oder sportlichen Aktivitäten in den vorangegangenen 12 Monaten nach Bildungsstand

In den OECD-Ländern, die an der Erhebung EU-SILC teilnehmen, beteiligen sich 25- bis 64-jährige Absolventen des Tertiärbereichs eher an sportlichen oder kulturellen Aktivitäten als Gleichaltrige mit einem niedrigeren Bildungsstand. Im Durchschnitt nahmen rund 90 % derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich an mindestens einer sportlichen oder kulturellen Aktivität in den vorangegangenen 12 Monaten teil. Die Länder mit den höchsten Anteilen hier (mindestens 98 %) sind Finnland, Island, Norwegen und die Schweiz. Dagegen nahmen in Griechenland und Italien weniger als 80 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich an derartigen Aktivitäten teil. Die Teilnahmequoten der Absolventen des Tertiärbereichs in Griechenland und Italien sind gleich hoch bzw. niedriger als die der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II in Dänemark, Island, den Niederlanden, Norwegen und Schweden. Der Unterschied beim sportlichen oder kulturellen Engagement zwischen Absolventen des Tertiärbereichs und denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich wird tendenziell größer, wenn weniger Absolventen des Tertiärbereichs an derartigen Aktivitäten teilgenommen haben. Er beträgt 36 Prozentpunkte in Polen, 33 in Ungarn und 29 in Litauen. Bei denjenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II ist die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme sogar noch geringer, die Teilnahmequoten reichen von 89 % in Island bis zu 21 % in Ungarn. Verglichen mit einem durchschnittlichen Unterschied von 36 Prozentpunkten variieren die Teilnahmequoten nach Bildungsstand in Island am wenigsten, dort beträgt der Unterschied in der Teilnahme zwischen denjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich nur 9 Prozentpunkte (Abb. A6.2).

Sich mindestens einmal pro Woche mit Freunden treffen nach Bildungsstand

Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der Erhebung EU-SILC teilnehmen, treffen sich 25- bis 64-jährige Absolventen des Tertiärbereichs eher wöchentlich mit Freunden als Erwachsene mit einem niedrigeren Bildungsstand. Im Vergleich zu denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich beträgt der durchschnittliche Unterschied aber nur rund 1 Prozentpunkt. Zwischen den Absolventen des Tertiärbereichs und denjenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II ist der Unterschied ähnlich. In den Niederlanden und der Slowakei trafen sich Absolventen des Tertiärbereichs mit einer höheren Wahrscheinlichkeit mindestens einmal pro Woche mit Freunden als diejenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, wobei der Unterschied in beiden Ländern rund 7 Prozentpunkte beträgt. In anderen Ländern lag der Unterschied bei unter 5 Prozentpunkten, mit Ausnahme von Finnland, wo die Situation umgekehrt ist: 65 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich gaben an, sich mindestens einmal pro Woche mit Freunden zu treffen, im Vergleich zu nur 55 % der Absolventen des Tertiärbereichs (Tab. A6.1).

Teilnahme an formellen ehrenamtlichen Aktivitäten nach Bildungsstand

Im Allgemeinen steht ein höherer Bildungsstand im Zusammenhang mit der Teilnahme an ehrenamtlichen Aktivitäten: In den OECD-Ländern, die an der Erhebung EU-SILC teilnehmen, gibt es sogar zwischen Personen des gleichen Bildungsstands große Unterschiede in der Teilnahme an formellen ehrenamtlichen Aktivitäten. Hinsichtlich der Absolventen des Tertiärbereichs, die sich ehrenamtlich engagierten, reicht die Bandbreite von 13 % in Lettland und Ungarn bis zu 59 % in Norwegen. Bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind die Anteile etwas geringer und reichen von 5 % in Ungarn bis zu 53 % in Norwegen, bei denjenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II reichen sie von 3 % in Ungarn bis zu 33 % in Dänemark und den Niederlanden. Ehrenamtliches Engagement ist anscheinend in einigen Ländern weiter verbreitet als in anderen, doch der Unterschied zwischen den Absolventen des Tertiärbereichs und denen des Sekundarbereichs II betrug in den OECD-Ländern im Durchschnitt 7 Prozentpunkte. Dies entspricht mehr oder minder dem durchschnittlichen Unterschied von 9 Prozentpunkten zwischen den 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II und denjenigen ohne einen solchen (Tab. A6.1).

Litauen und das Vereinigte Königreich sind in Bezug auf die Wahrnehmung solcher Aktivitäten die Länder mit dem größten Unterschied zwischen Absolventen des Tertiärbereichs und Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (15 Prozentpunkte). Im Vergleich dazu beträgt der Unterschied zwischen Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und denjenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II in Luxemburg, Norwegen, Österreich und der Schweiz mehr als 15 Prozentpunkte (Tab. A6.1).

Jemanden haben, den man um Hilfe bitten kann, nach Bildungsstand

Bei dieser Kenngröße zeigen sich die geringsten Unterschiede über alle Bildungsstände hinweg. Die Mehrheit der Befragten in den an der Erhebung beteiligten Ländern kann sich unabhängig vom Bildungsstand in irgendeiner Form auf ein soziales Netzwerk verlassen, da es meistens jemanden gibt, den sie um Hilfe bitten können. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der Erhebung EU-SILC teilnehmen, gaben 97 % der Absolventen des Tertiärbereichs an, jemanden zu haben, den sie um Hilfe bitten können. Diese Zahl sinkt auf 95 % bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw.

postsekundaren, nicht tertiären Bereich und auf 90 % bei denjenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II. Allgemein sind in den Ländern mit einem großen Anteil an Absolventen des Tertiärbereichs, die jemanden haben, den sie um Hilfe bitten können, auch die Anteile bei Erwachsenen mit einem niedrigeren Bildungsstand relativ groß. In Finnland, Norwegen, der Slowakei und Tschechien haben fast alle Absolventen des Tertiärbereichs jemanden, den sie um Hilfe bitten können, und der Unterschied zu Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich beträgt lediglich 1 Prozentpunkt (Tab. A6.1).

Im Hinblick auf die Möglichkeit, jemanden um Hilfe bitten zu können, zeigen sich die größten Unterschiede zwischen Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und denjenigen ohne einen solchen Abschluss. In Belgien, Luxemburg, den Niederlanden und der Schweiz beträgt der Unterschied mindestens 8 Prozentpunkte (Tab. A6.1).

Nutzung sozialer Medien nach Bildungsstand

Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der Erhebung EU-SILC teilnehmen, gaben 23 % der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II an, täglich aktiv soziale Medien zu nutzen. Bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich steigt der Anteil auf 31 %, bei Absolventen des Tertiärbereichs auf 36 %. Der größte Unterschied zwischen Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und denen mit einem Abschluss im Tertiärbereich zeigt sich in der Slowakei, hier gaben 8 % derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II an, täglich aktiv soziale Medien zu nutzen, während es bei den Absolventen des Tertiärbereichs 47 % waren. Auch in Griechenland ist der Unterschied mit über 30 Prozentpunkten sehr groß. Dagegen gibt es in Norwegen fast keine Unterschiede nach Bildungsstand. Laut Angabe nutzen 48 % der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II täglich aktiv soziale Medien. Dies ist der höchste Anteil für diesen Bildungsstand in allen OECD-Ländern, die an der Erhebung EU-SILC teilnehmen, er entspricht beinahe dem der Absolventen des Tertiärbereichs in Norwegen (49 %) (Tab. A6.1).

Work-Life-Balance nach Bildungsstand

Daten und Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass möglicherweise ein negativer Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Work-Life-Balance besteht, der in erheblichem Umfang von anderen tätigkeitsbezogenen, familiär bedingten oder individuellen Faktoren moderiert wird (Statistics Canada, 2016[6]; Konishi and Dufour, 2016[7]; Tausig and Fenwick, 2001[8]). Die Tatsache, dass die Work-Life-Balance üblicherweise nicht zum Schullehrplan gehört, könnte erklären, warum ein höherer Bildungsstand nicht positiv mit dieser wichtigen gesamtgesellschaftlichen Auswirkung zusammenhängt. Ein höherer Bildungsstand führt zu höheren Beschäftigungsquoten und Erwerbseinkommen, außerdem ist damit häufig eine bessere Gesundheit verbunden. Mit einem höheren Bildungsstand sind auch stärkere soziale Kontakte assoziiert, dennoch scheint es keinen engen Zusammenhang zu geben zwischen dem Bildungsstand und der Fähigkeit, ein besseres Gleichgewicht zwischen Beruf und dem Familienleben zu finden.

In diesem Abschnitt werden Daten aus der Europäischen Erhebung zur Lebensqualität (European Quality of Life Survey – EQLS) und dem International Social Survey Programme (ISSP) verwendet. Diese dienen der Bewertung der unterschiedlichen Angaben nach Bildungsstand zu den negativen Auswirkungen der beruflichen Tätigkeit auf das Familienleben und umgekehrt. Zusätzlich werden Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden

Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) verwendet, um die berufliche Flexibilität und mittlere Zahl der geleisteten Arbeitsstunden pro Woche nach Bildungsstand zu beurteilen. Anhand dieser zwei Kenngrößen lässt sich die Zufriedenheit der Befragten mit ihrer Work-Life-Balance zwar nicht direkt erfassen, aber sie stellen wichtige Indikatoren zum Messen der beruflichen Intensität und der außerhalb der Arbeit verfügbaren freien Zeit dar.

Beeinflussung des Familienlebens durch die Erwerbstätigkeit nach Bildungsstand

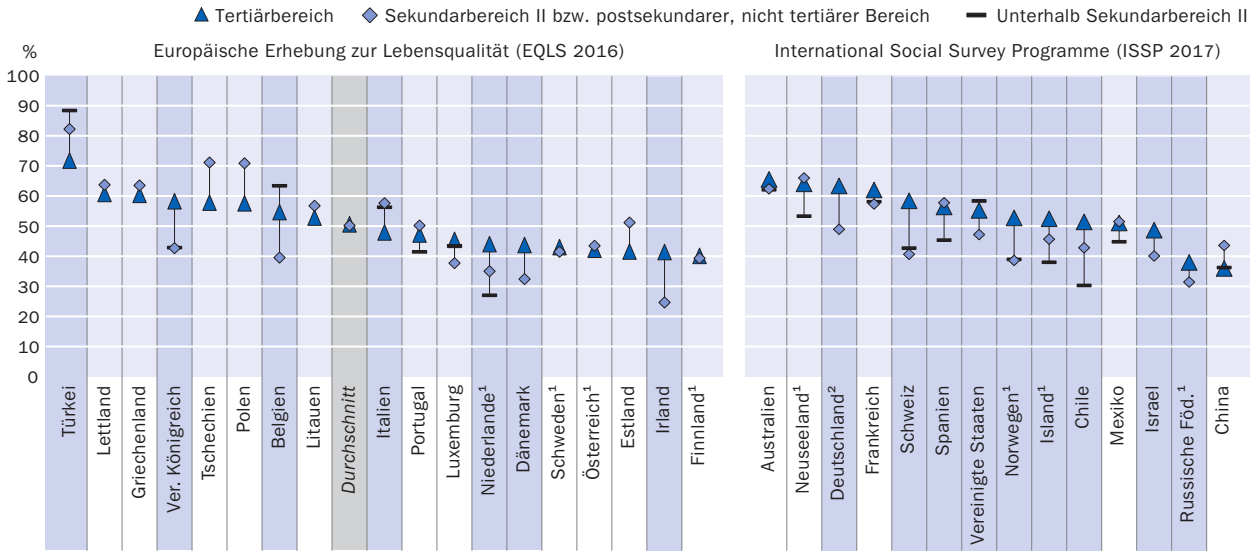
Die Ergebnisse aus EQLS und ISSP zeigen für die einzelnen OECD- und Partnerländer unterschiedliche Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand und den Auswirkungen des Berufs- auf das Familienleben. In Chile, Island und den Niederlanden steigt der Anteil Erwachsener, die angeben, dass sich ihr Beruf negativ auf ihr Familienleben auswirkt, mit jedem weiteren Bildungsabschluss. Dagegen ist in der Türkei der Anteil Erwachsener mit einem höheren Bildungsstand, deren Arbeit ihr Familienleben laut Angabe negativ beeinflusst, niedriger. Zudem bestehen in etwa der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den erfassten einzelnen Bildungsständen. Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der Erhebung EQLS teilnehmen, gaben 50 % der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich an, es sei in den vorangegangenen 12 Monaten aufgrund ihrer langen Arbeitszeiten schwierig für sie gewesen, ihren familiären Verpflichtungen nachzukommen, verglichen mit 51 % derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Abb. A6.3).

Wie Abbildung A6.3 erkennen lässt, sind die Unterschiede zwischen den Ländern für den gleichen Bildungsstand allgemein größer als die Unterschiede zwischen den Bil-

Abbildung A6.3

Negative Auswirkungen der Erwerbstätigkeit auf das Familienleben, nach Bildungsstand (2015 bzw. 2016)

Europäische Erhebung zur Lebensqualität (EQLS 2016) und International Social Survey Programme (ISSP 2015), Anteil der beschäftigten 25- bis 64-Jährigen, die angaben, dass sich in den vorangegangenen 12 Monaten ihre Erwerbstätigkeit negativ auf ihr Familienleben ausgewirkt hat



Anmerkung: Einzelheiten zu den in den zwei Erhebungen gestellten Fragen s. zugrunde liegende Tabelle und Anhang 3. Der blau unterlegte Bereich kennzeichnet statistisch signifikante Unterschiede zwischen einigen oder allen Bildungsständen.

1. Die Anteile der verschiedenen Bildungsstände weichen um 10 bis 15 Prozentpunkte von den in Indikator A1 veröffentlichten ab. 2. Referenzjahr 2016.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die angaben, dass sich in den vorangegangenen 12 Monaten ihre Erwerbstätigkeit negativ auf ihr Familienleben ausgewirkt hat.

Quelle: OECD (2019), Tabelle A6.2a. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977391

dungsständen innerhalb der einzelnen Länder. Dies zeigt, dass der Anteil Erwachsener, die angeben, dass sich ihre Arbeit negativ auf ihr Familienleben auswirkt, unabhängig von ihrem Bildungsstand in den OECD- und Partnerländern stark variiert. In der Türkei beispielsweise gaben 88 % der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II an, es sei für sie aufgrund ihrer langen Arbeitszeiten schwierig gewesen, ihren familiären Verpflichtungen nachzukommen, in den Niederlanden beträgt ihr Anteil 27 %. Der größte Unterschied nach Bildungsstand innerhalb eines Landes besteht in Belgien, hier beträgt er 23 Prozentpunkte beim Vergleich der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Abb. A6.3).

Beeinflussung der Erwerbstätigkeit durch das Familienleben nach Bildungsstand
Befragte gaben weniger häufig an, dass sich das Familienleben negativ auf die Arbeit auswirkt, als umgekehrt. Mit einigen wenigen klaren Ausnahmen nahm in allen OECD- und Partnerländern das Familienleben laut Angabe bei weniger als der Hälfte der Erwachsenen Einfluss auf ihre Arbeit. Beispielsweise gaben in der Türkei 82 % der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II an, sie hätten in den vorangegangenen 12 Monaten mehrere Male am Arbeitsplatz Konzentrationsschwierigkeiten aufgrund familiärer Verpflichtungen gehabt. Bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich fällt der Anteil niedriger aus (63 %), ist aber dennoch höher als der Anteil in anderen OECD- und Partnerländern, die an EQLS und ISSP teilnahmen (Tab. A6.2a).

Sowohl in den OECD- als auch den Partnerländern bestehen ebenfalls unterschiedliche Zusammenhänge zwischen dem Bildungsstand und dem Anteil Erwachsener, die angaben, dass sich ihr Familienleben negativ auf ihre Arbeit auswirke. Der Unterschied nach Bildungsstand ist allgemein klein; in mehr als der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten beträgt er höchstens 8 Prozentpunkte zwischen den einzelnen Bildungsständen (Tab. A6.2a).

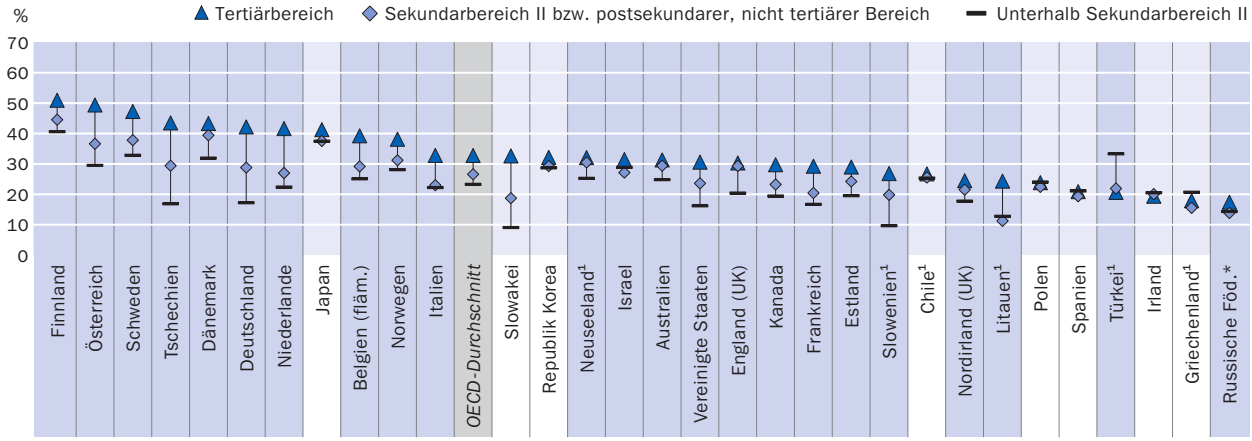
Flexibilität am Arbeitsplatz und Intensität der Arbeit nach Bildungsstand
Ein mit der Work-Life-Balance verbundener Aspekt, bei dem der Bildungsstand anscheinend eine größere Rolle spielt und die Ergebnisse in eine ähnliche Richtung deuten, ist Flexibilität am Arbeitsplatz. Laut den Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) gaben im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 23 % der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II an, bei ihrer Haupttätigkeit über ein hohes bzw. sehr hohes Maß an Flexibilität bezüglich ihrer Arbeitszeit zu verfügen. Bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich steigt der Anteil auf 27 %, bei den Absolventen des Tertiärbereichs auf 33 %. Besonders groß ist die Differenz in Deutschland, den Niederlanden, Österreich, der Slowakei, Slowenien und Tschechien, hier beträgt sie über die verschiedenen Bildungsstände hinweg mehr als 15 Prozentpunkte (Abb. A6.4).

Ein weiterer Aspekt, der im Zusammenhang mit der Work-Life-Balance steht, ist die Intensität der beruflichen Tätigkeit. Auch diese Variable wird in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) erfasst, hier sollen Erwachsene die Zahl der Stunden pro Woche angeben, die sie in der Regel für ihre Haupttätigkeit aufwenden. Die durchschnittliche Bandbreite in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten reicht von 38 Stunden bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II bis zu 39 Stunden bei denen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Absolventen des Tertiärbereichs. Allerdings verbergen sich

Abbildung A6.4

Flexibilität am Arbeitsplatz, nach Bildungsstand (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), Anteil 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die angaben, dass sie bei ihrer Haupttätigkeit viel bzw. sehr viel Flexibilität in Bezug auf ihre Arbeitszeit haben



Anmerkung: Der blau unterlegte Bereich kennzeichnet statistisch signifikante Unterschiede zwischen einigen oder allen Bildungsständen.
1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.
** Anmerkung zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die angaben, dass sie bei ihrer Haupttätigkeit viel bzw. sehr viel Flexibilität in Bezug auf ihre Arbeitszeit haben.
Quelle: OECD (2019), Tabelle A6.2b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977410

auch hinter diesen Werten Ergebnisse in ganz unterschiedlicher Richtung. In Griechenland beispielsweise gaben diejenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich an, 40 Stunden pro Woche zu arbeiten, während diejenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II angaben, 44 Stunden pro Woche zu arbeiten. Im Gegensatz dazu arbeiten Absolventen des Tertiärbereichs in Deutschland und Österreich laut Angabe 40 Stunden pro Woche, während es bei denjenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II höchstens 35 Stunden sind (Tab. A6.2b).

Kasten A6.1

Häufigkeit des Lesens von Büchern und Bildungsstand (2012 bzw. 2015)

Es gibt eindeutige Belege dafür, dass konzentrationsfordernde Tätigkeiten wie das Lesen von Büchern mit abnehmender Häufigkeit ausgeübt werden, während immer mehr Zeit auf Beschäftigungen verwendet wird, die Multitasking erfordern, etwa die Nutzung von Instant-Messaging-Diensten (Levine, Waite and Bowman, 2007[9]). Prädiktoren für schlechte schulische Leistungen sind ein häufigerer Gebrauch von Smartphones (Beland and Murphy, 2016[10]), eine parallele Nutzung mehrerer Medien (Junco, 2012[11]; Levine, Waite and Bowman, 2007[9]), die Vernetzung über soziale Medien (Junco, 2012[12]) und der allgemeine Einsatz elektronischer Medien (Jacobsen and Forste, 2011[13]; Junco and Cotten, 2012[14]). Andererseits weisen konkrete Daten auf einen starken Zusammenhang zwischen dem regelmäßigen Lesen von Büchern und einer höheren Lese- und Schreibkompetenz hin (OECD, 2010[15]).

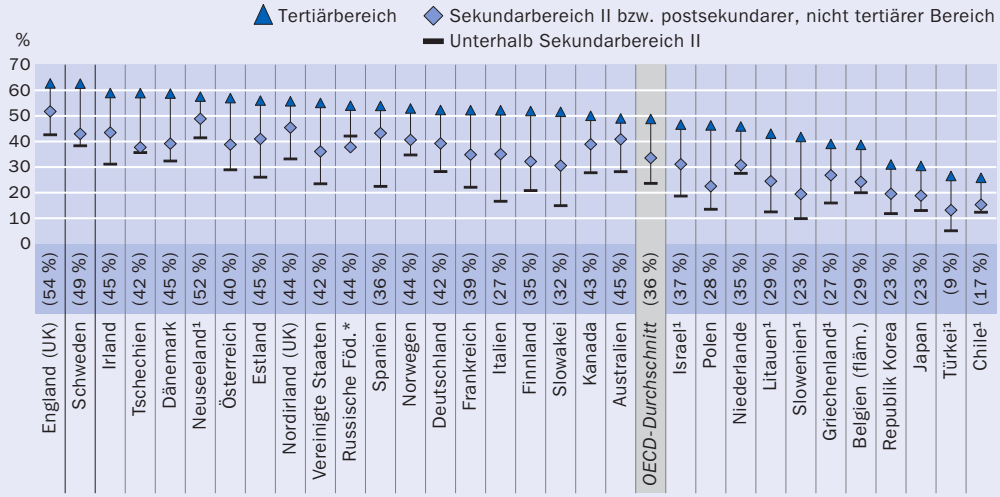
Lesen spielt für die persönliche Entwicklung sowie das soziale, wirtschaftliche und gesellschaftliche Leben eine entscheidende Rolle (Holden, 2004[16]). Als größte positive Resultate durch das „reading for pleasure or empowerment“ (Lesen zum Vergnügen oder zur Förderung von Fähigkeiten) nannten Erwachsene Vergnügen, Entspannung,

A 6

Abbildung A6.a

Erwachsene, die mindestens einmal pro Woche ein Buch lesen, nach Bildungsstand (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden



Anmerkung: Der Wert in Klammern gibt den Gesamtanteil Erwachsener (in %) an, die mindestens einmal pro Woche ein Buch lesen, unabhängig vom Bildungsstand. In allen Ländern und subnationalen Einheiten gibt es statistisch signifikante Unterschiede zwischen einigen und allen Bildungsständen.

1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.

** Anmerkung zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die mindestens einmal pro Woche ein Buch lesen.

Quelle: OECD (2019), Tabelle A6.a im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977429

Einfühlungsvermögen, Wissen, Verbundenheit, gesellschaftlichen Zusammenhalt und ein erhöhtes soziales Kapital (The Reading Agency, 2015[17]).

Obwohl es weniger deutliche Belege dafür gibt, dass der Bildungsstand mit dem Lesen von Büchern im Alltag verbunden ist, zeigen die im Rahmen der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) gewonnenen Daten, besonders beim internationalen Vergleich, dass ein Zusammenhang besteht und wie stark er ist.

Im Durchschnitt der beteiligten OECD-Länder und subnationalen Einheiten steigt der Anteil der Vielleser mit jedem Bildungsstand. Chile, die Niederlande, die Russische Föderation, Schweden und Tschechien sind die einzigen Länder, in denen sich beim Anteil der Vielleser keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich zeigten. Der Unterschied zwischen Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und Absolventen des Tertiärbereichs ist allgemein größer und in allen beteiligten Ländern und subnationalen Einheiten statistisch signifikant (Abb. A6.a).

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten bleibt auch bei den Beschäftigten der starke Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Lesens und dem Bildungsstand bestehen. Geschlecht, Alter und Lesekompetenz gehören zu den wichtigsten Faktoren in Bezug auf die Lesehäufigkeit. Frauen lesen in allen Ländern und subnationalen Einheiten sowie über alle Bildungsstände hinweg häufiger als Männer. Auch wenn der

Zusammenhang zwischen Alter und Lesehäufigkeit in den Ländern und subnationalen Einheiten variiert, ist nach dem allgemeinen Trend der Anteil an Viellesern bei den 45- bis 64-Jährigen größer als bei den 25- bis 44-Jährigen (Tab. A6.a im Internet).

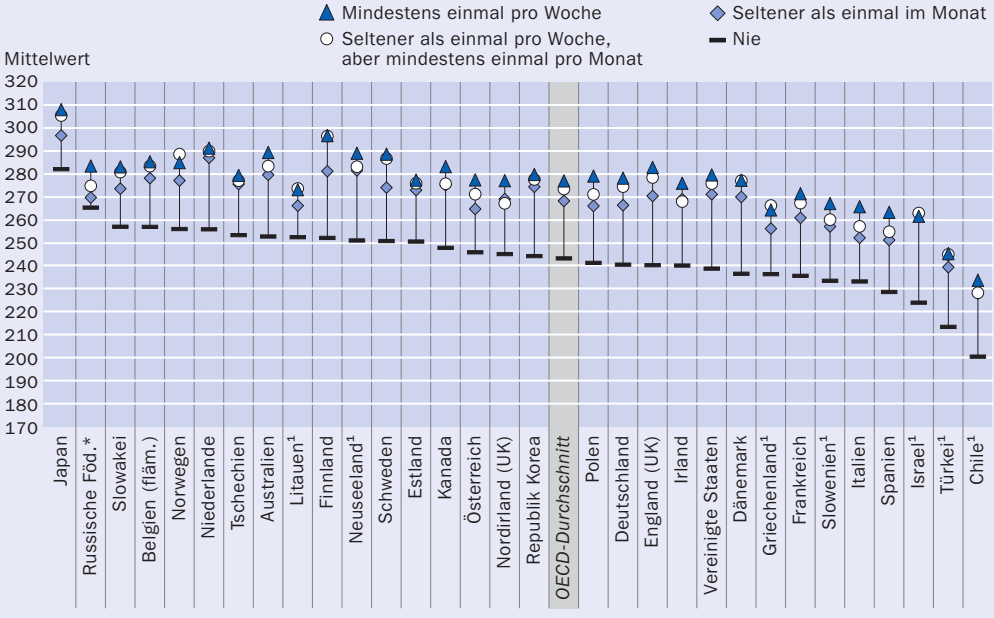
Abbildung A6.b zeigt, dass die größten Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen denen bestehen, die im Alltag Bücher lesen, und denen, die dies nicht tun (unabhängig von der Häufigkeit). Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten beträgt die durchschnittliche Lesekompetenz bei Erwachsenen, die angaben, im Alltag nie Bücher zu lesen, 243 Punkte. Der Wert steigt auf 269 Punkte bei denjenigen, die eine Häufigkeit von weniger als einmal pro Monat angaben, bzw. auf 273 bei denen, die laut Angabe weniger als einmal pro Woche, aber mindestens einmal pro Monat lesen, und auf 277 bei den Befragten, die angaben, im Alltag mindestens einmal pro Woche Bücher zu lesen (Abb. A6.b).

Die vorliegenden Forschungsergebnisse zeigen, dass in den verschiedenen Ländern und subnationalen Einheiten zwischen der Häufigkeit des Lesens von Büchern und der Lesekompetenz unterschiedliche Zusammenhänge bestehen. In Chile und der Türkei sind z. B. beide Variablen niedrig. Dagegen verzeichnet Japan eine geringe Häufigkeit des Lesens von Büchern, aber die Lesekompetenz ist dort von allen beteiligten Ländern und subnationalen Einheiten am höchsten. Einen Gegensatz dazu bilden England (Vereinigtes Königreich) und Neuseeland, wo die Häufigkeit des Lesens von Büchern am

Abbildung A6.b

Mittelwert der Lesekompetenz, nach der Häufigkeit des Lesens von Büchern (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden



Anmerkung: Der Unterschied zwischen dem Mittelwert der Lesekompetenz von Erwachsenen, die angeben, niemals ein Buch zu lesen, und denjenigen, die angeben, seltener als einmal pro Monat ein Buch zu lesen, ist in allen Ländern und subnationalen Einheiten bis auf die Russische Föderation statistisch signifikant.

1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.

** Anmerkung zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Mittelwerts derjenigen, die bei der Frage nach der Häufigkeit des Lesens von Büchern „Nie" angaben.

Quelle: OECD (2019). Tabelle A6.b im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). *StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977448*

höchsten ist, die Werte der Lesekompetenz aber unter denen Japans liegen (Abb. A6.a und A6.b). Einige Länder haben offizielle Maßnahmen zur Leseförderung ergriffen. So gibt es z. B. in England (Vereinigtes Königreich) und Neuseeland Organisationen, die aktiv das Lesen fördern, und Chile hat aufgrund der niedrigen Häufigkeit des Lesens von Büchern und der niedrigen Lesekompetenz kürzlich ein nationales Programm zur Leseförderung ab dem Primarbereich eingeführt (*Programa Leo Primero*).

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass diejenigen, die einen höheren Bildungsstand haben, tendenziell eher häufig lesen. Das bedeutet aber nicht, dass ein kausaler Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand und häufigem Lesen im Alltag besteht. Dennoch kann von einer gegenseitigen positiven Beeinflussung von Leseleistung und -häufigkeit ausgegangen werden (OECD, 2010[15]) und in der Folge von einer gegenseitigen positiven Beeinflussung von Lesehäufigkeit und Bildung. Das alltägliche Lesen von Büchern zum Vergnügen oder zur Förderung von Fähigkeiten ist eine persönliche Entscheidung. Bildung kann hier die Motivation zum Lesen von Büchern steigern, umgekehrt führt häufiges Lesen möglicherweise dazu, höhere Bildungsziele anzustreben.

Kasten A6.2

Berufliche Zufriedenheit und Strukturgleichungsmodelle nach Bildungsstand (2012 bzw. 2015)

Analyse des indirekten Einflusses von Bildung

Analysen zu kausalen gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung basieren häufig auf Regressionsanalysen, bei denen Bildung als Prädiktor gilt und ihr Einfluss auf ein Ergebnis durch den Koeffizienten abgebildet wird. Diese Methode berücksichtigt möglicherweise nicht die Tatsache, dass sich Bildung auch durch intervenierende Faktoren auf das Ergebnis auswirken kann. Beispielsweise können Schätzungen zu indirekten Effekten weitere Einblicke in die berufliche Zufriedenheit gewähren, einen Bereich, für den bisherige Untersuchungen zu den direkten Effekten von Bildung keine eindeutigen Ergebnisse geliefert haben (Fabra and Camisón, 2009[18]).

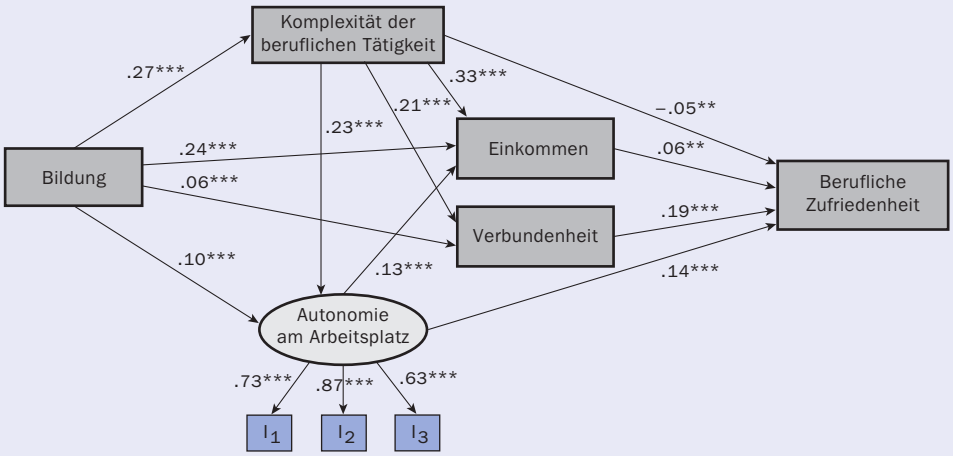
Unter Nutzung der Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) lässt sich die mögliche Relevanz indirekter Zusammenhänge zwischen Bildung und beruflicher Zufriedenheit durch die Entwicklung eines Strukturgleichungsmodells darstellen. Bei diesem Modell wird angenommen, dass es keinen direkten Effekt des Bildungsstands auf die berufliche Zufriedenheit gibt, aber Bildung durch ihre Auswirkungen auf Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, die wiederum mit der beruflichen Zufriedenheit zusammenhängen, einen indirekten Effekt haben kann. Als Variablen für diese Bedingungen gelten die Komplexität der Tätigkeit, das Einkommen, die Häufigkeit des Austausches mit Kollegen (Verbundenheit) und die Autonomie am Arbeitsplatz. Außerdem wird angenommen, dass sich einzelne Prädiktoren der beruflichen Zufriedenheit untereinander beeinflussen. Abbildung A6.c stellt das aus den indirekten Effekten von Bildung auf die berufliche Zufriedenheit resultierende Pfaddiagramm mit Neuseeland als Beispiel dar. Die Pfeile stehen für die Effekte der einzelnen Variablen, die Pfeilzahlen für die standardisierten Koeffizienten dieser Effekte (Abb. A6.c).

Obwohl kein Pfeil von der Bildung zur beruflichen Zufriedenheit führt (kein direkter Effekt), sind diese Bereiche durch einige indirekte Pfade über verschiedene Variablen

Abbildung A6.c

Modell indirekter Effekte von Bildung auf die Zufriedenheit am Arbeitsplatz (Neuseeland, 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)



*Anmerkung: Für die Autonomie am Arbeitsplatz standen drei Indikatoren zu Verfügung, daher wurde sie als latente Variable gemessen, und zwar durch die Freiheit, die Reihenfolge der Arbeitsschritte zu bestimmen (I1), der Festlegung der Art der Aufgabendurchführung (I2) und der Geschwindigkeit (I3). Bildung wurde gemessen anhand des Bildungsstands (ISCED), die Komplexität der beruflichen Tätigkeit durch die Häufigkeit komplexer Probleme am Arbeitsplatz, die Verbundenheit durch die Häufigkeit des Erfahrungsaustausches unter den Beschäftigten und das Einkommen durch eine Perzentil-Einstufung. Die Effekte wurden standardisiert. *** steht für p=0,001, ** steht für p=0,05.*

Quelle: OECD-Berechnungen mittels Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977467

miteinander verbunden. Aus diesen Variablen können sich mehrere Pfade von der Bildung zur beruflichen Zufriedenheit ergeben, mit Effekten unterschiedlichen Ausmaßes (Abb. A6.c).

Die Berücksichtigung indirekter Effekte trägt zum Verständnis der Zusammenhänge und Wege bei, über die verschiedene Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen die berufliche Zufriedenheit beeinflussen können. In dem Modell für Neuseeland z. B. wirkt sich Bildung zwar stärker auf die Komplexität der Tätigkeit aus als auf die Autonomie am Arbeitsplatz, dafür hat Letztere, im Gegensatz zur Komplexität, einen positiven direkten Effekt auf die berufliche Zufriedenheit. Die Analyse der indirekten Effekte im Modell zeigt jedoch, dass sich die Komplexität der Tätigkeit durch ihren Einfluss auf Einkommen, Autonomie am Arbeitsplatz und Verbundenheit indirekt auf die Zufriedenheit auswirkt (Abb. A6.c).

Mithilfe des Strukturgleichungsmodells lassen sich die Effekte in ihrer Gesamtheit berechnen, indem alle direkten und indirekten Effekte berücksichtigt werden. Aus diesem Grund können Bildung und berufliche Zufriedenheit über die Berücksichtigung der indirekten Effekte in einen Zusammenhang gestellt werden. Tabelle A6.c stellt die aus den Modellvariablen resultierenden Gesamteffekte für die Republik Korea, Neuseeland und die Slowakei dar. In diesen Ländern hat Bildung einen indirekten Einfluss auf die berufliche Zufriedenheit. Allerdings können die wechselseitigen Zusammenhänge der verschiedenen Variablen in den einzelnen Ländern variieren, weshalb es wichtig ist, bei der Vorlage oder Beurteilung von Erkenntnissen zur Einführung neuer politischer Vorgaben landesspezifische Aspekte zu berücksichtigen (Tab. A6.c).

Tabelle A6.c

Gesamteffekte der Variablen auf die berufliche Zufriedenheit (2012 bzw. 2015)

Variablen	Slowakei	Republik Korea	Neuseeland
Einkommen	0,07***	0,11***	0,06**
Komplexität der beruflichen Tätigkeit	0,09***	0,07***	0,04**
Verbundenheit	0,15***	0,11***	0,19***
Autonomie am Arbeitsplatz	0,21***	0,15***	0,15***
Bildung	0,11***	0,10***	0,05***

*Hinweis: Es besteht keine Varianzhomogenität der Variablen über die Länder hinweg. Daher sind die standardisierten Effekte zwischen den Ländern nicht vergleichbar. *** steht für p=0,001 signifikant, ** steht für p=0,05.*
Quelle: OECD-Berechnungen unter Verwendung von Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC). Weitere Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802589

Aus den Ergebnissen in Tabelle A6.c wird ersichtlich, dass Bildung in den untersuchten Ländern allgemein einen positiven Gesamteffekt auf die berufliche Zufriedenheit hat. Die Einbeziehung indirekter Effekte bietet mehr Möglichkeiten zur Darstellung der Zusammenhänge zwischen Variablen und kann zu anderen Resultaten führen, als wenn nur direkte Effekte analysiert werden. Die Ergebnisse verdeutlichen die Wichtigkeit, bei der Erarbeitung politischer Maßnahmen den Einfluss der einzelnen Variablen genau zu bestimmen und indirekte Effekte zu berücksichtigen, damit falsche Rückschlüsse über kausale Wechselbeziehungen vermieden werden.

Definitionen

Altersgruppen: Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

Bildungsstand bezieht sich auf den höchsten Bildungsabschluss, den eine Person erworben hat.

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser.

Die frühere Klassifikation ISCED-97 wird für die Analyse auf Grundlage der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIACC) verwendet. *Unterhalb Sekundarbereich II* umfasst die ISCED-97-Stufen 0, 1, 2 und 3C (kurz), *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* umfasst die ISCED-97-Stufen 3A, 3B, 3C (lang) und 4 und *Tertiärbereich* die ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

Angewandte Methodik

Für die Europäische Erhebung zur Lebensqualität (EQLS) 2016 und das International Social Survey Programme (ISSP) 2015 bzw. 2017 wurden die prozentualen Anteile der Erwachsenen für jeden Bildungsstand auf nationaler Ebene mit dem jeweiligen prozentualen Anteil in Indikator A1 verglichen. Nach Beratungen mit den Ländern wurden Daten zum Bildungsstand neu codiert, um für die nachfolgend aufgeführten Erhebungen und Länder eine verbesserte Kompatibilität mit dem jeweiligen Bildungsstand im Indikator A1 zu erreichen:

- ISSP 2017: Israel und Russische Föderation
- ISSP 2015: Chile, Frankreich, Israel, die Russische Föderation und die Vereinigten Staaten.

Weitere Informationen zu den Unterschieden in der Stichprobenverteilung der Erhebung s. Anhang 3 (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Daten des Moduls zur sozialen und kulturellen Teilhabe und materiellen Deprivation der EU-SILC 2015 bildeten die Grundlage für die Angaben zu sozialen Kontakten für die europäischen OECD-Länder.

Daten des International Social Survey Programme (ISSP) 2017 bildeten die Grundlage für die Angaben zu sozialen Kontakten für außereuropäische OECD- und Partnerländer (ISSP Research Group, 2019[19]).

Daten der EQLS bildeten die Grundlage für die Angaben zur Work-Life-Balance für europäische OECD-Länder (Eurofound, 2018[20]).

Daten der ISSP 2015 bildeten die Grundlage für die Angaben zur Work-Life-Balance für europäische und außereuropäische OECD- und Partnerländer (ISSP Research Group, 2017[21]).

Daten der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) der OECD bildeten die Grundlage für die Angaben zur Flexibilität am Arbeitsplatz und Intensität der beruflichen Tätigkeit, Häufigkeit des Lesens von Büchern nach Bildungsstand sowie beruflicher Zufriedenheit nach Bildungsstand.

Anmerkung zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)
Die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau wurde in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in der Russischen Föderation, sondern nur die Wohnbevölkerung der Russischen Föderation ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weiterführende Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, Second Edition (OECD, 2016[22]).

Anmerkung zu den Daten aus Israel
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

Beland, L. and R. Murphy (2016), "Ill Communication: Technology, distraction & student performance", *Labour Economics*, Vol. 41, pp. 61–76, *http://dx.doi.org/10.1016/j.labeco.2016.04.004*. [10]

Eurofound (2018), *European Quality of Life Survey Integrated Data File, 2003–2016 [data collection], UK Data Service. SN: 7348, https://discover.ukdataservice.ac.uk/catalogue/?sn=7348&type=Data%20catalogue*. [20]

Fabra, E. and C. Camisón (2009), "Direct and indirect effects of education on job satisfaction: A structural equation model for the Spanish case", *Economics of education review*, Vol. 28/5, pp. 600–610. [18]

Holden, J. (2004), *Creative reading: young people, reading and public libraries*, Demos, *https://www.demos.co.uk/files/creativereading.pdf* (Zugriff am 10. Mai 2019). [16]

ISSP Research Group (2019), *International Social Survey Programme: Social Relations and Social Networks III – ISSP 2017. GESIS Data Archive, Cologne. ZA6980 Data file Version 1.0.0, http://dx.doi.org/10.4232/1.13251*. [19]

ISSP Research Group (2017), *International Social Survey Programme: Work Orientations IV – ISSP 2015. GESIS Data Archive, Cologne. ZA6770 Data file Version 2.1.0, http://dx.doi.org/10.4232/1.12848*. [21]

Jacobsen, W. and R. Forste (2011), "The Wired Generation: Academic and Social Outcomes of Electronic Media Use Among University Students", *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, Vol. 14/5, pp. 275–280, *http://dx.doi.org/10.1089/cyber.2010.0135*. [13]

Junco, R. (2012), "In-class multitasking and academic performance", *Computers in Human Behavior*, Vol. 28/6, pp. 2236–2243, *http://dx.doi.org/10.1016/J.CHB.2012.06.031*. [11]

Junco, R. (2012), "Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance", *Computers in Human Behavior, http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.026*. [12]

Junco, R. and S. Cotten (2012), "No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance", *Computers & Education*, Vol. 59/2, pp. 505–514, *http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.023*. [14]

Konishi, M. and F. Dufour (2016), "Work-life balance: a typology of workers", *https://www.europeansocialsurvey.org/docs/about/conference/KONISHI-DUFOUR_Work-life-balance-a-Typology.pdf* (Zugriff am 8. Februar 2019). [7]

Levine, L., B. Waite and L. Bowman (2007), *Electronic Media Use, Reading, and Academic Distractibility in College Youth, http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2007.9990*. [9]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [5]

OECD (2016), *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC), 2nd Edition*, http://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf. [22]

OECD (2013), *How's Life? 2013: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264201392-en. [4]

OECD (2010), *PISA 2009 Results: Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en. [15]

Statista (2019), *Number of monthly active Facebook users worldwide as of 1st quarter 2019*, https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/ (Zugriff am 10. Mai 2019). [2]

Statistics Canada (2016), *Satisfaction with work-life balance: Fact sheet, Statistics Canada*, https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/89-652-x/89-652-x2016003-eng.pdf?st=Ukrvj8pE (Zugriff am 8. Februar 2019). [6]

Tausig, M. and R. Fenwick (2001), *Unbinding Time: Alternate Work Schedules and Work-Life Balance*, http://www3.uakron.edu/publications/tausig%20Unbinding%20Time.pdf (Zugriff am 8. Februar 2019). [8]

The Reading Agency (2015), *Literature Review: The impact of reading for pleasure and empowerment*, https://readingagency.org.uk/news/The%20Impact%20of%20Reading%20for%20Pleasure%20and%20Empowerment.pdf (Zugriff am 10. Mai 2019). [17]

VicHealth (2010), *Opportunities for social connection*, http://www.vichealth.vic.gov.au/~/media/ResourceCentre/PublicationsandResources/Social%20connection/opportunities_for_Social_Connection_Summary_Nov10.ashx (Zugriff am 7. Mai 2019). [1]

Worldometers (2019), *World Population Clock: 7.7 Billion People (2019)*, https://www.worldometers.info/world-population/ (Zugriff am 7. Mai 2019). [3]

Tabellen Indikator A6

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980887

- Tabelle A6.1: Soziale Kontakte, nach Bildungsstand (2015 bzw. 2017)
- Tabelle A6.2a: Work-Life-Balance, nach Bildungsstand (2015 bzw. 2016)
- Tabelle A6.2b: Intensität der beruflichen Tätigkeit und Flexibilität am Arbeitsplatz, nach Bildungsstand (2012 bzw. 2015)
- **WEB** Table A6.a: Adults who read books at least once a week, by labour-force status, gender, age and educational attainment (Erwachsene, die mindestens einmal pro Woche ein Buch lesen, nach Erwerbsstatus, Geschlecht, Alter und Bildungsstand) (2012 bzw. 2015)

- **WEB** Table A6.b: Mean literacy proficiency score, by frequency of reading books and educational attainment (Mittelwert der Lesekompetenz, nach der Häufigkeit des Lesens von Büchern und Bildungsstand) (2012 bzw. 2015)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A6.1

Soziale Kontakte, nach Bildungsstand (2015 bzw. 2017)

Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC 2015) und International Social Survey Programme (ISSP 2017), 25- bis 64-Jährige

	Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC 2015)														
	Erwachsene, die in den vorangegangenen 12 Monaten an einer kulturellen oder sportlichen Aktivität teilgenommen haben			Erwachsene, die sich mindestens einmal pro Woche mit Freunden treffen			Erwachsene, die in den vorangegangenen 12 Monaten an formellen ehrenamtlichen Aktivitäten teilgenommen haben (unbezahlte, freiwillige Arbeiten für oder durch eine Organisation, eine formelle Gruppe oder Verein)			Erwachsene, die jemanden haben, den sie um Hilfe bitten können (moralisch, materiell oder finanziell)			Erwachsene, die täglich aktiv soziale Medien nutzen		
	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	(1)	(3)	(5)	(9)	(11)	(13)	(17)	(19)	(21)	(25)	(27)	(29)	(33)	(35)	(37)
OECD-Länder															
Österreich	50	82	92	45	48	51	15	31	36	91	96	97	24	32	36
Belgien	49	72	90	59	61	62	12	18	28	85	93	95	27	38	38
Tschechien	47	79	94	37	41	45	5	12	19	94	98	99	15	19	33
Dänemark	77	89	95	38	33	37	33	39	43	91	95	98	36	41	45
Estland	52	76	91	46	41	40	10	15	23	89	92	96	22	25	31
Finnland	76	88	98	65	65	55	26	35	43	98	98	99	28	39	44
Frankreich	63	84	96	45	47	44	16	23	29	89	92	97	13	18	19
Deutschland	52	78	92	44	44	48	15	28	35	91	97	98	25	23	25
Griechenland	35	59	78	78	81	83	9	12	17	95	96	97	11	33	47
Ungarn	21	53	86	53	50	51	3	5	13	95	97	98	9	21	34
Island	89	94	98	30	30	30	25	36	42	93	96	99	37	31	37
Irland	61	79	92	53[r]	51[r]	50[r]	20[r]	27[r]	38[r]	95[r]	95[r]	97[r]	28[r]	46[r]	50[r]
Italien	37	62	77	56	62	64	9	14	17	82	89	92	16	28	37
Lettland	49	68	91	39	32	32	5	6	13	86	92	95	14	16	28
Litauen	40	61	90	40	28	27	8	14	29	91	97	99	8	11	23
Luxemburg	68	88	97	57	54	56	23	41	46	79	89	93	33	39	37
Niederlande	78	90	97	47	49	57	33	39	50	85	93	96	36	44	43
Norwegen	81	93	98	64	64	64	31	53	59	93	98	99	48	48	49
Polen	24	53	89	21[r]	19[r]	22[r]	6[r]	12[r]	26[r]	92[r]	95[r]	99[r]	5[r]	12[r]	26[r]
Portugal	60	85	94	69	72	70	6	12	17	87	92	96	14	39	39
Slowakei	32	69	89	49	55	62	5	7	14	92	98	99	8	27	47
Slowenien	49	75	94	50	55	54	19	30	39	93	96	98	11	19	22
Spanien	49	72	87	66	69	72	7	11	16	95	97	98	23	38	40
Schweden	78	91	97	62	62	63	27	38	40	94	98	98	38	45	45
Schweiz	71	91	98	54	58	59	19	38	43	87	96	97	27	24	24
Ver. Königreich	62	81	92	48[r]	51[r]	50[r]	12[r]	18[r]	33[r]	88[r]	94[r]	94[r]	34[r]	45[r]	44[r]
Durchschnitt	**56**	**77**	**92**	**51**	**51**	**52**	**15**	**24**	**31**	**90**	**95**	**97**	**23**	**31**	**36**

	International Social Survey Programme (ISSP 2017)														
	Erwachsene, die in den vergangenen 12 Monaten in einer Gruppe oder einem Verein an sportlichen, kulturellen oder sonstigen Aktivitäten teilgenommen haben			Erwachsene, die wenigstens einmal pro Woche in Kontakt mit einem engen Freund sind, entweder persönlich, per Telefon, Internet oder über einen anderen Kommunikationskanal			Erwachsene, die in den vergangenen 12 Monaten an den Aktivitäten einer gemeinnützigen oder religiösen Organisation, die ehrenamtlich tätig ist, teilgenommen haben			Erwachsene, die jemanden haben, der ihnen im Haushalt oder im Garten bei Arbeiten hilft, die sie selbst nicht ausführen können			Erwachsene, die mit der Familie und engen Freunden hauptsächlich über Textnachrichten, Handys oder andere internetbasierte Kommunikationsmittel Kontakt haben		
	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	(1)	(3)	(5)	(9)	(11)	(13)	(17)	(19)	(21)	(25)	(27)	(29)	(33)	(35)	(37)
OECD-Länder															
Israel	c	50	61	75	79	79	c	27	38	88	92	93	51	45	53
Neuseeland[1]	69	68	78	62	69	66	44	45	56	95	97	98	44	48	49
Partnerländer															
Russische Föd.[1]	23	31	50	77	73	78	6	10	15	97	96	96	35	29	36

Anmerkung: Weitere Spalten mit nicht nach Bildungsstand aufgegliederten Daten sowie die Standardfehler für Daten aus dem International Social Survey Programme (ISSP 2017) sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Die Anteile der verschiedenen Bildungsstände weichen um 10 bis 15 Prozentpunkte von den in Indikator A1 veröffentlichten ab.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977296

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

A 6

Tabelle A6.2a

Work-Life-Balance, nach Bildungsstand (2015 bzw. 2016)

Europäische Erhebung zur Lebensqualität (EQLS 2016) und International Social Survey Programme (ISSP 2015), 25- bis 64-jährige Beschäftigte

	Europäische Erhebung zur Lebensqualität (EQLS 2016)															
	Erwachsene, die angaben, dass sie aufgrund langer Arbeitszeiten in den vorangegangenen 12 Monaten Schwierigkeiten hatten, ihren familiären Verpflichtungen nachzukommen (jeden Tag bis zu mehrmals pro Jahr)								Erwachsene, die angaben, dass sie aufgrund familiärer Verpflichtungen in den vorangegangenen 12 Monaten Schwierigkeiten hatten, sich bei der Arbeit zu konzentrieren (jeden Tag bis zu mehrmals pro Jahr)							
	Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Gesamt		Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Gesamt	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Österreich[1]	c	c	43	(3,4)	42	(3,4)	43	(2,4)	c	c	22	(2,7)	22	(2,6)	22	(1,8)
Belgien	63	(7,4)	40	(4,2)	55	(4,3)	50	(2,8)	30	(6,9)	23	(3,6)	28	(3,6)	26	(2,4)
Tschechien	c	c	71	(2,8)	58	(6,6)	68	(2,7)	c	c	45	(3,3)	39	(6,5)	44	(2,9)
Dänemark	c	c	32	(3,4)	44	(3,7)	39	(2,5)	c	c	25	(3,3)	24	(3,4)	24	(2,2)
Estland	c	c	51	(3,5)	42	(4,3)	49	(2,7)	c	c	26	(3,1)	25	(3,8)	26	(2,4)
Finnland[1]	c	c	39	(5,2)	40	(3,6)	39	(2,8)	c	c	22	(4,4)	26	(3,3)	25	(2,5)
Griechenland	c	c	64	(3,6)	60	(4,9)	64	(2,7)	c	c	41	(3,6)	42	(5,0)	44	(2,8)
Irland	c	c	25	(4,1)	41	(4,1)	35	(2,8)	c	c	17	(3,3)	31	(4,1)	26	(2,7)
Italien	56	(4,3)	58	(2,7)	48	(3,8)	55	(2,0)	35	(4,2)	36	(2,6)	25	(3,1)	33	(1,8)
Lettland	c	c	64	(4,1)	61	(4,8)	62	(3,0)	c	c	43	(4,4)	38	(4,8)	42	(3,2)
Litauen	c	c	57	(5,0)	53	(4,4)	55	(3,2)	c	c	36	(5,0)	35	(4,2)	35	(3,1)
Luxemburg	43	(5,1)	38	(4,0)	45	(3,7)	43	(2,4)	26	(4,9)	21	(3,3)	20	(3,0)	22	(2,0)
Niederlande[1]	27	(5,7)	35	(4,0)	44	(3,4)	39	(2,4)	13	(4,3)	16	(3,3)	20	(2,7)	18	(1,9)
Polen	c	c	71	(3,3)	58	(6,0)	67	(2,9)	c	c	48	(3,6)	43	(6,1)	47	(3,0)
Portugal	41	(4,3)	50	(4,6)	47	(5,0)	46	(2,6)	29	(4,1)	37	(4,5)	36	(4,8)	34	(2,5)
Schweden[1]	c	c	41	(3,9)	43	(3,1)	42	(2,4)	c	c	21	(3,3)	23	(2,6)	22	(2,0)
Türkei	88	(2,8)	82	(3,3)	72	(4,3)	81	(2,0)	82	(3,7)	78	(3,5)	63	(4,9)	75	(2,4)
Ver. Königreich	43	(5,0)	43	(3,9)	58	(3,7)	49	(2,4)	34	(4,9)	26	(3,5)	30	(3,5)	29	(2,2)
Durchschnitt	**m**	**m**	**50**	**(0,9)**	**51**	**(1,0)**	**51**	**(0,6)**	**m**	**m**	**32**	**(0,9)**	**32**	**(1,0)**	**33**	**(0,6)**

	International Social Survey Programme (ISSP 2015)															
	Erwachsene, die angaben, das Gefühl zu haben, dass sich ihre beruflichen Verpflichtungen auf das Familienleben auswirken (immer bis manchmal)								Erwachsene, die angaben, das Gefühl zu haben, dass sich ihre familiären Verpflichtungen auf ihre Arbeit auswirken (immer bis manchmal)							
	Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Gesamt		Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Gesamt	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	62	(6,6)	62	(4,4)	66	(3,1)	63	(2,6)	26	(6,3)	36	(4,4)	39	(3,2)	35	(2,6)
Chile	30	(5,4)	43	(4,9)	51	(5,8)	43	(3,1)	18	(3,7)	23	(3,6)	38	(5,9)	27	(2,8)
Frankreich	58	(4,8)	57	(3,7)	62	(2,8)	60	(2,1)	18	(4,2)	25	(3,2)	28	(2,6)	25	(1,8)
Deutschland[2]	c	c	49	(2,2)	63	(2,7)	54	(1,7)	c	c	24	(1,9)	31	(2,6)	27	(1,5)
Island[1]	38	(5,1)	46	(3,7)	52	(2,6)	48	(1,9)	22	(4,3)	29	(3,4)	43	(2,6)	36	(1,9)
Israel	c	c	40	(3,2)	49	(2,6)	44	(1,9)	c	c	35	(3,1)	43	(2,6)	39	(1,9)
Mexiko	45	(3,0)	51	(4,3)	51	(5,1)	48	(2,2)	35	(2,8)	36	(4,1)	32	(4,8)	35	(2,1)
Neuseeland[1]	53	(6,6)	66	(4,9)	64	(4,0)	60	(2,5)	30	(6,6)	32	(5,0)	44	(4,2)	38	(2,6)
Norwegen[1]	39	(3,7)	39	(3,4)	53	(2,1)	47	(1,6)	16	(2,9)	19	(2,9)	28	(1,9)	24	(1,4)
Spanien	45	(2,8)	58	(3,7)	56	(3,0)	52	(1,8)	22	(2,3)	32	(3,5)	34	(2,9)	29	(1,6)
Schweiz	43	(5,2)	41	(2,6)	58	(3,1)	47	(1,9)	31	(4,8)	36	(2,6)	42	(3,1)	38	(1,8)
Vereinigte Staaten	58	(7,3)	47	(2,9)	55	(2,9)	52	(2,0)	41	(7,3)	34	(2,7)	35	(2,7)	35	(1,9)
Partnerländer																
China	36	(2,9)	44	(4,6)	36	(3,8)	38	(2,1)	30	(2,7)	26	(4,1)	19	(3,1)	26	(1,9)
Russische Föd.[1]	c	c	31	(3,7)	38	(2,0)	37	(1,7)	c	c	17	(3,0)	21	(1,7)	20	(1,4)

1. Die Anteile der verschiedenen Bildungsstände weichen um 10 bis 15 Prozentpunkte von den in Indikator A1 veröffentlichten ab. 2. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977315

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A6.2b

Intensität der beruflichen Tätigkeit und Flexibilität am Arbeitsplatz, nach Bildungsstand (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-jährige Beschäftigte

	Mittlere Zahl an gearbeiteten Stunden in der Hauptbeschäftigung von 25- bis 64-jährigen Beschäftigten								Anteil 25- bis 64-jähriger Beschäftigter, die angeben, dass sie in ihrer Hauptbeschäftigung viel bzw. sehr viel Flexibilität in Bezug auf ihre Arbeitsstunden haben							
	Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Gesamt		Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Gesamt	
	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD Länder																
Australien	36	(0,5)	39	(0,4)	38	(0,3)	38	(0,2)	25	(1,7)	29	(1,6)	31	(1,2)	29	(0,7)
Österreich	35	(0,6)	38	(0,3)	40	(0,4)	38	(0,2)	30	(2,7)	37	(1,3)	49	(1,7)	38	(1,0)
Kanada	40	(0,6)	38	(0,2)	39	(0,2)	39	(0,1)	19	(1,7)	23	(1,1)	30	(0,9)	27	(0,7)
Chile[1]	39	(0,8)	39	(0,7)	39	(0,6)	39	(0,4)	25	(2,5)	26	(2,4)	27	(2,1)	26	(1,4)
Tschechien	40	(0,9)	43	(0,3)	43	(0,4)	43	(0,2)	17	(4,5)	29	(1,6)	43	(3,6)	32	(1,4)
Dänemark	35	(0,5)	38	(0,3)	38	(0,2)	37	(0,2)	32	(2,5)	39	(1,3)	43	(1,2)	40	(0,7)
Estland	40	(0,5)	40	(0,2)	39	(0,2)	40	(0,1)	20	(1,9)	24	(0,9)	29	(1,1)	26	(0,6)
Finnland	39	(0,5)	38	(0,3)	38	(0,2)	38	(0,2)	41	(2,9)	45	(1,6)	51	(1,2)	47	(0,8)
Frankreich	35	(0,3)	37	(0,2)	38	(0,2)	37	(0,2)	17	(1,2)	20	(0,7)	29	(1,1)	23	(0,5)
Deutschland	33	(1,3)	36	(0,3)	40	(0,4)	37	(0,2)	17	(3,0)	29	(1,2)	42	(1,3)	33	(0,9)
Griechenland[1]	44	(0,9)	43	(0,5)	40	(0,5)	42	(0,3)	21	(2,6)	16	(1,3)	18	(1,8)	18	(1,1)
Irland	34	(0,7)	36	(0,4)	37	(0,3)	36	(0,3)	21	(1,9)	20	(1,4)	19	(1,1)	20	(0,8)
Israel[1]	40	(0,9)	41	(0,5)	41	(0,4)	41	(0,2)	29	(2,9)	27	(1,5)	31	(1,3)	30	(1,0)
Italien	39	(0,5)	39	(0,4)	37	(0,6)	39	(0,3)	22	(1,8)	23	(1,3)	33	(2,0)	24	(1,1)
Japan	40	(0,8)	40	(0,4)	42	(0,3)	41	(0,2)	37	(3,3)	38	(1,4)	41	(1,2)	39	(0,8)
Republik Korea	44	(0,7)	44	(0,5)	43	(0,3)	43	(0,3)	29	(2,1)	29	(1,3)	32	(1,1)	30	(0,8)
Litauen[1]	40	(0,9)	40	(0,2)	38	(0,3)	40	(0,2)	13	(4,1)	11	(0,9)	24	(1,5)	16	(0,8)
Niederlande	32	(0,4)	34	(0,3)	35	(0,3)	34	(0,2)	22	(1,6)	27	(1,2)	42	(1,4)	32	(0,9)
Neuseeland[1]	38	(0,6)	38	(0,5)	38	(0,3)	38	(0,2)	25	(1,7)	30	(1,7)	32	(1,1)	30	(0,8)
Norwegen	35	(0,5)	36	(0,3)	38	(0,2)	37	(0,2)	28	(2,1)	31	(1,3)	38	(1,1)	34	(0,6)
Polen	41	(0,9)	42	(0,3)	39	(0,3)	41	(0,2)	24	(3,8)	22	(1,2)	24	(1,5)	23	(1,0)
Slowakei	39	(0,7)	42	(0,2)	42	(0,4)	42	(0,2)	9	(1,8)	19	(1,2)	33	(1,8)	22	(0,9)
Slowenien[1]	41	(0,6)	42	(0,2)	42	(0,2)	42	(0,2)	10	(1,7)	20	(1,1)	27	(1,5)	21	(0,9)
Spanien	40	(0,4)	38	(0,6)	38	(0,3)	38	(0,2)	21	(1,4)	19	(1,8)	21	(1,2)	21	(0,8)
Schweden	37	(0,6)	39	(0,3)	40	(0,3)	39	(0,2)	33	(2,5)	38	(1,3)	47	(1,3)	41	(0,9)
Türkei[1]	45	(0,6)	45	(0,7)	43	(0,4)	45	(0,4)	33	(2,3)	22	(2,4)	21	(1,8)	28	(1,6)
Vereinigte Staaten	39	(0,9)	39	(0,3)	42	(0,4)	40	(0,2)	16	(2,8)	24	(1,2)	31	(1,1)	26	(0,8)
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)	37	(0,8)	38	(0,3)	39	(0,3)	39	(0,2)	25	(2,5)	29	(1,1)	39	(1,4)	33	(0,9)
England (UK)	35	(0,7)	37	(0,4)	37	(0,3)	37	(0,2)	20	(2,0)	29	(1,6)	30	(1,5)	28	(0,9)
Nordirland (UK)	35	(0,6)	36	(0,5)	37	(0,4)	36	(0,3)	18	(2,2)	22	(1,8)	24	(1,7)	22	(1,2)
OECD-Durchschnitt	**38**	**(0,1)**	**39**	**(0,1)**	**39**	**(0,1)**	**39**	**(0,0)**	**23**	**(0,5)**	**27**	**(0,3)**	**33**	**(0,3)**	**29**	**(0,2)**
Partnerländer																
Russische Föd.*	40	(2,2)	42	(0,6)	41	(0,3)	41	(0,2)	14	(5,4)	14	(1,2)	17	(1,4)	16	(1,0)

1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.

** Anmerkung zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977334

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

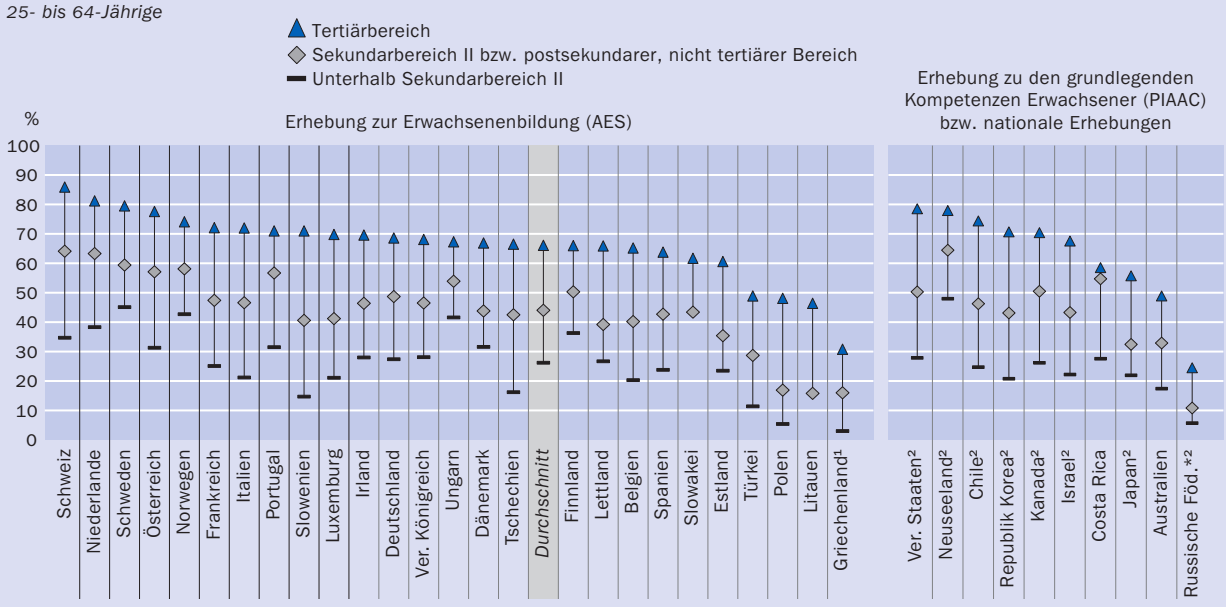
Indikator A7
Inwieweit nehmen Erwachsene gleichberechtigt an formaler und nicht formaler Aus- und Weiterbildung teil?

- Lernen führt zu noch mehr Lernen. Im Durchschnitt aller OECD-Länder ist die Teilnahmequote Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich an formaler und/oder nicht formaler Aus- und Weiterbildung um 20 Prozentpunkte höher als die Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich.
- Die Teilnahme an nicht formaler Aus- und Weiterbildung liegt deutlich über der an formaler Aus- und Weiterbildung. Das trifft selbst auf die 25- bis 34-Jährigen zu: Im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der Erhebung zur Erwachsenenbildung (Adult Education Survey – AES) beteiligt sind, nahmen 50 % der jüngeren Erwachsenen an nicht formaler Aus- und Weiterbildung teil und lediglich 16 % an formalen Bildungsmaßen.
- Die Teilnahme an Erwachsenenbildung wird überwiegend durch die Erwerbstätigkeit bestimmt. Im Durchschnitt der an der AES beteiligten Länder waren 70 % der nicht formalen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, an denen 25- bis 64-Jährige mit einem Abschluss im Tertiärbereich teilnahmen, berufsbezogen und wurden vom Arbeitgeber finanziert.

Abbildung A7.1

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Aus- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES), Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) bzw. nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige



1. Einige Kategorien sind vielleicht mit Vorsicht zu interpretieren. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

** Anmerkung zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger (in %) mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die an formalen und/oder nicht formalen Bildungsmaßnahmen teilnehmen.

Quelle: OECD (2019), Tabelle A7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977543

Kontext

Erwachsenenbildung kann wesentlich dazu beitragen, dass Erwachsene während des ganzen Lebens essenzielle Kompetenzen der Informationsverarbeitung entwickeln und aufrechterhalten sowie weitere Kenntnisse und Kompetenzen erwerben. Es ist von entscheidender Bedeutung, über die formale Erstausbildung hinaus organisierte Lernmöglichkeiten für Erwachsene anzubieten und den Zugang zu diesen sicherzustellen. Dies gilt insbesondere für die Beschäftigten, die sich während ihres gesamten Berufslebens immer wieder an Änderungen anpassen müssen (OECD, 2013[1]).

Lernen im Erwachsenenalter kann auch zum Erreichen nicht ökonomischer Ziele beitragen, wie persönliche Zufriedenheit, eine bessere Gesundheit, gesellschaftliche Teilhabe und soziale Integration. Die großen Unterschiede bei den Lernaktivitäten Erwachsener und den Teilnahmequoten, die zwischen OECD-Ländern mit ähnlichem wirtschaftlichen Entwicklungsstand bestehen, legen jedoch die Vermutung nahe, dass die Lernkulturen, die Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz und die Systeme der Erwachsenenbildung signifikant differieren (Borkowsky, 2013[2]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt aller an der AES beteiligten OECD-Länder nimmt die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Aus- und Weiterbildung mit jeder weiteren erfolgreich abgeschlossenen formalen Bildungsstufe zu.
- Fernkurse werden in der Erwachsenenbildung immer üblicher. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten, die sich an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) beteiligten, belegten 20 % der Erwachsenen, die angaben, an nicht formalen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, Fernkurse.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder nutzen die meisten Erwachsenen, die an formaler Bildung teilnehmen, Angebote im Tertiärbereich. In Australien, Belgien, Mexiko und Schweden sind jedoch weniger als die Hälfte der an formaler Bildung teilnehmenden Erwachsenen im Tertiärbereich eingeschrieben.

Analyse und Interpretationen

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Aus- und Weiterbildung, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand

Im Durchschnitt der OECD-Länder, die sich an der Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) beteiligen, nahmen in den 12 Monaten vor der Erhebung 47 % der 25- bis 64-Jährigen an formaler und nicht formaler Aus- und Weiterbildung teil. In Griechenland und der Türkei waren es weniger als 25 % der Erwachsenen, während die Teilnahmequote in den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Schweden und der Schweiz bei mindestens 60 % lag (Tab. A7.1).

Abbildung A7.1 zeigt, dass Erwachsene mit einem höheren Bildungsabschluss eher an formaler und/oder nicht formaler Aus- und Weiterbildung teilnehmen. Im Durchschnitt der an der AES beteiligten OECD-Länder nahmen in den 12 Monaten vor der Erhebung 26 % der 25- bis 64-Jährigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II an formaler und nicht formaler Aus- und Weiterbildung teil. Diese Teilnahmequote steigt auf 44 % für Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und erreicht bei Absolventen des Tertiärbereichs 66 %. Die Teilnahmequoten differieren selbst bei Absolventen des Tertiärbereichs sehr stark zwischen den einzelnen Ländern und reichen von 31 % in Griechenland bis zu 86 % in der Schweiz. In allen an der AES beteiligten OECD-Ländern beträgt der Unterschied zwischen den Teilnahmequoten derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II mehr als 25 Prozentpunkte, in Italien, der Schweiz, Slowenien und Tschechien sogar mindestens 50 Prozentpunkte (Abb. A7.1).

Ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich geht ebenfalls mit großen Unterschieden bei den Teilnahmequoten einher: In Italien, den Niederlanden, Österreich, Portugal, der Schweiz, Slowenien und Tschechien liegen die Teilnahmequoten Erwachsener mit einem solchen Abschluss um mindestens 25 Prozentpunkte über denen von Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II. In Dänemark, Estland, Finnland, Griechenland, Lettland, Norwegen, Polen, Schweden und Ungarn hingegen ist der Unterschied mit höchstens 15 Prozentpunkten am kleinsten (Abb. A7.1).

In den meisten Ländern unterscheiden sich die Teilnahmequoten von Männern und Frauen um weniger als 5 Prozentpunkte. Nur in Estland und Finnland beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied mehr als 10 Prozentpunkte: In beiden Ländern nehmen mehr Frauen als Männer an diesen Angeboten teil. In der Türkei ist der geschlechtsspezifische Unterschied genau umgekehrt und vor allem im Hinblick auf die ohnehin geringe Beteiligung an der Erwachsenenbildung besonders groß: 17 % der Frauen und 25 % der Männer hatten an formaler und/oder nicht formaler Aus- und Weiterbildung teilgenommen (Tab. A7.1).

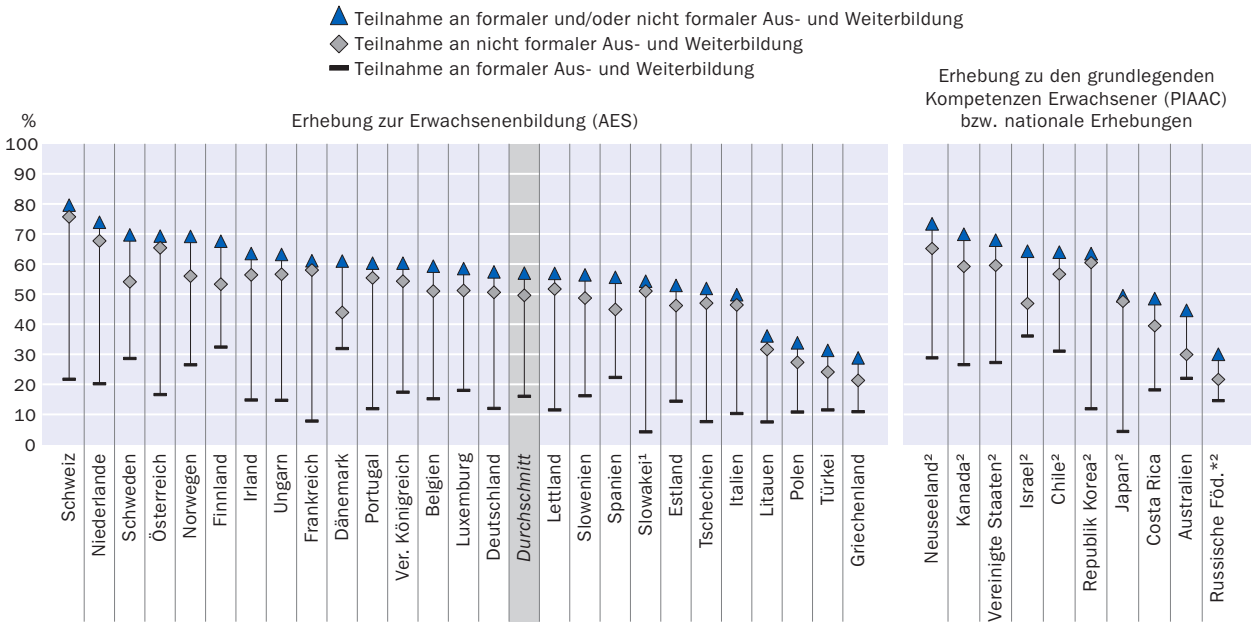
In allen an AES beteiligten Ländern nehmen jüngere Erwachsene (25- bis 34-Jährige) eher an formaler und/oder nicht formaler Aus- und Weiterbildung teil als ältere Altersgruppen (35- bis 44-Jährige, 45- bis 54-Jährige und 55- bis 64-Jährige). Im Durchschnitt der an der AES beteiligten OECD-Länder nahmen 57 % der 25- bis 34-Jährigen, 52 % der 35- bis 44-Jährigen, 46 % der 45- bis 54-Jährigen und 33 % der 55- bis 64-Jährigen an formaler und/oder nicht formaler Aus- und Weiterbildung teil. Die Differenz zwischen den Altersgruppen ist in Finnland am größten, hier liegen die Teilnahmequoten bei den

A 7

Abbildung A7.2

Teilnahme 25- bis 34-Jähriger an Aus- und Weiterbildung, nach Status formal/nicht formal (2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES), Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) bzw. nationale Erhebungen



1. Einige Kategorien sind vielleicht mit Vorsicht zu interpretieren. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

** Anmerkung zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger (in %), die an formalen und/oder nicht formalen Bildungsmaßnahmen teilnehmen.

Quelle: OECD (2019), Tabelle A7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977562

25- bis 34-Jährigen bei 68 % gegenüber 34 % bei den 55- bis 64-Jährigen. In Deutschland ist die Differenz dagegen am kleinsten, hier nehmen 57 % der jüngeren Erwachsenen im Vergleich zu 44 % der älteren Erwachsenen an formaler und/oder nicht formaler Aus- und Weiterbildung teil (Tab. A7.1).

Vergleich der Teilnahme an formaler und nicht formaler Aus- und Weiterbildung

In allen Altersgruppen übersteigt die Teilnahme an nicht formaler die Teilnahme an formaler Aus- und Weiterbildung. Das gilt in allen Ländern selbst für die 25- bis 34-Jährigen, der Altersgruppe mit der höchsten Teilnahmequote an formaler Aus- und Weiterbildung. Im Durchschnitt der an der AES beteiligten OECD-Länder nahmen 16 % der 25- bis 34-Jährigen an formaler und 50 % an nicht formaler Aus- und Weiterbildung teil. In Griechenland, Polen und der Türkei liegen die Teilnahmequoten bei beiden Formen der Aus- und Weiterbildung bei unter 30 %. In Dänemark und Finnland dagegen liegen diese Quoten für beide Formen der Erwachsenenbildung bei über 30 %. In Dänemark legen die Daten die Vermutung nahe, dass ein signifikanter Teil der jungen Erwachsenen, die an nicht formaler Aus- und Weiterbildung teilnehmen, auch formale Bildungsangebote wahrnimmt (Abb. A7.2).

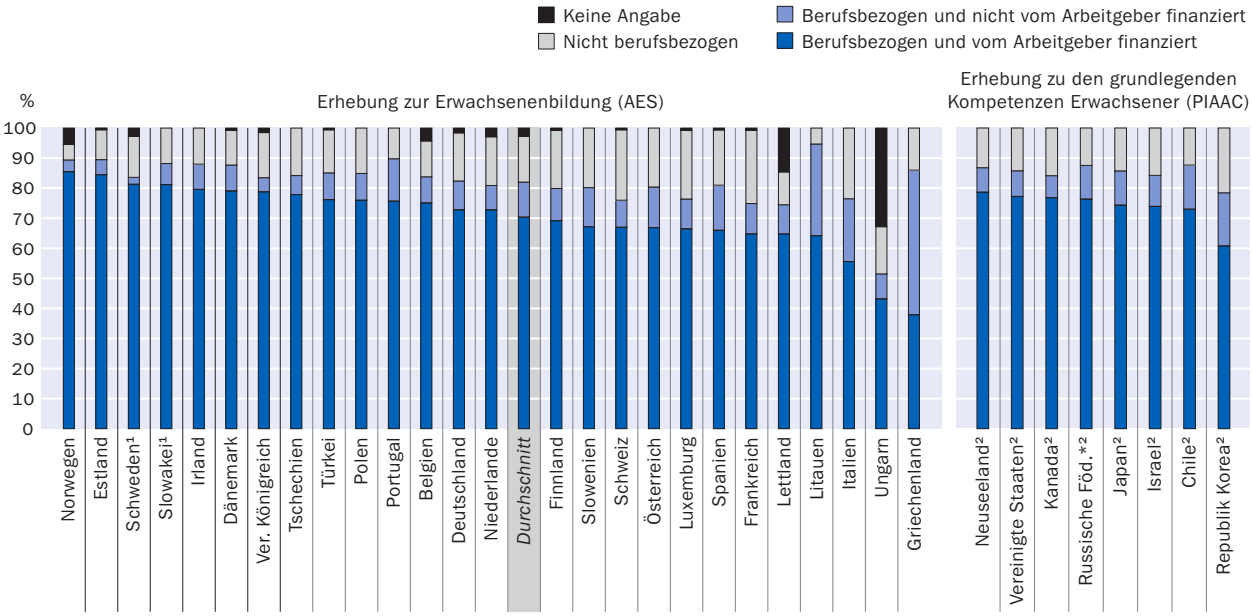
Teilnahme an nicht formaler Aus- und Weiterbildung (berufsbezogen und nicht berufsbezogen)

Abbildung A7.3 zeigt, dass der größte Teil der nicht formalen Aus- und Weiterbildung, an der Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich teilnehmen, arbeitgeberfinanziert ist. Dies trifft auf alle Länder mit Ausnahme Griechenlands zu, wo die berufsbezo-

Abbildung A7.3

Aufgliederung berufsbezogener und vom Arbeitgeber finanzierter Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die an nicht formalen Bildungsmaßnahmen teilnehmen (2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES), Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige



1. Einige Kategorien sind vielleicht mit Vorsicht zu interpretieren. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

** Anmerkung zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger (in %) mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die an nicht formalen berufsbezogenen Bildungsmaßnahmen teilnehmen, die vom Arbeitgeber finanziert werden.

Quelle: OECD (2019), Tabelle A7.2a. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977581

gene, nicht arbeitgeberfinanzierte Ausbildung die häufigste Form der nicht formalen Aus- und Weiterbildung ist.

Zwar ist in allen Ländern die nicht berufsbezogene Weiterbildung weniger üblich als die berufsbezogene, aber in Frankreich, Italien, Luxemburg, Österreich, der Schweiz und Slowenien macht sie mindestens 20 % der von Erwachsenen gewählten Bildungsangebote aus. Dies zeigt, dass die Teilnahme an nicht formaler Erwachsenenbildung am häufigsten mit dem aktuellen Arbeitsplatz zusammenhängt bzw. darauf abzielt, weitere Kompetenzen für eine zukünftige Beschäftigung zu erwerben, und selten ein reines Freizeitvergnügen darstellt (Tab. A7.2a).

Der Anteil der nicht berufsbezogenen, nicht formalen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen steigt für Teilnehmer mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. Dies erklärt sich zum Teil durch die niedrigeren Beschäftigungsquoten Erwachsener mit einem niedrigeren Bildungsstand (s. Indikator A3), wodurch sich weniger Gelegenheiten für berufsbezogene Bildungsangebote ergeben. Das ist ein wichtiger Aspekt, da die Teilnahme an Erwachsenenbildungsmaßnahmen gerade bei Erwerbslosen entscheidend dazu beiträgt, ihre Kompetenzen auszubauen und sie wieder in den Arbeitsmarkt einzugliedern (Tab. A7.2a).

Fernkurse und nicht formale Aus- und Weiterbildung

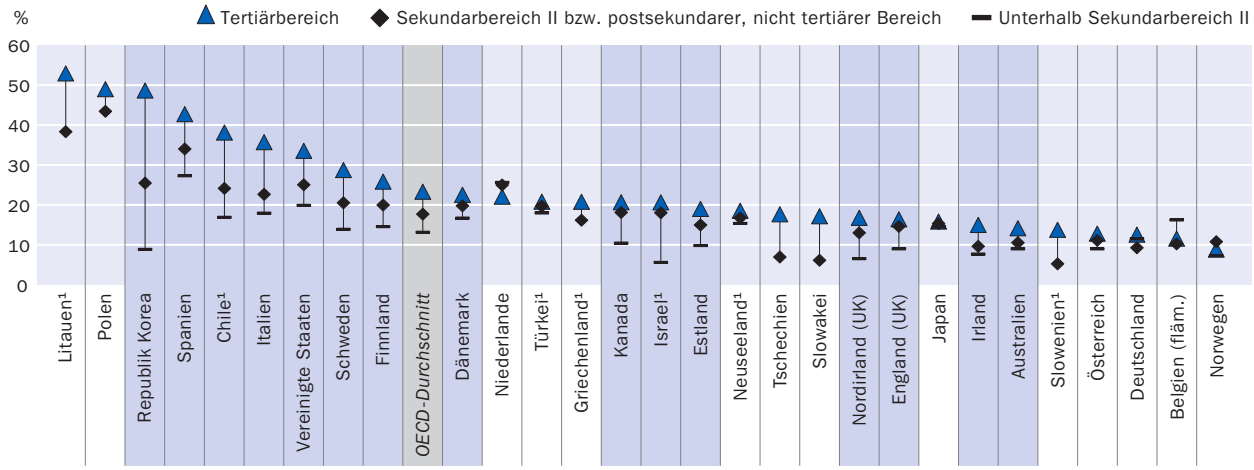
Nicht formale Bildungsmaßnahmen können in unterschiedlichen Formen angeboten werden: als Seminar, Privatunterricht, Ausbildung am Arbeitsplatz oder Fernkurs (OECD,

A 7

Abbildung A7.4

Teilnahme an Fernkursen von Erwachsenen, die an nicht formalen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Blau unterlegte Bereiche bezeichnen statistisch signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmern mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Teilnehmern mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung an Fernkursen von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die an nicht formalen Bildungsmaßnahmen teilnehmen.

Quelle: OECD (2019), Tabelle A7.2c im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977600

2014[3]). Die wachsende Bildungsbeteiligung hat zu einer verstärkten Nachfrage nach flexibleren Lernangeboten geführt, weshalb Fernkurse (insbesondere Onlinekurse) sich durchgesetzt haben (Kentnor, 2015[4]). Fernkurse sind auch Bestandteil der nicht formalen Aus- und Weiterbildung: Im Durchschnitt der OECD-Länder belegten 20 % der Erwachsenen, die bei der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) angaben, an nicht formalen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, Fernkurse. Den größten Anteil weisen hierbei mit mehr als 45 % der Erwachsenen, die an nicht formalen Bildungsmaßnahmen teilnehmen, Litauen und Polen auf, dagegen belegten in Norwegen und Slowenien nur 9 % der Erwachsenen, die an nicht formalen Weiterbildungsmaßnahmen teilnahmen, Fernkurse (Abb. A7.4 sowie Tab. A7.2c im Internet).

In den OECD-Ländern variiert die Belegung von Fernkursen auch nach Bildungsstand. In der Mehrzahl der Länder belegen Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die an nicht formalen Bildungsmaßnahmen teilnehmen, mit größerer Wahrscheinlichkeit Fernkurse als Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. Das spiegelt die Tatsache wider, dass Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit größerer Wahrscheinlichkeit an nicht formaler Bildung teilnehmen (Abb. A7.1). Die Differenz ist in der Republik Korea besonders groß, hier liegt der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die an nicht formalen Fernkursen teilnehmen, um 40 Prozentpunkte über dem Anteil der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. Dagegen beträgt diese Differenz in Deutschland, Japan, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Österreich und der Türkei weniger als 5 Prozentpunkte (Abb. A7.4 sowie Tab. A7.2c im Internet).

Im Durchschnitt der OECD-Länder unterscheiden sich die Teilnahmequoten von Männern und Frauen bei nicht formalen Fernkursen nur geringfügig (Männer 19 % und Frauen

21 %). In einigen wenigen Ländern sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede jedoch wesentlich größer: In Polen lag der Anteil der Männer, die an nicht formalen Fernkursen teilnahmen, bei 57 % und damit 21 Prozentpunkte über dem der Frauen. In Litauen und der Türkei lag der Anteil der an nicht formalen Fernkursen teilnehmenden Männer um 10 Prozentpunkte über dem der Frauen (Tab. A7.2c im Internet).

Bildungsbeteiligung an formaler Bildung in verschiedenen Bildungsbereichen nach Altersgruppe

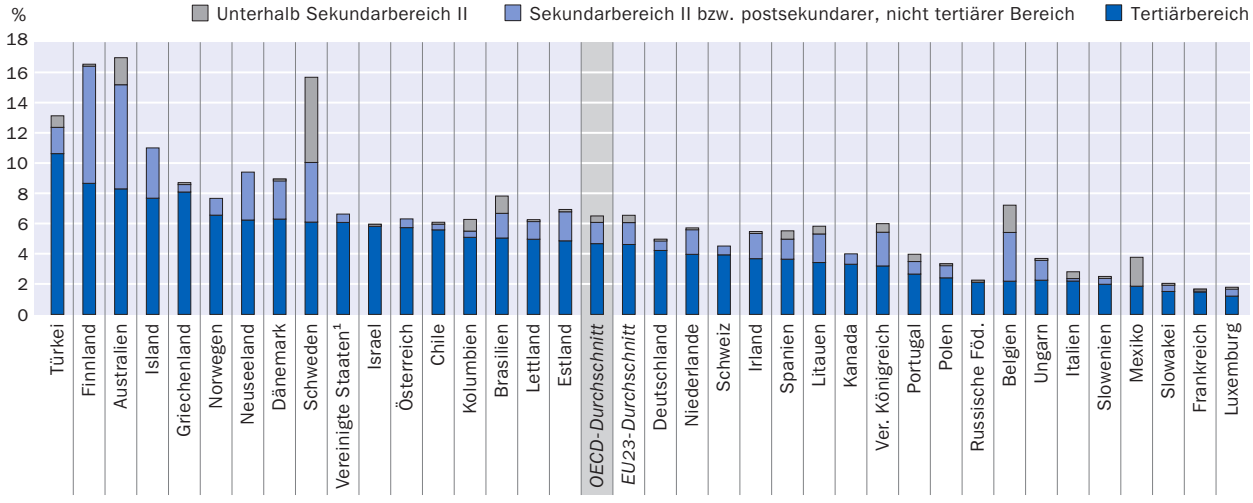
Der Anteil der Erwachsenen, die sich an formaler Bildung beteiligen, sinkt mit dem Alter, aber die prozentuale Teilnahme an den verschiedenen Bildungsbereichen bleibt über die verschiedenen Altersgruppen hinweg relativ ähnlich. Im Durchschnitt der OECD-Länder nehmen 16 % der 25- bis 29-Jährigen an formaler Bildung teil, 7 % der 30- bis 39-Jährigen und nur 2 % der 40- bis 64-Jährigen. Alle drei Altersgruppen besuchen am häufigsten den Tertiärbereich, aber dessen Anteil sinkt leicht mit dem Alter: von 79 % bei den 25- bis 29-Jährigen über 72 % bei den 30- bis 39-Jährigen auf 65 % bei den 40- bis 64-Jährigen (Tab. A7.3).

Im Durchschnitt der OECD-Länder reicht die Teilnahme an formalen Bildungsmaßnahmen der 30- bis 39-Jährigen von 2 % in Frankreich, der Republik Korea, Luxemburg und der Slowakei bis zu mehr als 15 % in Australien, Finnland und Schweden. Auch beim gewählten Bildungsbereich gibt es innerhalb dieser Altersgruppe beachtliche Unterschiede zwischen den Ländern. In den meisten Ländern ist der Tertiärbereich weiterhin der wichtigste Bildungsbereich, was auf eine große Nachfrage nach tertiärer Bildung im Arbeitsmarkt hinweist. In Australien, Belgien, Mexiko und Schweden sind jedoch weniger als die Hälfte der 30- bis 39-Jährigen, die an formaler Bildung teilnehmen, im Tertiärbereich eingeschrieben. In Australien, Belgien und Finnland sind mindestens 40 % dieser Alters-

Abbildung A7.5

Bildungsbeteiligung an formaler Bildung in verschiedenen Bildungsbereichen (2017)

OECD/UIS/Eurostat, 30- bis 39-Jährige



Anmerkung: Bildungsbeteiligung für die einzelnen Bildungsbereiche berechnet basierend auf der Aufgliederung in Tabelle A7.3.

1. Daten zu der Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich enthalten keine Daten zur Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 30- bis 39-Jähriger, die an formaler Bildung im Tertiärbereich teilnehmen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle A7.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977619

gruppe, die an formaler Bildung teilnehmen, im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, während in Mexiko rund die Hälfte der Bildungsteilnehmer Angebote unterhalb Sekundarbereich II wahrnimmt (Abb. A7.5 und Tab. A7.3).

Die hohe Bildungsbeteiligung 30- bis 39-Jähriger an formaler Bildung in Schweden entspricht den nationalen Bestrebungen zur Verbesserung des Zugangs zu Erwachsenenbildung. Auf kommunaler Ebene organisierte formale Erwachsenenbildung ist in Schweden tief verwurzelt. Sie zielt darauf ab, allen Einwohnern Schwedens ab 20 Jahren ohne einen Abschluss im Sekundarbereich I eine grundlegende Erwachsenenbildung bereitzustellen (Eurydice, 2018[5]). Im öffentlichen Bildungssystem sind Angebote zur Aus- und Weiterbildung für schwedische Staatsbürger kostenlos (OECD, 2015[6]). In Finnland haben Erwachsene gleichermaßen das Recht, dieselben (Aus-)Bildungsabschlüsse wie junge Menschen zu erwerben, und in manchen Fällen lernen junge und ältere Bildungsteilnehmer gemeinsam. Dies kann die überdurchschnittlich hohe Bildungsbeteiligung 30- bis 39-Jähriger an formalen Bildungsgängen im Sekundarbereich II oder postsekundaren, nicht tertiären Bereich in Finnland teilweise erklären. Informations- und Beratungsangebote schließlich sind der Schlüssel zur Steigerung von Bildungsteilnahme und Integration. So könnte z. B. die relativ hohe Bildungsbeteiligung in Dänemark damit zusammenhängen, dass auf der Webseite *UddannelsesGuiden* aktiv Informationen zu allgemeinbildenden Bildungsangeboten, Hochschulbildung und Erwachsenenbildung/Fort- und Weiterbildung zur Verfügung gestellt werden (OECD, 2019[7]).

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

Aus- und Weiterbildung Erwachsener: Formale Bildung ist als geplante Bildung definiert, die durch das System der Schulen, Colleges, Hochschulen und anderen formalen Bildungseinrichtungen vermittelt wird, das normalerweise eine aufeinander aufbauende Abfolge von Vollzeitunterricht für Kinder bzw. junge Menschen darstellt. Bei den Anbietern kann es sich um öffentliche oder private Einrichtungen handeln. *Nicht formale Bildung* ist definiert als fortgesetzte Bildungsmaßnahme, die nicht genau der vorstehenden Definition der formalen Bildung entspricht. Sie kann sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfinden und sich an alle Altersgruppen wenden. Je nach den landesspezifischen Gegebenheiten können hierzu Bildungsmaßnahmen gehören, die die Lesekompetenz Erwachsener fördern, Grundbildungsmaßnahmen für nicht zur Schule gehende Kinder sowie Maßnahmen, die berufliche Kompetenzen, Kompetenzen zur Lebensbewältigung oder Allgemeinbildung vermitteln.

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser.

Die frühere Klassifikation ISCED-97 wird für die Analyse auf Grundlage der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIACC) verwendet. *Unterhalb Sekundarbereich II* umfasst dabei die ISCED-97-Stufen 0, 1, 2 und 3C (kurz), *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* die ISCED-97-Stufen 3A, 3B, 3C (lang) und 4 und *Tertiärbereich* die ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

Angewandte Methodik

Berechnungen zu Daten, die auf der Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) basieren, s. *https://circabc.europa.eu/ui/group/d14c857a-601d-438a-b878-4b4cebd0e10f/library/c28a2e5b-ecdf-4b07-ac2f-f3811d032295/details*.

Für die Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) wurden Beobachtungen auf der Basis eines Zählers von weniger als 5 Beobachtungen oder eines Nenners von weniger als 30 Beobachtungen mal der Zahl an Kategorien in den Tabellen durch „c“ ersetzt.

Quellen

Die Tabellen A7.1, A7.2a und A7.2b zur Aus- und Weiterbildung Erwachsener beruhen

- für die europäischen OECD-Länder auf der Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES),
- für Chile, Israel, Japan, Kanada, die Republik Korea, Neuseeland, die Russische Föderation und die Vereinigten Staaten auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) der OECD,
- für Australien auf dem Survey of Work-Related Training and Adult Learning, Australian Bureau of Statistics,
- für Costa Rica auf der Encuesta Continua de Empleo (ECE), Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC).

Tabelle A7.2c zur Beteiligung an Fernkursen beruht für alle Länder und subnationalen Einheiten auf den Daten der OECD-Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC).

Tabelle A7.3 zur Teilnahme an formaler Bildung beruht für alle Länder auf der von der OECD im Jahr 2018 durchgeführten UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik; die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr 2016/2017 (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Anmerkung zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)

Die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau wurde in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in der Russischen Föderation, sondern nur die Wohnbevölkerung der Russischen Föderation ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weiterführende Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* (OECD, 2016[8]).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

Borkowsky, A. (2013), "Monitoring adult learning policies: A theoretical framework and indicators", *OECD Education Working Papers*, No. 88, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5k4covxjlkzt-en*. [2]

Eurydice (2018), *Adult Education and Training – Sweden*, *https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-80_en* (Zugriff am 19. Juli 2019). [5]

Kentnor, H. (2015), "Distance education and the evolution of online learning in the United States", *Curriculum and Teaching Dialogue*, Vol. 17/1–2, pp. S21–S21. [4]

OECD (2019), *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*, Getting Skills Right, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264311756-en*. [7]

OECD (2016), *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC), 2nd Edition*, OECD, Paris, *http://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf*. [8]

OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en*. [6]

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821hw*. [3]

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en*. [1]

Tabellen Indikator A7

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980906

- Tabelle A7.1: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Aus- und Weiterbildung, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand (2016)
- Tabelle A7.2a: Teilnahme an nicht formaler Aus- und Weiterbildung, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand (2016)
- **WEB** Table A7.2b: Participation in job-related and non-job-related non-formal education and training, by gender, age group and educational attainment (Teilnahme an berufsbezogener und nicht berufsbezogener nicht formaler Aus- und Weiterbildung, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand) (2016)
- **WEB** Table A7.2c: Participation in distance learning among adults participating in non-formal education and training, by gender and age group and educational attainment (2012 or 2015) (Beteiligung an Fernkursen von Erwachsenen, die an nicht formaler Aus- und Weiterbildung teilnehmen, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand, 2012 bzw. 2015)

■ Tabelle A7.3: Teilnahme an formaler Bildung, nach Altersgruppe und Aufgliederung nach Bildungsbereich (in %) (2017)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.
Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

A 7

Tabelle A7.1

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Aus- und Weiterbildung, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand (2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES), Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) bzw. nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige

	Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES)									
	Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Aus- und Weiterbildung									
	Gesamt	Bildungsstand			Geschlecht		Altersgruppe			
		Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Männer	Frauen	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	45- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Österreich	60	31	57	78	61	59	69	68	61	41
Belgien	45	20	40	65	44	46	59	51	43	29
Tschechien	46	16	43	67	50	43	52	51	49	29
Dänemark	50	32	44	67	48	53	61	56	49	37
Estland	44	24	35	61	37	51	53	50	41	30
Finnland	54	36	50	66	48	60	68	60	54	34
Frankreich	51	25	47	72	49	54	61	59	50	35
Deutschland	52	27	49	69	52	52	57	55	53	44
Griechenland	17	3r	16	31	16	18	29	21	13	6
Ungarn	56	42	54	67	59	53	63	61	60	38
Irland	54	28	46	70	54	54	64	58	50	40
Italien	42	21	47	72	44	39	50	43	42	33
Lettland	48	27	39	66	43	52	57	53	47	34
Litauen	28	c	16	46	24	32	36	30	27	19
Luxemburg	48	21	41	70	48	48	59	54	46	30
Niederlande	64	38	63	81	65	64	74	69	63	51
Norwegen	60	43	58	74	60	60	69	65	57	47
Polen	26	5	17	48	25	26	34	30	23	13
Portugal	46	32	57	71	48	45	60	54	43	29
Slowakei	46	c	43	62	47	45	54	51	48	30
Slowenien	46	15	41	71	44	48	56	54	48	27
Spanien	43	24	43	64	44	43	56	47	42	29
Schweden	64	45	59	80	60	68	70	66	63	55
Schweiz	69	35	64	86	70	68	80	71	68	57
Türkei	21	11	29	49	25	17	31	25	14	7
Ver. Königreich	52	28	47	68	50	54	60	57	51	39
Durchschnitt	**47**	**26**	**44**	**66**	**47**	**48**	**57**	**52**	**46**	**33**

	Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) bzw. nationale Erhebungen									
	Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Aus- und Weiterbildung									
	Gesamt	Bildungsstand			Geschlecht		Altersgruppe			
		Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Männer	Frauen	25- bis 34-Jährige	35- bis 44-Jährige	45- bis 54-Jährige	55- bis 64-Jährige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	37	17	33	49	36	39	45	40	36	26
Kanada[1]	58	26	50	70	59	58	70	64	57	41
Chile[2]	47	25	46	74	53	42	64	49	40	30
Israel[2]	53	22	43	68	53	53	64	53	48	41
Japan[1]	42	22	32	56	48	35	49	44	46	31
Republik Korea[1]	50	21	43	71	54	46	63	56	45	32
Neuseeland[2]	68	48	64	78	68	67	73	71	66	59
Vereinigte Staaten[1]	59	28	50	79	59	59	68	62	56	51
Partnerländer										
Costa Rica	40	28	55	59	38	42	49	39	37	31
Russische Föd.*[1]	20	6	11	24	16	23	30	23	15	8

Anmerkung: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Aus- und Weiterbildung während der vorangegangenen 12 Monate. Weitere Spalten mit getrennten Daten für die Teilnahme an formaler und nicht formaler Aus- und Weiterbildung sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Es ist zu beachten, dass sich der hier aufgezeigte Durchschnitt von dem von Eurostat veröffentlichten unterscheidet, da es sich hier um einen ungewichteten Durchschnitt handelt und sich die berücksichtigten Länder unterscheiden.

1. Referenzjahr 2012. 2. Referenzjahr 2015.

** Anmerkung zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977486

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A7.2a

Teilnahme an nicht formaler Aus- und Weiterbildung, nach Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsstand (2016)

Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES), Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) bzw. nationale Erhebungen, 25- bis 64-Jährige, die an nicht formalen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben

	Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES)											
	Gesamt			Bildungsstand								
				Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	Berufsbezogen und vom Arbeitgeber finanziert	Berufsbezogen und nicht vom Arbeitgeber finanziert	Nicht berufsbezogen	Berufsbezogen und vom Arbeitgeber finanziert	Berufsbezogen und nicht vom Arbeitgeber finanziert	Nicht berufsbezogen	Berufsbezogen und vom Arbeitgeber finanziert	Berufsbezogen und nicht vom Arbeitgeber finanziert	Nicht berufsbezogen	Berufsbezogen und vom Arbeitgeber finanziert	Berufsbezogen und nicht vom Arbeitgeber finanziert	Nicht berufsbezogen
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(9)	(10)	(11)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder												
Österreich	68	12	21	57	19	24	70	9	22	67	14	20
Belgien	73	8	13	70	c	15	69	9	14	75	9	12
Tschechien	81	5	14	77	c	18 r	82	4	14	78	6	16
Dänemark	77	8	14	65	13 r	21	79	5	16	79	9	12
Estland	82	6	12	70	c	19 r	79	6	15	85	5	10
Finnland	68	12	19	50	22 r	27 r	70	12	17	69	11	19
Frankreich	64	10	25	56	11	31	64	8	26	65	10	24
Deutschland	74	8	17	61	12	25	76	7	17	73	10	16
Griechenland	35	47	19	c	48 r	c	31	45	24	38	48	14
Ungarn	48	7	21	62	5 r	28	51	7	24	43	8	16
Irland	78	9	13	74	9 r	17	76	11	13	80	8	12
Italien	59	16	25	62	15	23	61	12	26	56	21	24
Lettland	66	10	13	60	11 r	26	70	11	15	65	10	11
Litauen	63	31	6	c	c	c	62	33	5 r	64	31	5
Luxemburg	67	9	23	64	10 r	22	68	8	23	67	10	23
Niederlande	71	8	17	59	9 r	27	72	7	17	73	8	16
Norwegen	85	4	6	75	c	c	88	3 r	5 r	86	4	5
Polen	76	9	15	60 r	c	c	75	10	15	76	9	15
Portugal	77	12	11	80	8	12	77	11	13	76	14	10
Slowakei	85	7	8	97 r	c	m	87	7	6	81	7 r	12
Slowenien	67	12	21	71	c	c	66	11	23	67	13	20
Spanien	66	13	20	63	11	25	69	10	20	66	15	18
Schweden	79	3	16	71	c	18	78	3 r	17	81	2 r	14
Schweiz	66	9	25	65	15	20	64	9	27	67	9	24
Türkei	72	8	20	64	6	30	73	7	20	76	9	15
Ver. Königreich	79	4	15	79	c	14	80	4	15	79	5	15
Durchschnitt	**70**	**11**	**16**	**67**	**14**	**22**	**71**	**10**	**17**	**70**	**12**	**15**

	Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) bzw. nationale Erhebungen											
	Gesamt			Bildungsstand								
				Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	Berufsbezogen und vom Arbeitgeber finanziert	Berufsbezogen und nicht vom Arbeitgeber finanziert	Nicht berufsbezogen	Berufsbezogen und vom Arbeitgeber finanziert	Berufsbezogen und nicht vom Arbeitgeber finanziert	Nicht berufsbezogen	Berufsbezogen und vom Arbeitgeber finanziert	Berufsbezogen und nicht vom Arbeitgeber finanziert	Nicht berufsbezogen	Berufsbezogen und vom Arbeitgeber finanziert	Berufsbezogen und nicht vom Arbeitgeber finanziert	Nicht berufsbezogen
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(9)	(10)	(11)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder												
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada[1]	78	8	14	75	10	15	80	9	11	77	7	16
Chile[2]	70	15	15	60	18	23	72	15	13	73	15	12
Israel[2]	73	11	16	c	c	c	72	12	16	74	10	16
Japan[1]	74	11	15	70	12	18	73	10	17	74	11	14
Republik Korea[1]	59	18	23	51	20	29	57	18	25	61	18	22
Neuseeland[2]	78	9	13	76	10	14	78	10	13	79	8	13
Vereinigte Staaten[1]	78	9	14	c	c	c	80	8	12	77	9	14
Partnerländer												
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.*[1]	73	11	16	c	c	c	c	c	c	76	11	12

Anmerkung: Die Teilnahme an nicht formalen Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen bezieht sich auf die vorangegangenen 12 Monate. Weitere Spalten mit Daten für die Kategorie „Keine Angabe" und Daten aufgegliedert nach Geschlecht und Altersgruppe sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Es ist zu beachten, dass sich der hier aufgezeigte Durchschnitt von dem von Eurostat veröffentlichten unterscheidet, da es sich hier um einen ungewichteten Durchschnitt handelt und sich die berücksichtigten Länder unterscheiden.

1. Referenzjahr 2012. 2. Referenzjahr 2015.

** Anmerkung zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977505

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

A 7

Tabelle A7.3

Teilnahme an formaler Bildung, nach Altersgruppe und Aufgliederung nach Bildungsbereich (in %) (2017)

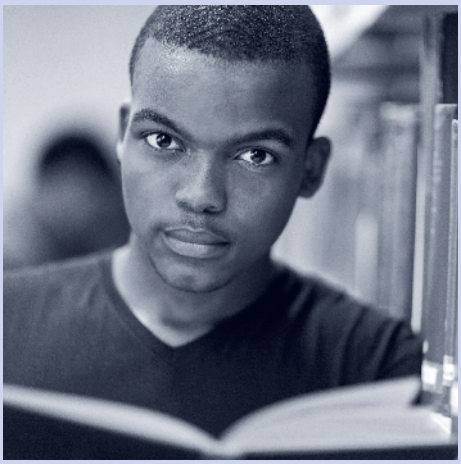
	25- bis 64-Jährige				25- bis 29-Jährige				30- bis 39-Jährige				40- bis 64-Jährige			
		Aufgliederung				Aufgliederung				Aufgliederung				Aufgliederung		
	Bildungsbeteiligung	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Bildungsbeteiligung	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Bildungsbeteiligung	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Bildungsbeteiligung	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	13	11	41	49	28	8	33	60	17	11	41	49	8	14	48	38
Österreich	5	0	9	91	18	0	7	93	6	0	9	91	1	0	14	86
Belgien	6	23	46	31	14	16	29	56	7	25	45	30	3	26	62	12
Kanada	3	0	11	89	10	0	10	90	4	0	17	83	1	0	0	100
Chile	5	2	6	91	16	1	5	94	6	2	6	92	1	6	12	83
Kolumbien	5	14	6	80	12	7	5	88	6	12	7	81	2	31	9	59
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	7	0	25	75	30	0	22	78	9	0	30	70	2	0	25	75
Estland	5	2	29	69	15	2	23	75	7	2	28	70	2	5	41	54
Finnland	11	1	47	52	31	0	33	66	17	1	47	52	6	1	63	36
Frankreich	2	0	10	90	7	0	7	93	2	0	11	89	0	0	17	83
Deutschland	4	1	16	84	21	1	17	83	5	1	14	85	0	1	12	87
Griechenland	6	1	7	92	20	0	9	90	9	1	6	93	3	2	5	92
Ungarn	3	1	35	64	11	0	19	80	4	1	38	61	1	1	54	45
Island	9	0	30	70	24	0	27	73	11	0	30	70	4	0	34	66
Irland	4	2	33	65	12	2	26	73	5	2	31	67	2	3	42	55
Israel	6	0	2	98	20	0	3	97	6	0	1	99	2	0	0	100
Italien	2	11	6	83	12	6	3	91	3	16	6	78	1	20	14	65
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	2	m	m	m	9	m	m	m	2	m	m	m	1	m	m	m
Lettland	4	1	16	83	16	2	14	84	6	1	19	79	1	1	14	86
Litauen	4	7	29	64	13	4	20	75	6	9	32	59	1	11	46	44
Luxemburg	1	3	27	70	7	2	26	72	2	3	30	67	0	5	28	66
Mexiko	4	43	11	46	10	20	25	55	4	51	0	49	2	73	0	27
Niederlande	5	2	29	69	18	1	20	79	6	2	29	69	2	3	43	55
Neuseeland	7	0	35	65	14	0	27	73	9	0	34	66	4	0	44	56
Norwegen	6	0	13	87	19	0	12	88	8	0	14	86	2	0	12	88
Polen	3	0	23	77	11	0	16	84	3	0	28	72	1	0	31	69
Portugal	3	16	19	64	10	6	14	81	4	12	21	67	1	31	24	45
Slowakei	2	1	19	80	7	1	12	88	2	1	25	74	1	1	29	70
Slowenien	2	2	19	79	13	1	20	79	3	3	18	79	0	4	15	81
Spanien	4	11	22	66	16	6	15	79	6	10	24	66	2	20	30	51
Schweden	11	31	25	44	27	21	26	54	16	36	25	39	5	38	24	38
Schweiz	4	0	13	87	17	0	12	88	5	0	13	87	1	0	16	84
Türkei	10	4	12	84	30	1	9	90	13	6	13	81	3	8	15	77
Ver. Königreich	4	9	38	53	10	6	34	60	6	9	37	53	2	11	42	47
Vereinigte Staaten[1]	5	a	8	92	14	a	7	93	7	a	8	92	2	a	9	91
OECD-Durchschnitt	**5**	**6**	**21**	**73**	**16**	**3**	**17**	**79**	**7**	**7**	**22**	**72**	**2**	**10**	**26**	**65**
EU23-Durchschnitt	**5**	**7**	**22**	**72**	**16**	**4**	**18**	**78**	**7**	**7**	**22**	**71**	**2**	**10**	**27**	**63**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	6	17	20	63	15	9	20	72	8	15	21	65	3	33	20	47
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	2	1	4	95	7	1	4	95	2	1	4	96	0	0	3	97
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Daten für Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich ohne Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977524

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.



Kapitel B
Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf

Indikator B1
Wer nimmt an Bildung teil?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980925

Indikator B2
Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980944

Indikator B3
Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980963

Indikator B4
Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980982

Indikator B5
Wie hoch sind die Erfolgsquoten im Tertiärbereich?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981001

Indikator B6
Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981020

Indikator B7
Was kennzeichnet Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen und welche Ergebnisse erzielen sie?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981039

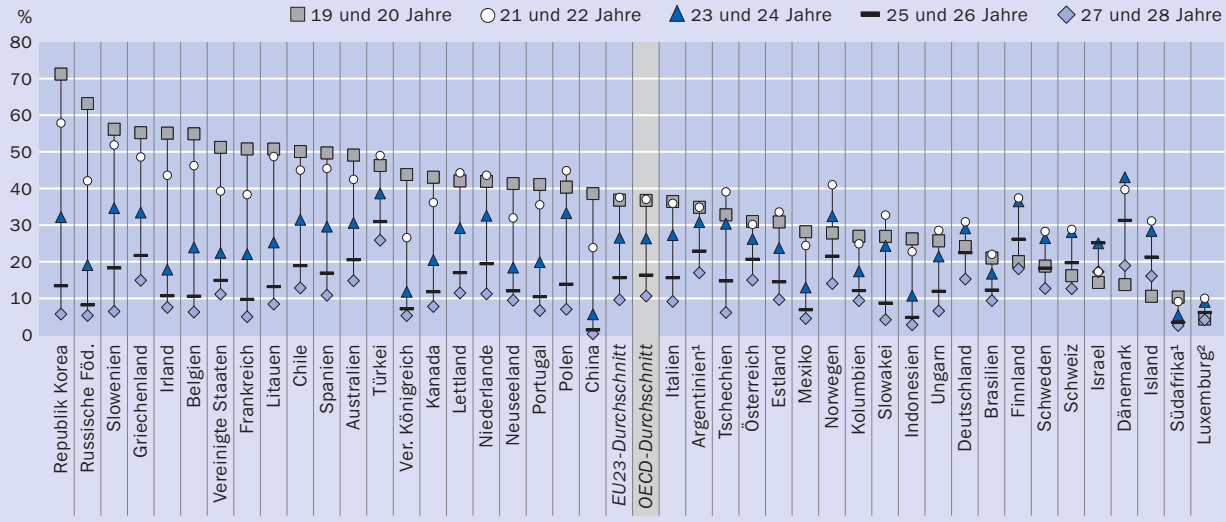
Indikator B1
Wer nimmt an Bildung teil?

- Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen etwa 70 % der 17- und 18-Jährigen einen Bildungsgang im Sekundarbereich II (mehr als 40 % einen allgemeinbildenden und rund 30 % einen berufsbildenden Bildungsgang). In den meisten Ländern besuchen Schüler dieser Altersgruppe üblicherweise nicht den postsekundaren, nicht tertiären Bereich.
- In fast der Hälfte der OECD-Länder sind mehr als 40 % der 19- und 20-Jährigen im Tertiärbereich eingeschrieben. In etwa einem Drittel der Länder ist die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich bei den 21- und 22-Jährigen am höchsten, nur in Dänemark ist dies bei den 23- und 24-Jährigen der Fall.
- Am häufigsten werden im Tertiärbereich Bachelorbildungsgänge belegt. Die Bildungsbeteiligung 20- und 21-Jähriger beträgt bei diesen Bildungsgängen im OECD-Durchschnitt 32 %.

Abbildung B1.1

Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich im Alter von 19 bis 28 Jahren (2017)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen



1. Referenzjahr 2016. 2. Aufgrund vieler Bildungsteilnehmer mit Wohnsitz Luxemburg, die in benachbarten Ländern den Tertiärbereich besuchen, zu niedrig angesetzt.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung 19- und 20-Jähriger.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977695

Kontext

Die Wege durch das Bildungssystem können vielfältig sein, sich von Land zu Land unterscheiden und auch dem Einzelnen innerhalb eines Landes verschiedene Möglichkeiten bieten. Am wenigsten dürften sich die Länder beim Primar- und Sekundarbereich unterscheiden. Die Zeit der Schulpflicht, in der Primar- und Sekundarbereich I durchlaufen werden, gestaltet sich in der Regel relativ homogen. Menschen unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, Bedürfnisse und Präferenzen, daher versuchen die meisten Bildungssysteme, unterschiedliche Arten von Bildungsgängen und Formen der Bil-

dungsteilnahme anzubieten, insbesondere in den höheren Bildungsbereichen, einschließlich Sekundarbereich II und Tertiärbereich.

Eine zentrale Herausforderung besteht darin sicherzustellen, dass den Menschen geeignete Möglichkeiten für das Erreichen eines angemessenen Bildungsstands zur Verfügung stehen, was von der Fähigkeit des Einzelnen abhängt, die verschiedenen Stufen des Bildungssystems zu durchlaufen. Die Entwicklung und Stärkung sowohl der allgemeinbildenden als auch der berufsbildenden Ausbildung im Sekundarbereich II kann dazu beitragen, Bildung für Menschen mit unterschiedlichen Präferenzen und Neigungen inklusiver und ansprechender zu gestalten. Berufliche Ausbildungsgänge (Vocational Education and Training – VET) stellen eine attraktive Option für Jugendliche dar, die eher an handwerklichen Berufen interessiert sind, und für diejenigen, die früher in den Arbeitsmarkt eintreten wollen (OECD, 2019[1]). In vielen Bildungssystemen ermöglicht es die berufliche Ausbildung auch einigen Erwachsenen, sich erneut in eine Lernumgebung zu integrieren und Kompetenzen zu entwickeln, die ihre Beschäftigungschancen verbessern.

Bis zu einem gewissen Grad beeinflusst die Art des von den Schülern im Sekundarbereich II besuchten Bildungsgangs ihren weiteren Bildungsweg. Mit dem erfolgreichen Abschluss des Sekundarbereichs II erhalten die Schüler Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich (soweit diese Bildungsgänge angeboten werden) oder zum Tertiärbereich. Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II sowie von postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen, die hauptsächlich berufsbildend sind, können früher in den Arbeitsmarkt eintreten. Abschlüsse in höheren Bildungsbereichen führen jedoch häufig zu höheren Erwerbseinkommen und besseren Beschäftigungsmöglichkeiten (s. Indikatoren A3 und A4). Ein Abschluss im Tertiärbereich gehört inzwischen zu den Hauptantriebskräften der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung. Die in den letzten Jahrzehnten zu beobachtenden tief greifenden Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt lassen darauf schließen, dass besser qualifizierte Menschen heute (und in Zukunft) einen Vorteil haben, da dieser Arbeitsmarkt immer stärker wissensbasiert ist. Zu den wichtigsten Herausforderungen, die heute für tertiäre Bildungseinrichtungen und Bildungssysteme im Allgemeinen bestehen, gehört es, dafür Sorge zu tragen, dass ein hoher Anteil der Bevölkerung Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung im Tertiärbereich hat, die sich an einen schnell wandelnden Arbeitsmarkt anpassen kann.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Es gibt verschiedenste Arten von Bachelor- und Masterbildungsgängen. Im Durchschnitt der OECD-Länder erlangen 72 % der in einem Bachelor- oder Masterbildungsgang eingeschriebenen Bildungsteilnehmer nach 3 bis 4 Jahren einen Bachelorabschluss.
- Die Teilzeitbildungsbeteiligung im Tertiärbereich variiert je nach ISCED-Stufe: 2017 haben im Durchschnitt der OECD-Länder 16 % der in einem Bachelorbildungsgang eingeschriebenen Bildungsteilnehmer einen Teilzeitbildungsgang belegt, verglichen mit 21 % bei den Master- und Promotionsbildungsgängen und 26 % bei den kurzen tertiären Bildungsgängen.
- Im Durchschnitt der 23 EU-Mitgliedstaaten in der OECD ist die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich an öffentlichen Einrichtungen höher als im Durchschnitt der OECD-Länder (77 gegenüber 71 %). Unter allen OECD-Ländern waren 2017 nur in Belgien,

Chile, Estland, Israel, Japan, der Republik Korea, Lettland und dem Vereinigten Königreich weniger als die Hälfte der Bildungsteilnehmer in öffentlichen Einrichtungen eingeschrieben, im Vergleich zu mindestens 95 % in Dänemark, Griechenland, Irland, Kanada, Luxemburg und Saudi-Arabien.

Analyse und Interpretationen

Schulpflicht

In den OECD-Ländern beginnt die Schulpflicht in der Regel im Alter von 6 Jahren mit dem Primarbereich. In etwa einem Drittel der OECD- und Partnerländer beginnt sie jedoch früher, während sie in Estland, Finnland, Indonesien, Litauen, der Russischen Föderation und Südafrika erst im Alter von 7 Jahren beginnt. Im Durchschnitt der OECD-Länder endet die Schulpflicht mit dem Abschluss bzw. teilweisen Abschluss des Sekundarbereichs II im Alter von 16 Jahren, die Bandbreite reicht hierbei von 14 Jahren in der Republik Korea und Slowenien bis zu 18 Jahren in Belgien, Chile, Deutschland und Portugal. In den Niederlanden besteht für 16- bis 18-Jährige bis zum Erwerb eines Abschlusses eine Art Teilschulpflicht, d. h., die Schüler müssen mindestens zwei Tage die Woche an irgendeiner Bildungsmaßnahme teilnehmen. In einer Reihe von Ländern bleibt die Bildungsbeteiligung jedoch auch nach dem Ende der Schulpflicht hoch. Im Durchschnitt der OECD-Länder umfasst die vollständige Bildungsbeteiligung (die Altersspanne, in der mindestens 90 % der Bevölkerung an Bildung teilnehmen) einen Zeitraum von 14 Jahren, von 4 bis 17 Jahren. In den meisten Ländern umfasst dieser Zeitraum 11 bis 16 Jahre, in Norwegen 17 Jahre. In Costa Rica, Indonesien und der Türkei ist er kürzer und kann wie in Kolumbien sogar nur 4 Jahre umfassen.

2017 betrug die Bildungsbeteiligung der 4- bis 5-Jährigen in fast allen OECD-Ländern mehr als 90 %. Eine Bildungsbeteiligung in frühem Alter ist im OECD-Bereich recht üblich, in etwa einem Drittel der Länder ist bei den 3-Jährigen eine vollständige Bildungsbeteiligung erreicht. In Island und Norwegen ist dies bereits bei den 2-Jährigen der Fall (s. Indikator B2). In anderen Ländern wird eine vollständige Bildungsbeteiligung bei Kindern im Alter von 5 erreicht, mit Ausnahme von Finnland, der Slowakei und der Türkei, wo dies im Alter von 6 Jahren der Fall ist, und in Kolumbien mit 9 Jahren.

Die Schulpflicht umfasst in allen OECD-Ländern den Primar- und Sekundarbereich I. In den meisten Ländern gehört, zumindest teilweise, auch der Sekundarbereich II dazu, je nach der mit den verschiedenen Bildungsbereichen verbundenen regulären Altersspanne in den einzelnen Ländern. In den OECD-Ländern besteht bei der Grundbildung eine fast universelle Bildungsbeteiligung, da die Bildungsbeteiligung 6- bis 14-Jähriger in allen OECD- und Partnerländern, mit Ausnahme Kolumbiens (88 %), mindestens 95 % beträgt.

Bildungswege im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich

Der Sekundarbereich II ist in der Regel darauf ausgerichtet, Schüler auf den Tertiärbereich vorzubereiten bzw. ihnen Kompetenzen für den Eintritt in den Arbeitsmarkt zu vermitteln oder auch beides. Bildungsgänge im Sekundarbereich II bieten den Schülern eine vielfältigere, stärker spezialisierte und tiefer gehende Ausbildung als im Sekundarbereich I. In

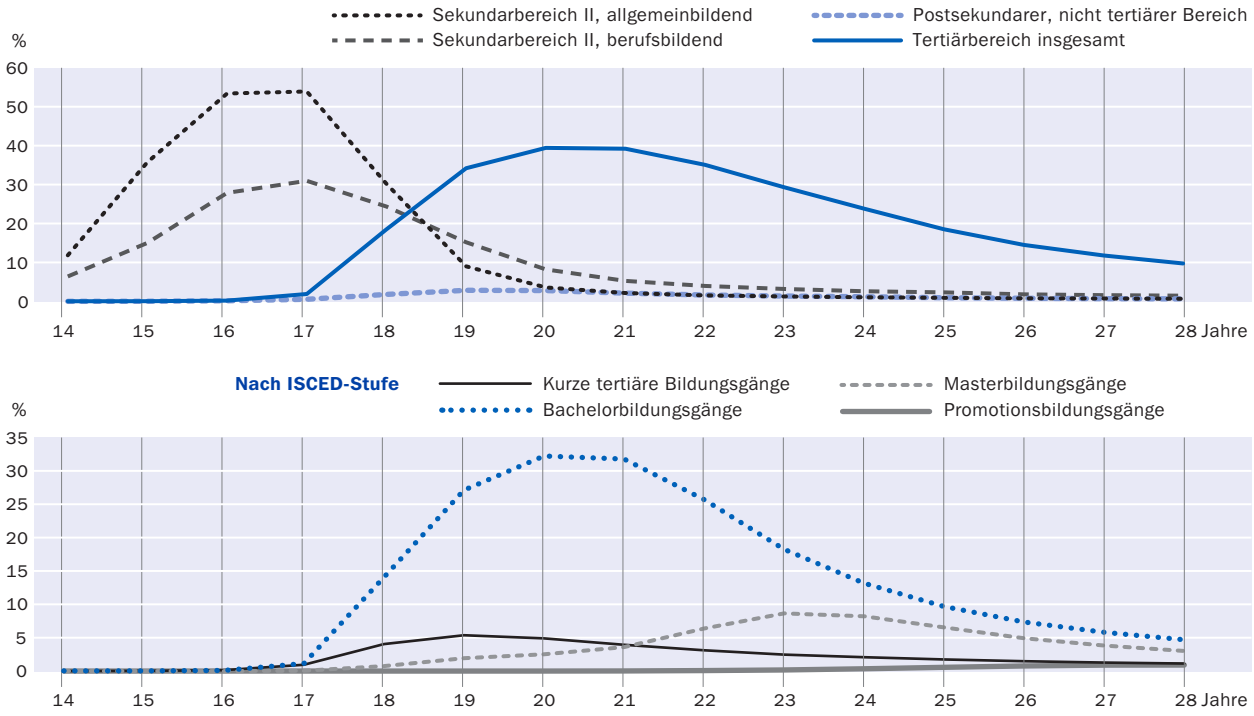
der Regel sind die Schüler bei Eintritt zwischen 14 und 16 Jahre alt, und die Bildungsgänge enden normalerweise 12 oder 13 Jahre nach Eintritt in den Primarbereich. Daher besuchen die meisten 15- bis 19-Jährigen diesen Bildungsbereich. Die Dauer des Besuchs des Sekundarbereichs II reicht von 2 Jahren in Australien, Irland, Litauen und der Russischen Föderation bis zu 5 Jahren in Italien.

Während allgemeinbildende Bildungsgänge darauf ausgerichtet sind, die allgemeinen Kenntnisse und Fähigkeiten der Lernenden zu entwickeln, häufig mit dem Ziel, sie auf weiterführende Bildungsgänge vorzubereiten, gelten berufliche Ausbildungsgänge als guter Weg zur Entwicklung von direkt auf dem Arbeitsmarkt verwendbaren Kompetenzen. Die berufsbildenden Bildungsgänge im Sekundarbereich II bereiten die Bildungsteilnehmer auf den direkten Eintritt in spezifische Berufe vor und ziehen ein breites Spektrum an Bildungsteilnehmern an. Hierzu gehören Jugendliche, die für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit fachliche Fertigkeiten erwerben möchten, Erwachsene, die ihre Beschäftigungschancen steigern wollen, und Menschen, die zu einem späteren Zeitpunkt einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegen möchten (OECD, 2019[1]). Ländern mit einem gut etablierten System der beruflichen Bildung einschließlich dualer Ausbildungsgänge ist es besser gelungen, die Jugenderwerbslosigkeit in Grenzen zu halten (OECD, 2018[2]). Berufliche Bildungsgänge werden jedoch in einigen Ländern als weniger attraktiv angesehen als akademische Bildungsgänge, und einige Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass eine berufliche Ausbildung das Risiko einer Erwerbslosigkeit im späteren Verlauf des Erwerbslebens erhöht (Hanushek, Woessmann and Zhang, 2011[3]).

Abbildung B1.2

Bildungsbeteiligung im OECD-Durchschnitt, nach Bildungsbereich (2017)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen



Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977714

Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchten 42 % der Schüler im Sekundarbereich II berufsbildende Bildungsgänge. Die Aufteilung der Schüler im Sekundarbereich II nach Ausrichtung der Bildungsgänge hängt größtenteils von den verfügbaren Bildungsgängen ab sowie von den mit ihnen verknüpften Erfolgen am Arbeitsmarkt. In etwa einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten besuchen mehr Schüler des Sekundarbereichs II einen berufsbildenden Bildungsgang als einen allgemeinbildenden, in Finnland, Slowenien und Tschechien sind es mindestens 70 %.

Die meisten Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II sind zwischen 15 und 19 Jahre alt, den höchsten Anteil erreichen die 17-Jährigen (31 % Bildungsbeteiligung im Durchschnitt der OECD-Länder), die Konzentration ist jedoch geringer als in den allgemeinbildenden Bildungsgängen. Die Teilnahme an allgemeinbildenden Bildungsgängen ist generell höher und erstreckt sich über die geringere Altersspanne zwischen 15 und 18 Jahren (Abb. B1.2).

Bei den Bildungsteilnehmern der postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgänge ist die Altersspanne wesentlich größer. Die durch diese Bildungsgänge vermittelten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen sind weniger komplex als im Tertiärbereich üblich, bauen jedoch auf einer Ausbildung im Sekundarbereich auf. In diesem Bildungsbereich angebotene Bildungsgänge bereiten die Bildungsteilnehmer sowohl auf den Arbeitsmarkteintritt als auch auf den Tertiärbereich vor (UNESCO-UIS, 2012[4]). Die meisten Teilnehmer an postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen schreiben sich im Alter zwischen 18 und 22 Jahren ein, wobei die Bildungsbeteiligung in der Regel jedoch niedrig ist (Abb. B1.2).

Übergang in den Tertiärbereich

Die Bildungsteilnahme 20- bis 29-Jähriger erfolgt überwiegend im Tertiärbereich und umfasst kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge. Der Tertiärbereich baut auf dem Sekundarbereich auf und bietet Lernaktivitäten in spezialisierten Fächergruppen. Er zielt auf Lernen mit einem hohen Maß an Komplexität und Spezialisierung ab. Zum Tertiärbereich gehört, was im Allgemeinen als akademische Bildung bezeichnet wird, er deckt aber auch weiterführende berufliche oder berufsorientierte Bildung ab.

Die Ausrichtung der Bildungsgänge im Sekundarbereich II beeinflusst in der Regel die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich (s. Indikator B5). Länder mit einer höheren Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger in allgemeinbildenden als in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II weisen in der Regel eine höhere Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich auf. Dies gilt z. B. in Frankreich, Griechenland, Irland, der Republik Korea und den Vereinigten Staaten, wo die Bildungsbeteiligung 19- und 20-Jähriger im Tertiärbereich mehr als 50 % beträgt und 2017 mindestens 40 % der 15- bis 19-Jährigen (bis zu 100 % in den Vereinigten Staaten) einen allgemeinbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II besuchten. Es gibt jedoch beachtenswerte Ausnahmen: In Belgien, den Niederlanden und Slowenien haben mehr als die Hälfte der 15- bis 19-jährigen Schüler berufsbildende Bildungsgänge besucht, aber gleichzeitig lag die Bildungsbeteiligung 19- bis 22-Jähriger im Tertiärbereich in diesem Jahr über dem OECD-Durchschnitt.

Die Länder können hinsichtlich des Alters, in dem Schüler in der Regel in den Tertiärbereich wechseln, in drei Gruppen eingeteilt werden.

- **Der Übergang in den Tertiärbereich erfolgt meistens mit 19 oder 20 Jahren:** Die OECD- und Partnerländer mit der höchsten Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich sind

gleichzeitig die Länder, in denen der Übergang in den Tertiärbereich in der Regel in einem jüngeren Alter erfolgt. In etwa der Hälfte der OECD- und Partnerländer sind mindestens 40 % der 19- und 20-Jährigen im Tertiärbereich eingeschrieben, in Frankreich, Irland, der Republik Korea, der Russischen Föderation, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten ist die Bildungsbeteiligung dieser Altersgruppe mindestens 10 Prozentpunkte höher als die der 21- und 22-Jährigen. Die Republik Korea liegt bei den 19- und 20-Jährigen mit einer Bildungsbeteiligung von 71 % im Tertiärbereich weit über den anderen Ländern (Abb. B1.1).

- **Der Übergang in den Tertiärbereich erfolgt meistens zwischen 19 und 22 Jahren:** 2017 besuchten in den OECD-Ländern durchschnittlich 37 % der 19- und 20-Jährigen sowie der 21- und 22-Jährigen den Tertiärbereich. Die Bildungsbeteiligung in diesen beiden Altersgruppen ist in einer Reihe von Ländern sehr ähnlich und entspricht fast dem OECD-Durchschnitt, so z. B. in Argentinien, Estland, Italien, den Niederlanden und Österreich.
- **Der Übergang in den Tertiärbereich erfolgt meistens mit 21 oder 22 Jahren:** Der Übergang erfolgt etwas später und erreicht in Island, der Slowakei, Tschechien und Ungarn seinen Höhepunkt bei den 21- und 22-Jährigen. Dies gilt auch für Norwegen, Polen und die Türkei, wo die Bildungsbeteiligung mehr als 40 % beträgt. Außerdem ist in Deutschland, Finnland, Schweden und der Schweiz die Bildungsbeteiligung der 21- und 22-Jährigen ähnlich hoch wie die der 23- und 24-Jährigen. Dänemark ist das einzige Land, in dem die Bildungsbeteiligung bei den 23- und 24-Jährigen am höchsten ist. Ein späterer Eintritt in den Tertiärbereich kann durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden (s. Indikator B4).

Übergänge im Tertiärbereich

Der Anteil der in den einzelnen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs eingeschriebenen Bildungsteilnehmer der einzelnen Altersstufen gibt einen Einblick in die unterschiedlichen Bildungssysteme und -wege der einzelnen Länder. Wenn die Bildungsteilnehmer älter werden, schreiben sie sich in Bachelorbildungsgänge ein und können anschließend in höhere Bildungsbereiche wechseln, z. B. ab 20 Jahren in Masterbildungsgängen (oder früher im Fall von langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen, s. Kasten B1.1) und ab 25 Jahren in Promotionsbildungsgänge. Je nach Struktur des Bildungssystems können die Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern ab dem Alter von 17 Jahren auch an kurzen tertiären Bildungsgängen teilnehmen.

Kurze tertiäre Bildungsgänge werden häufig mit dem Ziel entwickelt, den Teilnehmern berufsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln. Diese praxisorientierten Bildungsgänge bereiten die Teilnehmer auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vor, können jedoch auch als Übergang in andere tertiäre Bildungsgänge dienen. Im Durchschnitt der OECD ist die Bildungsbeteiligung in diesen Bildungsgängen bei den 18- bis 21-Jährigen am höchsten und erreicht zwischen 4 und 5 %. In einigen Ländern, z. B. Estland, Finnland, Griechenland und Litauen, werden diese Bildungsgänge nicht angeboten. In anderen Ländern hingegen wie Chile, Frankreich, Kanada, der Republik Korea, der Russischen Föderation, Spanien, der Türkei und den Vereinigten Staaten ist die Bildungsbeteiligung in kurzen tertiären Bildungsgängen ähnlich hoch wie bei Bachelorbildungsgängen. In diesen Ländern sind mehr als 10 % der 19- und 20-Jährigen in derartigen Bildungsgängen eingeschrieben. In der Regel beträgt die Dauer der Bildungsteilnahme (für die mindestens 50 % der Bildungsteilnehmer in diesem Bildungsbereich eingeschrieben sind) zwischen 2 (Frankreich) und 7 Jahre (Türkei).

Kasten B1.1

Arten von Bachelor- und Masterbildungsgängen

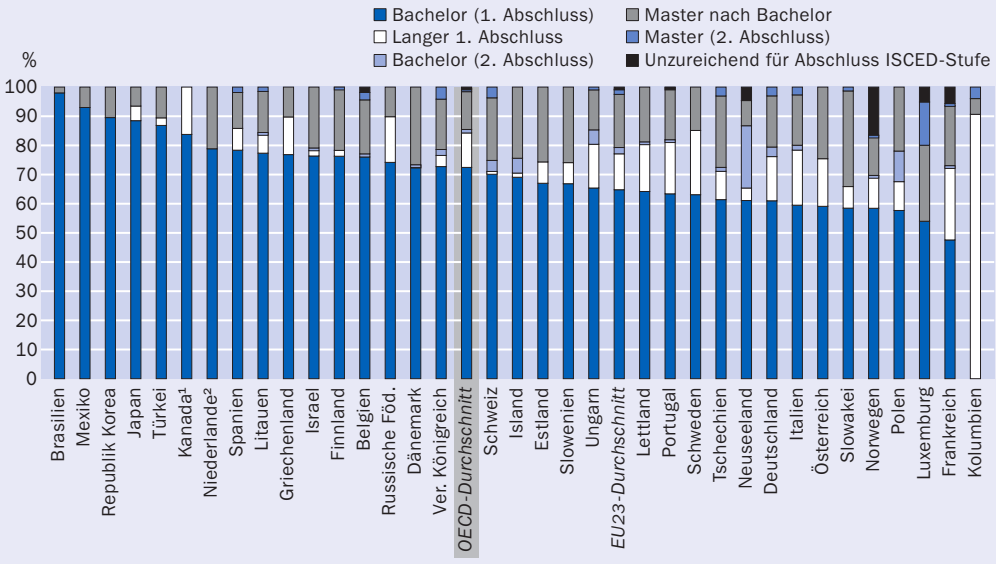
Es gibt verschiedene Arten von Bachelor- und Masterbildungsgängen. Die beliebtesten Bildungsgänge in den OECD- und Partnerländern sind kurze grundständige Bachelorbildungsgänge (mit einer kumulierten regulären Dauer von 3 bis 4 Jahren). Sie werden im Durchschnitt der OECD-Länder von 72 % der Teilnehmer an Bachelor- und Masterbildungsgängen und in Brasilien, der Republik Korea und Mexiko von mindestens 90 % der Teilnehmer in diesen Bildungsbereichen zusammen belegt (Abb. B1.a). Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen nur 13 % aller für Bachelor- und Masterbildungsgänge eingeschriebenen Bildungsteilnehmer nach einem Bachelorabschluss einen weiteren kurzen Bildungsgang mit dem Abschluss Master (Masterbildungsgang). Dies ist besonders in Brasilien, Japan, Kolumbien, Mexiko und Neuseeland unüblich und trifft in diesen Ländern für weniger als 10 % aller Teilnehmer an Bachelor- und Masterbildungsgängen zu (Abb. B1.a).

Zu einem ersten Abschluss führende Bildungsgänge können mehr als 4 Jahre dauern und, abhängig von der Fächergruppe und der Struktur des tertiären Bildungssystems in den einzelnen Ländern, zu einem Bachelor- oder, häufiger, einem Masterabschluss führen. Die längere Dauer dieser Bildungsgänge ist auf die höhere inhaltliche Komplexität zurückzuführen. Lange, zu einem ersten Abschluss führende Bildungsgänge, insbesondere Masterbildungsgänge, sind hoch spezialisierte, insgesamt länger dauernde Berufsausbildungen (z. B. Medizin, Zahnmedizin, Architektur, Recht oder

Abbildung B1.a

Anteil Bildungsteilnehmer in Bachelor- und Masterbildungsgängen, nach Art des Bildungsgangs (2017)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Lange zu einem ersten Abschluss führende Bildungsgänge, die für den Abschluss der ISCED-Stufe als nicht ausreichend gelten, Bachelor- bzw. Masterbildungsgängen zugeordnet.

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: ohne private Bildungseinrichtungen. 2. Master nach Bachelor beinhaltet zweite und weitere Bachelorabschlüsse.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Bildungsteilnehmer, die in Bachelorbildungsgängen (1. Abschluss) oder gleichwertigen Bildungsgängen eingeschrieben sind.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977752

Ingenieurwesen). In Kolumbien handelt es sich bei allen zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen um lange Bildungsgänge, 91 % der Teilnehmer an Bachelor- und Masterbildungsgängen waren 2017 in dieser Art von Bildungsgang eingeschrieben. Beliebt sind diese Bildungsgänge auch in Frankreich, Italien, Portugal und Schweden, wo der Anteil der darin eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im selben Jahr mindestens 19 % betrug.

Ergänzend zu Bachelor- und Masterbildungsgängen, die zu einem ersten Abschluss führen, können Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sich in zu einem zweiten oder weiteren Abschluss führende Bildungsgänge einschreiben. Als Bachelorbildungsgänge dauern diese in der Regel 1 bis 2 Jahre, als (häufig berufsorientierte) Masterbildungsgänge 1 bis 4 Jahre in Vollzeit (UNESCO-UIS, 2012[4]). Zweite oder weitere Abschlüsse sind in den OECD-Ländern weniger üblich, auch wenn mindestens 10 % der Bildungsteilnehmer in Bachelor- und Masterbildungsgängen in Neuseeland sie belegen, in Polen trifft dies für Bachelor- und in Luxemburg für Masterbildungsgänge zu. In Neuseeland z. B. handelt es sich im Allgemeinen um berufsorientierte einjährige Bildungsgänge in einem spezifischen Bereich im Anschluss an einen Bachelorabschluss.

Anerkannte Zwischenabschlüsse aufgrund des erfolgreichen Abschlusses von Abschnitten von Bildungsgängen (vor dem Erwerb eines ersten Abschlusses), die nicht für den vollständigen Abschluss eines Bildungsbereichs ausreichen, können als niedrigerer Bildungsstand oder einfach als für den Abschluss des Bildungsbereichs unzureichend klassifiziert werden. Zu Letzterem gehören die *classes préparatoires aux grandes écoles* (Vorbereitungsklassen für die höhere Bildungslaufbahn) in Frankreich, die nicht als zu einem Abschluss führende Bildungsgänge gelten, sondern die Bildungsteilnehmer eher auf entsprechende tertiäre Bildungsgänge vorbereiten (z. B. in den Fachrichtungen Wirtschaft und Ingenieurwesen).

Die Bildungsbeteiligung in Bachelorbildungsgängen ist höher als in anderen tertiären Bildungsgängen. Sie sind darauf ausgelegt, den Bildungsteilnehmern mittlere akademische und/oder berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln, die zu einem ersten Abschluss oder einer gleichwertigen Qualifikation führen. In den meisten OECD-Ländern sind die Teilnehmer an Bachelorbildungsgängen normalerweise über einen Zeitraum von 4 bis 5 Jahren eingeschrieben, beginnend im Alter von 18 oder 19 Jahren, wobei die Teilnahme in einigen Ländern, wie Dänemark, Island und Israel, später erfolgen kann (mit 21 oder 22 Jahren). Nur in Belgien, Frankreich, Irland, Litauen, der Slowakei, Slowenien und im Vereinigten Königreich entspricht das typische Teilnahmealter genau der typischen Dauer von Bachelorbildungsgängen, die in der Regel 3 Jahre beträgt. Die Bildungsbeteiligung bei Bachelorbildungsgängen ist in den OECD-Ländern im Durchschnitt im Alter zwischen 19 und 22 Jahren am höchsten und erreicht bei den 20- und 21-Jährigen 32 %. Die Gesamtbildungsbeteiligung in diesem Bildungsbereich spiegelt die allgemein im Tertiärbereich bestehende Bildungsbeteiligung in starkem Maße wider (Abb. B1.2).

Masterbildungsgänge sind darauf ausgelegt, fortgeschrittene akademische oder berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln, und können eine umfassende Forschungskomponente beinhalten. Sie werden in den OECD-Ländern weniger häufig angeboten als Bachelorbildungsgänge, die durchschnittliche Bildungsbeteiligung bleibt bei unter 10 %: Bei den 22- bis 26-Jährigen liegt sie zwischen 5 und 9 %, ihren höchsten Wert erreicht sie bei den 23-Jährigen (Abb. B1.2). 2017 waren in Belgien, Frankreich, Italien,

Polen, Portugal, der Russischen Föderation und Schweden mindestens 10 % der 21- und 22-jährigen Bevölkerung in einem Masterbildungsgang eingeschrieben. Die Bildungsbeteiligung der 23- und 24-Jährigen ist im Durchschnitt der OECD-Länder höher als die der 21- und 22-Jährigen und erreichte in Frankreich und Italien 15 %, in Polen 20 %, in der Slowakei 17 %, in Slowenien 20 % und Tschechien 17 %.

Charakteristika von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich

Die Einschreibungen im Tertiärbereich erfolgen zu einem großen Teil an öffentlichen Einrichtungen. Obwohl im Allgemeinen in den OECD-Ländern der relative Anteil der Bildungsbeteiligung an öffentlichen Einrichtungen in der Regel mit steigendem Bildungsbereich vom Primar- zum Tertiärbereich abnimmt (OECD, 2018[2]), gilt beim Tertiärbereich das Gegenteil, hier nimmt der Anteil mit jeder weiteren ISCED-Stufe zu.

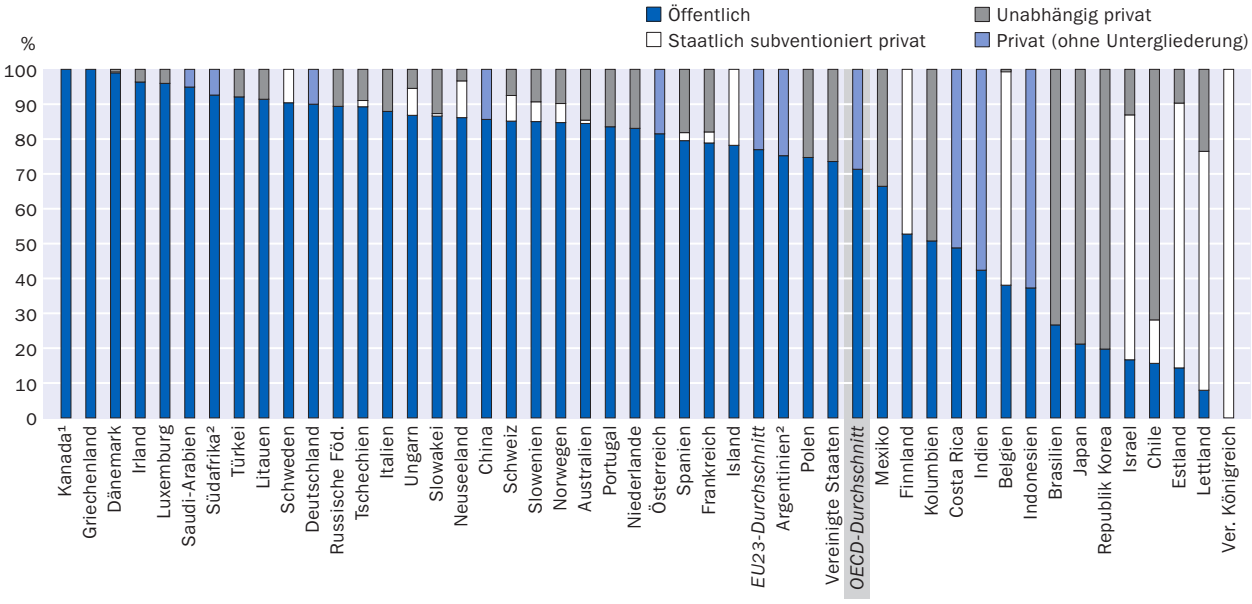
2017 waren im Durchschnitt der OECD-Länder 71 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an öffentlichen Einrichtungen eingeschrieben, im Vergleich zu 77 % im Durchschnitt der 23 EU-Mitgliedstaaten in der OECD. Unter den OECD- und Partnerländern sind nur in Belgien, Estland, Israel, Lettland und dem Vereinigten Königreich mehr als 50 % der Bildungsteilnehmer in staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben und nur in Brasilien, Chile, Japan und der Republik Korea mehr als 50 % in unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen. Dagegen besuchten 2017 mindestens 95 % der im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmer in Dänemark, Griechenland, Irland, Kanada, Luxemburg und Saudi-Arabien öffentliche Bildungseinrichtungen (Abb. B1.3).

Der Anteil der an öffentlichen Bildungseinrichtungen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer variiert abhängig vom Bildungsbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen 60 % der für kurze tertiäre Bildungsgänge eingeschriebenen Bildungsteilnehmer

Abbildung B1.3

Anteil Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Art der Bildungseinrichtung (2017)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung



1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: ohne private Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2016.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die in öffentlichen Bildungseinrichtungen eingeschrieben sind.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977733

öffentliche Bildungseinrichtungen, im Vergleich zu 69 % bei Bachelorbildungsgängen. In einigen Ländern ist der Anteil der an öffentlichen Bildungseinrichtungen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer für kurze tertiäre Bildungsgänge wesentlich höher als der für Bachelorbildungsgänge. Dies gilt für Brasilien, Costa Rica, Israel, Kolumbien, Lettland und Mexiko, wo der Unterschied zwischen diesen beiden Bildungsbereichen mindestens 30 Prozentpunkte beträgt.

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der an öffentlichen Bildungseinrichtungen für Masterbildungsgänge eingeschriebenen Bildungsteilnehmer 1 Prozentpunkt höher als für Bachelorbildungsgänge. In Brasilien, Finnland und Japan beträgt der Unterschied jedoch mindestens 25 Prozentpunkte. Dagegen ist in einigen Ländern der Anteil der an öffentlichen Bildungseinrichtungen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer in Masterbildungsgängen niedriger als in Bachelorbildungsgängen. In Estland, Mexiko, den Niederlanden, Saudi-Arabien und den Vereinigten Staaten ist der Anteil der an öffentlichen Bildungseinrichtungen in Masterbildungsgängen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer mindestens 15 Prozentpunkte niedriger als der bei Bachelorbildungsgängen. Bei Promotionsbildungsgängen steigt der Durchschnitt der an öffentlichen Bildungseinrichtungen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Vergleich zu Masterbildungsgängen um 8 Prozentpunkte und erreichte 2017 im Durchschnitt der OECD-Länder 78 % und in 15 OECD- und Partnerländern 100 %. Nur in Costa Rica, Estland, Israel und Lettland ist die Mehrheit der Doktoranden an privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben (in Estland, Israel und Lettland besuchen mehr als 90 % der Doktoranden staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen).

Der Anteil derjenigen, die einer Ausbildung in Teilzeit nachgehen, steigt mit der ISCED-Stufe im Tertiärbereich und mit dem zunehmenden Durchschnittsalter der Bildungsteilnehmer (OECD, 2018[2]). Dies variiert jedoch auf den einzelnen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs: 2017 verfolgten im Durchschnitt der OECD-Länder 16 % der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen ihre Ausbildung in Teilzeit, bei den Master- und Promotionsbildungsgängen waren es 21 % und bei den kurzen tertiären Bildungsgängen 26 % (Tab. B1.3). Es gibt jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Der Anteil der Bildungsteilnehmer in Teilzeitausbildung variiert von höchstens 2 % in Luxemburg und Tschechien sowie in Ländern, in denen eine Teilzeitausbildung bei Bachelorbildungsgängen nicht zulässig ist (Chile, Costa Rica, Frankreich, Griechenland, Italien, Kolumbien, Mexiko, Österreich und die Türkei), bis zu 49 % in der Russischen Föderation und 53 % in Schweden. Der Anteil der Bildungsteilnehmer in Teilzeitausbildung ist bei Masterbildungsgängen in Neuseeland mit 63 % am höchsten, bei Doktoranden in Deutschland, Finnland, Norwegen und Slowenien (mindestens 75 %).

Subnationale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung

Subnationale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung zeigen die in einem Land bestehende Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung sowie die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und die Wahrnehmung von lebenslangem Lernen für über die Schulpflicht hinausgehende Bildungsbereiche. Bei den Altersgruppen 6 bis 14 Jahre (das entspricht in vielen Ländern dem Zeitraum der Schulpflicht) und 15 bis 19 Jahre (wenn der Übergang der Schüler in den Arbeitsmarkt oder Tertiärbereich erfolgt) sind die subnationalen Unterschiede geringer als bei den anderen Altersgruppen, mit Variationskoeffizienten zwischen den einzelnen Regionen von weniger als 20 % in allen Ländern mit subnationalen Daten.

Im Durchschnitt aller Länder mit subnationalen Daten und über alle Altersgruppen hinweg (ab einem Alter von 6 Jahren) zeigen sich auf subnationaler Ebene die größten Unterschiede in der Bildungsbeteiligung bei den älteren Altersgruppen. Während die regionalen Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung 20- bis 29-Jähriger in Deutschland, Estland und Schweden relativ gering sind, zeigt der Variationskoeffizient erhebliche Unterschiede und beträgt in Lettland, Litauen, der Slowakei und Tschechien mehr als 80 %. Lettland weist für diese Altersgruppe auf Ebene der subnationalen Einheiten auch die größten Unterschiede zwischen der höchsten Bildungsbeteiligung und der niedrigsten auf.

Die subnationalen Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung steigen bei den 30- bis 39-Jährigen. Sie sind in Griechenland, Lettland und der Slowakei besonders hoch, wo der regionale Variationskoeffizient mehr als 70 % beträgt. Die Bildungsbeteiligung älterer Erwachsener (40- bis 64-Jährige) ist relativ niedrig, sie beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder 2 %. In diesem Alter sind immer noch regionale Unterschiede in den einzelnen Ländern mit verfügbaren Daten zu beobachten, insbesondere in Griechenland und Lettland, wo das Verhältnis zwischen den Regionen mit der höchsten und der niedrigsten Bildungsbeteiligung für diese Altersgruppe im Vergleich zu den 30- bis 39-Jährigen am stärksten ansteigt (OECD, 2019[5]).

Definitionen

Die Daten in diesem Indikator beziehen sich auf formale Bildungsgänge, die mindestens dem Äquivalent eines halben Jahrs (oder der Hälfte eines Ausbildungsjahrs) Vollzeitausbildung entsprechen und die vollständig in Bildungseinrichtungen oder in Form von kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen durchgeführt werden.

Vollständige Bildungsbeteiligung bedeutet für den Zweck dieses Indikators eine Bildungsbeteiligung von mehr als 90 %.

Allgemeinbildende Bildungsgänge sollen dazu dienen, Allgemeinwissen, allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kompetenzen zu entwickeln, häufig mit dem Ziel, die Teilnehmer auf weitere allgemeinbildende oder berufsbildende Bildungsgänge in demselben oder einem höheren Bildungsbereich vorzubereiten. Sie bereiten jedoch nicht auf die Beschäftigung in einem bestimmten Beruf, Berufsfeld oder Beschäftigungsbereich vor.

Berufsbildende Bildungsgänge sollen die Teilnehmer auf die direkte Aufnahme einer Beschäftigung in bestimmten Berufsfeldern, ohne weitere berufliche Qualifizierung, vorbereiten. Durch den erfolgreichen Abschluss wird eine auf dem Arbeitsmarkt direkt verwertbare berufliche oder fachspezifische Qualifikation erworben.

Private Bildungseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen, die von einer nicht staatlichen Organisation (z. B. einer Kirche, Gewerkschaft oder Wirtschaftsunternehmen, ausländischen oder internationalen Agentur) beaufsichtigt und geführt werden oder deren Verwaltungsgremium zur Mehrheit aus Mitgliedern besteht, die nicht von einer staatlichen Stelle oder Behörde ernannt wurden. Private Bildungseinrichtungen gelten als *staatlich subventioniert*, wenn mehr als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen kommen oder ihre Lehrkräfte von einer staatlichen Stelle bezahlt werden. *Unabhängige private Bildungseinrichtungen* erhalten weniger als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen, und ihre Lehrkräfte werden nicht von staatlichen Stellen bezahlt.

Ein *Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung* ist ein Bildungsteilnehmer in einem Bildungsgang, dessen vorgesehene Lernbelastung mindestens 75 % der normalen jährlichen Vollzeitlernbelastung beträgt. Ein *Bildungsteilnehmer in Teilzeitausbildung* ist ein Bildungsteilnehmer in einem Bildungsgang, dessen vorgesehene Lernbelastung weniger als 75 % der normalen jährlichen Vollzeitlernbelastung beträgt.

Angewandte Methodik

Die Zahlen basieren auf Personenzahlen (außer wenn etwas anderes angegeben ist), da einige Länder nicht über das Konzept der Teilzeitausbildung verfügen und daher entsprechende quantitative Angaben schwierig sind. Die Nettobildungsbeteiligung wird berechnet, indem die Zahl der Bildungsteilnehmer einer bestimmten Altersgruppe in allen Bildungsbereichen zur Gesamtpopulation dieser Altersgruppe ins Verhältnis gesetzt wird. Während sich die Zahlen zu Bildungsbeteiligung und Populationen in den meisten Fällen auf denselben Zeitraum beziehen, können aufgrund der Datenverfügbarkeit in einigen Ländern Unterschiede entstehen, die zu Beteiligungsquoten von mehr als 100 % führen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[6]) sowie für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2016/2017 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2018 durchgeführten UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*). Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Daten zu subnationalen Einheiten für bestimmte Indikatoren finden sich in der OECD Regional Statistics Database (OECD, 2019[5]).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

Hanushek, E., L. Woessmann and L. Zhang (2011), "General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle", *IZA Discussion Paper* No. 6083, *http://ftp.iza.org/dp6083.pdf* (Zugriff am 27. April 2018). [3]

OECD (2019), *OECD Regional Statistics Database – Enrolment rate by age, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT*. [5]

OECD (2019), "What characterises upper secondary vocational education and training?", *Education Indicators in Focus*, No. 68, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/a1a7e2f1-en*. [1]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821lw*. [2]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [6]

UNESCO-UIS (2012), *International Standard Classification of Education ISCED 2011, http://www.uis.unesco.org* (Zugriff am 23. Mai 2019). [4]

Tabellen Indikator B1

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980925

- Tabelle B1.1: Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2005, 2010 und 2017)
- Tabelle B1.2: Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich (in %), nach Altersgruppe und ISCED-Stufe (2017)
- Tabelle B1.3: Charakteristika von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (2017)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

B 1

Tabelle B1.1

Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2005, 2010 und 2017)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	2017								2010			2005		
	Anzahl der Jahre, in denen mindestens 90% der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildung teilnehmen	Altersspanne, innerhalb derer mindestens 90% der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildung teilnehmen	Bildungsteilnehmer als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung in der Altersgruppe											
			6 bis 14 Jahre	15 bis 19 Jahre	20 bis 24 Jahre	25 bis 29 Jahre	30 bis 39 Jahre	40 bis 64 Jahre	15 bis 19 Jahre	20 bis 24 Jahre	25 bis 29 Jahre	15 bis 19 Jahre	20 bis 24 Jahre	25 bis 29 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	13	5–17	100	90	56	28	17	8	83	45	19	82	44	21
Österreich	12	4–15	99	78	34	18	6	1	78	33	17	m	m	m
Belgien	16	3–18	99	95	49	14	7	3	92	52	17	94	42	15
Kanada[1]	12	5–16	100	78	33	10	4	1	76	36	11	m	m	m
Chile	13	5–17	97	81	43	16	6	1	76	37	13	m	m	m
Kolumbien	4	9–12	88	59	25	12	6	2	m	m	m	m	m	m
Tschechien	14	5–18	98	91	41	10	2	1	91	39	11	91	34	10
Dänemark	15	3–17	99	86	54	30	9	2	85	49	27	m	m	m
Estland	15	4–18	97	89	39	15	7	2	91	44	14	91	40	14
Finnland	13	6–18	99	86	51	31	17	6	87	53	31	87	55	30
Frankreich	15	3–17	100	86	37	7	2	0	84	34	6	84	32	7
Deutschland	15	3–17	99	87	48	21	5	0	89	45	17	88	41	18
Griechenland	13	5–17	97	86	52	20	9	3	m	m	m	m	m	m
Ungarn	13	4–16	96	84	36	11	4	1	92	41	11	87	38	13
Island	16	2–17	99	87	44	24	11	4	m	m	m	m	m	m
Irland	15	3–17	100	93	44	12	5	2	91	32	9	89	32	10
Israel	15	3–17	97	66	21	20	6	2	64	24	21	m	m	m
Italien	15	3–17	98	85	36	12	3	1	85	35	11	82	33	10
Japan[2]	14	4–17	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	14	3–17	97	87	50	9	2	1	85	54	10	87	46	9
Lettland	16	3–18	98	93	45	16	6	1	94	44	11	m	m	m
Litauen	14	5–18	100	94	47	13	6	1	98	56	16	98	49	17
Luxemburg	12	4–15	96	76	20	7	2	0	m	m	m	m	m	m
Mexiko	11	4–14	100	61	26	10	4	2	51	19	5	48	17	5
Niederlande	14	4–17	100	93	54	18	6	2	90	47	12	m	m	m
Neuseeland	14	3–16	99	80	35	14	9	4	80	42	19	74	41	20
Norwegen	17	2–18	99	87	46	19	8	2	87	48	19	89	46	19
Polen	14	5–18	96	93	50	11	3	1	84	11	2	85	12	3
Portugal	14	4–17	99	89	37	10	4	1	85	37	14	74	35	12
Slowakei	11	6–16	95	83	32	7	2	1	m	m	m	m	m	m
Slowenien	15	4–18	98	93	60	13	3	0	94	54	16	93	50	17
Spanien	15	3–17	97	87	49	16	6	2	82	37	12	78	34	11
Schweden	16	3–18	100	91	44	27	16	5	m	m	m	m	m	m
Schweiz	13	5–17	100	85	39	17	5	1	85	34	14	83	31	13
Türkei[3]	10	6–15	99[d]	73	51	30	13	3	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	15	3–17	98	85	31	10	6	2	76	27	10	m	m	m
Vereinigte Staaten	13	5–17	100	83	36	14	7	2	80	38	15	77	32	13
OECD-Durchschnitt	**14**	**4–17**	**98**	**84**	**42**	**16**	**6**	**2**	**84**	**40**	**14**	**m**	**m**	**m**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre				**87**	**43**	**15**			**86**	**41**	**14**	**m**	**m**	**m**
EU23-Durchschnitt	**14**	**4–17**	**98**	**88**	**43**	**15**	**6**	**2**	**88**	**41**	**14**	**m**	**m**	**m**
Partnerländer														
Argentinien[4]	13	5–17	100	77	41	21	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	11	4–14	98	67	29	15	8	3	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	7	6–12	92	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	7	5–11	m	m	m	4	1	0	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	12	6–17	98	87	35	7	2	0	m	m	m	82	34	13
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 2. Aufgliederung nach Alter nur bis 15 Jahre verfügbar. 3. Die Altersgruppe der 6- bis 14-Jährigen umfasst auch einige über 14-Jährige im Primarbereich. 4. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977638

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.2

Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich (in %), nach Altersgruppe und ISCED-Stufe (2017)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	19 und 20 Jahre		21 und 22 Jahre			23 und 24 Jahre			25 und 26 Jahre				27 und 28 Jahre			
	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge	Promotionsbildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge	Promotionsbildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	8	41	7	31	4	6	15	9	5	8	6	1	5	5	4	1
Österreich	9	19	2	22	6	2	14	10	1	9	10	1	1	6	7	1
Belgien	1	53	1	32	12	1	12	11	1	4	5	1	1	2	3	1
Kanada[1]	11	32	6	28	2	4	12	4	3	6	3	1	2	3	2	1
Chile	16	33	12	32	1	7	22	2	5	12	2	0	4	7	2	0
Kolumbien	9	18	6	19	0	4	12	1	3	8	1	0	3	5	1	0
Tschechien	0	29	0	32	7	0	13	17	0	5	9	2	0	2	2	2
Dänemark	2	11	5	33	1	4	28	11	3	15	14	1	2	9	8	1
Estland	a	28	a	28	5	a	14	10	a	7	7	1	a	5	4	1
Finnland	a	20	a	36	2	a	30	7	a	17	8	0	a	11	6	1
Frankreich	16	27	5	15	19	2	5	15	1	2	6	1	0	1	3	1
Deutschland	0	20	0	24	7	0	18	11	0	11	11	1	0	7	7	2
Griechenland	a	55	a	48	1	a	30	3	a	17	4	1	a	11	3	1
Ungarn	2	20	1	21	6	1	12	9	0	6	5	1	0	3	2	1
Island	0	10	0	30	1	1	24	4	1	14	6	0	1	10	5	1
Irland	2	53	1	39	3	1	11	5	1	6	3	1	1	4	2	1
Israel	7	7	3	15	0	2	21	1	3	20	3	0	2	11	4	0
Italien	0	31	0	26	10	0	12	15	0	6	9	1	0	4	5	1
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	22	50	12	46	1	4	26	2	1	9	3	1	1	2	2	1
Lettland	6	34	6	33	5	4	16	9	3	8	6	1	2	5	4	1
Litauen	a	47	a	44	4	a	14	11	a	7	6	1	a	4	3	1
Luxemburg[2]	1	4	2	8	0	2	5	2	1	2	3	0	0	1	3	1
Mexiko	2	27	1	24	0	0	12	1	0	6	1	0	0	3	1	0
Niederlande	0	41	0	38	5	0	22	10	0	12	7	1	0	6	4	1
Neuseeland	6	36	4	26	2	3	13	2	3	8	1	1	2	6	1	1
Norwegen	1	24	1	33	7	1	21	10	1	13	8	0	0	9	4	1
Polen	0	36	0	35	10	0	13	20	0	7	6	1	0	4	2	1
Portugal	2	31	1	21	14	0	9	10	0	5	5	1	0	3	3	1
Slowakei	1	24	1	23	9	0	7	17	0	2	5	1	0	1	2	1
Slowenien	8	45	8	38	6	4	11	20	2	4	12	1	1	2	3	1
Spanien	12	35	9	31	5	5	16	7	3	8	5	1	2	5	3	1
Schweden	1	12	1	18	10	1	14	11	1	10	7	1	1	7	4	1
Schweiz	0	16	0	26	2	0	20	8	0	11	7	2	0	6	4	2
Türkei	19	26	16	31	2	13	23	3	10	16	4	0	8	13	4	0
Ver. Königreich[3]	2[d]	41	1[d]	20	5	1[d]	5	5	1[d]	3	3	1	1[d]	2	2	1
Vereinigte Staaten	19	32	12	26	2	7	10	5	5	5	5	0	4	3	3	0
OECD-Durchschnitt	**5**	**30**	**4**	**29**	**5**	**2**	**16**	**8**	**2**	**8**	**6**	**1**	**1**	**5**	**3**	**1**
EU23-Durchschnitt	**3**	**31**	**2**	**29**	**7**	**1**	**14**	**11**	**1**	**7**	**7**	**1**	**1**	**4**	**4**	**1**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	0	21	0	22	0	0	17	0	0	12	0	0	0	9	0	0
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	a	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.[4]	21[d]	34	5[d]	26	11	2[d]	10	7	1[d]	5	2	1	1[d]	3	1	0
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: ohne private Bildungseinrichtungen. 2. Aufgrund vieler Bildungsteilnehmer mit Wohnsitz Luxemburg, die in benachbarten Ländern den Tertiärbereich besuchen, zu niedrig angesetzt. 3. Kurze tertiäre Bildungsgänge enthalten eine kleine Zahl von Bildungsteilnehmern in berufsorientierten Bachelorbildungsgängen. 4. Kurze tertiäre Bildungsgänge enthalten einen Teil der berufsbildenden Bildungsgänge des Sekundarbereichs II.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977657

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.3

Charakteristika von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (2017)

	Typisches Teilnahmealter[1]				Anteil der Bildungsteilnehmer (in %) an öffentlichen Bildungseinrichtungen				Anteil der Bildungsteilnehmer (in %) in Teilzeitausbildung			
	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge	Promotionsbildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge	Promotionsbildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge	Promotionsbildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	18–28	18–22	22–27	24–33	63	92	90	99	65	26	35	29
Österreich	17–19	19–23	22–28	26–33	82	77	85	98	a	a	a	a
Belgien	19–27	19–21	21–24	25–30	41	39	33	43	70	29	24	0
Kanada[2]	18–22	19–22	22–27	26–32	m	100	100	100	12	19	25	6
Chile	18–23	19–23	22–31	27–33	4	20	23	43	a	a	a	a
Kolumbien	17–22	18–23	24–33	32–37	80	39	30	63	a	a	a	a
Tschechien	19–22	20–23	22–25	25–30	80	86	93	100	0	2	8	0
Dänemark	20–25	21–25	23–26	27–32	98	99	100	100	25	12	7	0
Estland	a	19–23	22–28	26–32	a	22	1	0	a	10	9	13
Finnland	a	20–25	23–30	28–38	a	39	83	100	a	27	52	100
Frankreich	18–19	18–20	21–24	24–28	67	86	76	99	a	a	a	a
Deutschland	21–25	20–24	23–27	27–31	78	86	95	100	42	11	6	76
Griechenland	a	18–23	23–32	25–29	a	100	100	100	a	a	5	a
Ungarn	19–22	20–23	21–25	25–29	86	86	88	93	29	29	27	22
Island	22–28	21–25	24–33	26–36	64	78	79	96	31	25	41	43
Irland	18–21	19–21	22–30	24–31	100	96	93	100	60	7	46	19
Israel	18–25	22–26	25–33	28–35	42	12	11	0	0	19	4	0
Italien	19–21	19–22	22–26	25–28	0	87	90	96	a	a	a	a
Japan	m	m	m	m	7	20	47	71	3	9	7	9
Republik Korea	18–20	19–22	23–30	24–34	2	24	32	38	m	m	m	m
Lettland	19–26	19–22	22–27	25–32	45	a	a	a	49	30	6	1
Litauen	a	19–21	23–26	26–30	a	90	97	99	a	24	14	11
Luxemburg	21–23	20–23	23–28	27–31	100	93	98	100	0	2	48	8
Mexiko	18–20	19–22	24–29	26–30	97	67	39	61	a	a	a	a
Niederlande	22–30	19–22	22–27	26–30	31	90	64	100	72	13	35	a
Neuseeland	18–28	18–22	21–28	25–34	53	94	98	100	57	39	63	43
Norwegen	20–25	19–24	21–26	26–34	71	82	93	98	42	35	28	100
Polen	21–29	19–22	22–24	25–29	100	73	78	92	a	26	40	13
Portugal	18–20	18–21	20–24	27–30	83	80	87	94	0	6	4	7
Slowakei	19–22	20–22	22–24	24–29	66	87	86	95	10	21	26	45
Slowenien	19–22	19–21	23–25	25–31	72	85	92	79	42	19	8	77
Spanien	19–23	18–22	22–28	24–33	75	83	71	95	11	29	30	0
Schweden	21–28	20–26	21–26	26–33	39	95	92	92	6	53	39	57
Schweiz	21–31	20–24	23–27	26–30	13	81	96	100	93	31	15	0
Türkei	19–25	19–24	23–29	27–33	94	92	83	91	a	a	a	a
Ver. Königreich	18–29	18–20	21–27	22–29	a	a	a	a	48	10	46	25
Vereinigte Staaten	18–23	18–21	22–28	23–33	91	68	48	52	58	22	44	35
OECD-Durchschnitt					**60**	**69**	**70**	**78**	**26**	**16**	**21**	**21**
EU23-Durchschnitt					**65**	**73**	**74**	**81**	**25**	**16**	**21**	**21**
Partnerländer												
Argentinien[3]	m	m	m	m	x(6)	75[d]	74	88	m	m	m	m
Brasilien	30–32	18–24	24–31	26–33	64	25	83	88	m	m	m	m
China	m	m	m	m	87	83	100	100	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	81	45	44	41	a	a	a	a
Indien	a	m	m	m	a	40	56	74	a	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	43	35	53	77	m	m	m	m
Russische Föd.	16–18	18–21	20–23	23–26	93	85	96	100	27	49	25	28
Saudi-Arabien	m	m	m	m	100	95	81	100	m	m	m	m
Südafrika[3]	m	m	m	m	87	94	97	100	m	m	m	m
G20-Durchschnitt					**62**	**67**	**71**	**81**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Typisches Teilnahmealter entspricht der kürzesten Altersspanne, in der mindestens 50 % der Bildungsteilnehmer auf der ISCED-Stufe erfasst werden.
2. Kurze tertiäre Bildungsgänge: ohne private Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 2016.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977676
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator B2

Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?

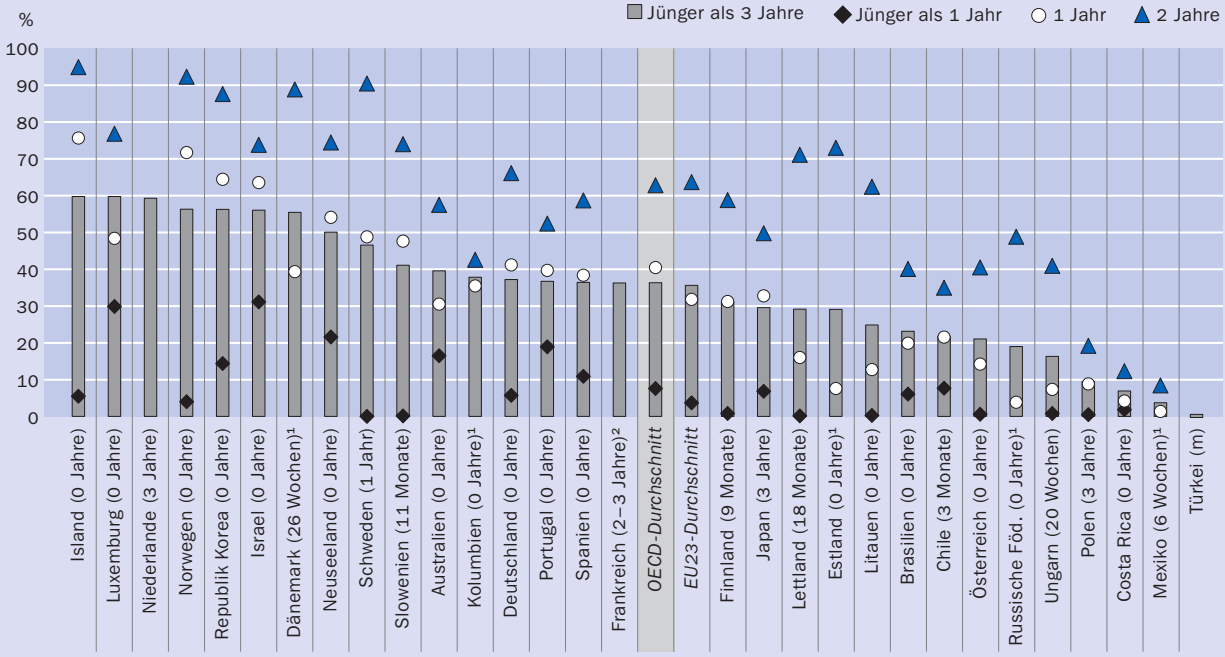
- In mehr als 70 % der OECD-Länder mit verfügbaren Daten gibt es integrierte Angebote zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE), d. h., der gesamte Elementarbereich ist einer oder mehreren Behörden unterstellt, deren Aufgabe es ist, ein angemessenes Angebot expliziter Bildung für Kinder von 0 oder 1 Jahr bis zum Eintritt in den Primarbereich zu schaffen.
- FBBE ist in den letzten Jahrzehnten verstärkt ins Zentrum politischer Aufmerksamkeit gerückt, wobei ein Schwerpunkt auf Kindern unter 3 Jahren lag. 2017 nahmen in den OECD-Ländern im Durchschnitt mehr als ein Drittel der Kinder unter 3 Jahren an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) sowie an sonstigen registrierten FBBE-Angeboten teil, die nicht unter ISCED 0 fallen. Dies entspricht einem Anstieg von 8 Prozentpunkten gegenüber 2010. Im Durchschnitt besuchten 40 % der 1-Jährigen und 62 % der 2-Jährigen bereits FBBE-Angebote.
- Eine universelle oder nahezu universelle Beteiligung an FBBE für mindestens ein Jahr ist in den OECD-Ländern inzwischen die Norm, was einen deutlichen Fortschritt im Hinblick auf eine der Zielvorgaben im Bereich der Bildung der UN-Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDG 4.2.2) darstellt. Die Bildungsbeteiligung 5-Jähriger an vorschulischer Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) oder im Primarbereich liegen für das Jahr 2017 in 36 der 43 Länder mit verfügbaren Daten bei über 90 %.

B 2

Abbildung B2.1

Bildungsbeteiligung an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter 3 Jahren, nach Alter (2017)

FBBE-Angebote insgesamt (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung [ISCED 0] und sonstige registrierte Angebote, die nicht unter ISCED 0 fallen)



Anmerkung: Zahlen in Klammern beziehen sich auf das Alter, ab dem im Elementarbereich explizite Bildungskomponenten enthalten sind.
1. Bei den 1-Jährigen sind auch Kinder unter 1 Jahr eingeschlossen. 2. Daten für sonstige FBBE-Angebote stammen aus der Erhebung Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants 2013 der Abteilung für Statistik des Französischen Ministeriums für Solidarität und Gesundheit (DREES). Zahlen beziehen sich auf primäre Betreuungsangebote.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren in ISCED 0.
Quelle: OECD (2019), Tabelle B2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977847

Kontext

Die positiven Auswirkungen von FBBE-Angeboten beschränken sich nicht auf bessere Arbeitsmarktergebnisse und die Geburtenrate. Die Tatsache, dass FBBE bei der Entwicklung, den Lernerfolgen und dem Wohlergehen von Kindern eine entscheidende Rolle spielt, rückt immer stärker ins allgemeine Bewusstsein. Kinder, die einen guten Start hatten, erzielen später mit höherer Wahrscheinlichkeit bessere Lernerfolge. Das gilt insbesondere für Kinder mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund, da diese häufig weniger Gelegenheit haben, ihre Fähigkeiten im häuslichen Lernumfeld zu entfalten (OECD, 2017[1]).

Wirtschaftlicher Wohlstand hängt von einer dauerhaft hohen Beschäftigungsquote ab, und da immer mehr Frauen in den Arbeitsmarkt eintreten, hat dies zu verstärktem staatlichem Interesse an einer Ausweitung der FBBE-Angebote geführt. Die Verfügbarkeit von hochwertigen FBBE-Angeboten und sonstigen Angeboten zur Verbesserung der Work-Life-Balance eröffnet Vätern und Müttern bessere Möglichkeiten zur Beteiligung am Erwerbsleben und zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf (OECD, 2018[2]; OECD, 2011[3]; OECD, 2016[4]).

Diese Fakten haben die Politik dazu veranlasst, Angebote zur Frühförderung zu schaffen, Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung von FBBE-Angeboten zu ergreifen und für Chancengerechtigkeit beim Zugang zu ihnen zu sorgen, das Alter zu Beginn der Schulpflicht

zu senken sowie die bisherigen Ausgabenstrukturen für Bildung zu überdenken, um das beste „Preis-Leistungs-Verhältnis“ zu erhalten (Duncan and Magnuson, 2013[5]). Trotz dieser allgemeinen Tendenzen gibt es signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern im Hinblick auf die Qualität des FBBE-Angebots für kleine Kinder, die verfügbaren Arten von FBBE-Angeboten und die übliche Stundenzahl pro Woche, die ein Kind daran teilnimmt.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Gesamtausgaben für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) werden im Durchschnitt zu 69 % durch öffentliche Mittel finanziert, während es bei der vorschulischen Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) 83 % sind. Insgesamt belaufen sich die Ausgaben für FBBE (ISCED 0) im Durchschnitt auf 0,8 % des Bruttoinlandsprodukts (BIP), wovon rund drei Viertel in vorschulische Bildung (ISCED 02) fließen.
- Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der Dauer der FBBE-Angebote wirken sich stark auf die Höhe der Ausgaben für FBBE aus. In Irland treten Kinder beispielsweise in der Regel mit 5 Jahren in den Primarbereich ein, in Finnland dagegen mit 7 Jahren. Um solche Verzerrungen zu vermeiden, berechnet der vorliegende Indikator nun die Ausgaben nach dem Alter und nicht nach der ISCED-Stufe. Die Ausgaben für alle an FBBE beteiligten Kinder zwischen 3 und 5 Jahren belaufen sich im Durchschnitt auf 0,6 % des BIP. Mehr als 0,9 % betragen sie nur in Island, Norwegen und Schweden.
- In rund drei Viertel der OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist ein Bachelorabschluss (ISCED 6) inzwischen die Mindestqualifikation für eine Tätigkeit im Elementarbereich (ISCED 0).
- In den OECD-Ländern beträgt die Kinder-Lehrkräfte-Relation ohne Hilfslehrkräfte in der vorschulischen Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) zwischen 25 Kindern pro Lehrkraft in Kolumbien und Mexiko und weniger als 10 in Deutschland und Finnland. Einige Länder bauen jedoch in der vorschulischen Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) in starkem Maße auf Hilfslehrkräfte, was sich darin zeigt, dass die Kinder-Kontaktpersonen-Relation niedriger ist als die Kinder-Lehrkräfte-Relation. In der Mehrzahl dieser Länder benötigen Hilfslehrkräfte einen Abschluss im Sekundarbereich II.

Analyse und Interpretationen

Angebote im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Unter den OECD-Ländern herrscht zunehmend Konsens darüber, wie wichtig hochwertige frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung ist. Die FBBE-Angebote, die Kindern und Eltern in den OECD-Ländern zur Verfügung stehen, sind jedoch sehr unterschiedlich. Es gibt Unterschiede in Bezug auf die Alterszielgruppen, die Governance der Einrichtungen, die Finanzierung der Angebote, die Dauer des Angebots (ganztags gegenüber halbtags) und die Verortung des Angebots (in Einrichtungen/Schulen oder zu Hause) (OECD, 2017[1]).

Formelle FBBE-Angebote lassen sich allgemein in zwei Kategorien einteilen:

- FBBE-Angebote gemäß der ISCED-Klassifizierung von 2011 (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[6]). Um der ISCED-Stufe 0 zugeordnet zu werden, muss ein FBBE-Angebot
  1. explizite Bildungseigenschaften aufweisen,
  2. institutionalisiert sein (in der Regel schulbasiert oder auf andere Weise für Kindergruppen institutionalisiert),
  3. von der Intensität her einen Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und mindestens 100 Tage im Jahr aufweisen,
  4. einen regulatorischen Rahmen aufweisen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird (z. B. einen Lehrplan), und
  5. über ausgebildetes bzw. zertifiziertes Personal verfügen (z. B. Erfordernis pädagogischer Qualifikationen der Fachkräfte und Erzieher).

- Sonstige registrierte FBBE-Angebote. Dazu gehören alle Angebote, die als integraler Bestandteil des FBBE-Angebots in dem jeweiligen Land gelten, aber nicht alle Kriterien von ISCED 0 erfüllen, um als Bildungsgang eingestuft zu werden (z. B. *Crèches* in Frankreich oder *Amas* in Portugal). In Tabelle B2.1 und Tabelle B2.5 im Internet wird explizit zwischen diesen beiden Kategorien unterschieden.

Informelle Betreuungsangebote (im Allgemeinen unregulierte Betreuungsleistungen, die von den Eltern zu Hause oder anderswo organisiert werden, beispielsweise durch Verwandte, Freunde, Nachbarn, Babysitter oder Kinderfrauen) sind in diesem Indikator nicht erfasst (weiterführende Informationen s. Abschnitt Definitionen).

Beteiligung an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Beteiligung von Kindern unter 3 Jahren

Die Teilnahme an hochwertigen FBBE-Angeboten kann sich positiv auf das Wohlergehen, das Lernen und die Entwicklung von Kindern in den ersten Lebensjahren auswirken (OECD, 2018[2]).

Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchte im Jahr 2017 rund ein Drittel der Kinder unter 3 Jahren FBBE-Angebote, entweder in Voll- oder Teilzeit. Hinter diesem Durchschnitt verbergen sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Mexiko und der Türkei nehmen weniger als 5 % der Kinder unter 3 Jahren an FBBE-Angeboten teil, in Dänemark, Island, Israel, der Republik Korea, Luxemburg, Neuseeland, den Niederlanden und Norwegen sind es mindestens 50 % (Tab. B2.1).

Auch die Dauer des Erziehungsurlaubs und das Alter, ab dem FBBE-Angebote verfügbar sind, beeinflussen das Alter, ab dem Kinder an FBBE beteiligt sind. Beispielsweise nehmen nur in 7 der 22 Länder mit verfügbaren Daten (Australien, Israel, der Republik Korea, Luxemburg, Neuseeland, Portugal und Spanien) mehr als 10 % der Kinder unter 1 Jahr an FBBE-Angeboten teil. Ab 1 Jahr nehmen dagegen rund 40 % der Kinder an FBBE-Angeboten teil, in Island, Israel, der Republik Korea, Luxemburg, Neuseeland und Norwegen sogar mehr als 50 %. Ab 2 Jahren ist bei einer Bildungsbeteiligung von 62 % eine Teilnahme an FBBE-Angeboten in vielen Ländern die Regel. Auch hinter diesem Durchschnittswert verbergen sich jedoch große Unterschiede. In Costa Rica, Mexiko und Polen beträgt die Bildungsbeteiligung 2-Jähriger weniger als 20 %, in Luxemburg und allen nordischen Ländern mit Ausnahme von Finnland mindestens 89 % (Abb. B2.1).

Trotz signifikanter Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern zeichnen sich einige Gemeinsamkeiten ab. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten für 2010 und 2017 steigt die Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren an FBBE-Angeboten: Von 2010 bis 2017 stieg sie im Durchschnitt um 8 Prozentpunkte (von 26 auf 34 %). Besonders deutlich war der Anstieg in vielen europäischen Ländern als Folge des zusätzlichen Impulses durch die von der Europäischen Union (EU) 2002 in Barcelona vereinbarten Ziele, bis 2010 staatlich geförderte Ganztagsplätze für ein Drittel der Kinder unter 3 Jahren bereitzustellen (OECD, 2017[1]). Das gestiegene FBBE-Angebot in den letzten Jahrzehnten korreliert weltweit stark mit der gestiegenen Beteiligung der Frauen an der Erwerbsbevölkerung, insbesondere von Müttern mit Kindern unter 3 Jahren. Die Länder mit höheren Beteiligungsquoten von Kindern unter 3 Jahren waren 2017 auch tendenziell die Länder mit den höchsten Beschäftigungsquoten von Müttern (OECD, 2018[2]; OECD, 2018[7]) (Tab. B2.1).

Eine höhere Beteiligungsquote an FBBE-Angeboten garantiert jedoch keine gute Qualität der Bildungsangebote für die Kinder. In Ländern wie Norwegen beispielsweise besucht nicht nur mehr als die Hälfte der Kinder unter 3 Jahren ein FBBE-Angebot, sondern sie besuchen auch Angebote mit integrierten FBBE-Lehrplänen (einschließlich expliziter Bildungsziele), die auf Kinder bestimmter Altersstufen von 0 Jahren bis zum Eintritt in den Primarbereich zugeschnitten sind. In diesen Angeboten erleben Kinder oft sogar vor dem 3. Geburtstag ein FBBE-Umfeld mit ausgebildetem oder zertifiziertem Personal. In anderen Ländern mit hohen Beteiligungsquoten wie Frankreich und die Niederlande gelten häufig verschiedene Standards für unterschiedliche FBBE-Angebote oder Altersgruppen (Tab. B2.1 und Kasten B2.1).

Beteiligung von Kindern ab 3 Jahren bis zum Eintritt in den Primarbereich

In vielen OECD-Ländern beginnt FBBE für die meisten Kinder lange vor dem 5. Geburtstag, und Kinder haben mindestens 1 oder 2 Jahre, bevor sie schulpflichtig sind, einen universellen Rechtsanspruch auf einen Platz in einem FBBE-Angebot. Im Durchschnitt besuchen 87 % der 3- bis 5-Jährigen ein FBBE-Angebot (ISCED 0) bzw. den Primarbereich, in diesem Alter meist einen vorschulischen Bildungsgang (ISCED 02). In der Hälfte der 42 Länder mit verfügbaren Daten besteht unter 3- bis 5-Jährigen eine nahezu universelle Bildungsbeteiligung von mehr als 90 % (Tab. B2.2).

Am höchsten sind die Beteiligungsquoten 3-Jähriger an FBBE mit mehr als 95 % in Belgien, Dänemark, Frankreich, Island, Israel, Norwegen, Spanien, Ungarn und dem Vereinigten Königreich. Insgesamt nehmen in den OECD-Ländern fast 90 % aller 4-Jährigen (88 %) an vorschulischen Bildungsangeboten bzw. Bildungsangeboten des Primarbereichs teil. In den EU23-Ländern, den zur Europäischen Union gehörenden OECD-Ländern, sind es 92 % der 4-Jährigen. In diesem Alter reicht die Bandbreite der Beteiligung von mindestens 98 % in Belgien, Dänemark, Frankreich, Irland, Island, Israel, Spanien und dem Vereinigten Königreich bis zu weniger als 50 % in Saudi-Arabien, der Schweiz und der Türkei (Tab. B2.2).

Diese Situation ist das Ergebnis der Ausweitung des FBBE-Angebots vieler Länder innerhalb der letzten Jahrzehnte. Zwischen 2005 und 2017 stieg die Bildungsbeteiligung 3- bis 5-Jähriger an Angeboten zur vorschulischen Bildung (ISCED 02) bzw. im Primarbereich von 76 auf 86 %. Einige wenige Länder wie Chile, Israel, Litauen, Polen, die Russische Föderation und die Türkei erlebten in diesem Zeitraum einen beeindruckenden Anstieg. In anderen Ländern gab es dagegen keine großen Veränderungen. Die Schweiz gehörte beispielsweise den Angaben zufolge 2005 zu den Ländern mit der niedrigsten Bildungsbeteiligung, und daran hat sich auch 2017 nichts geändert (Abb. B2.2).

In diesem Zeitraum führte die verstärkte Fokussierung der Politik auf FBBE zu einer Ausweitung der Schulpflicht auf jüngere Altersgruppen, zur vermehrten Bereitstellung kostenloser FBBE-Angebote für einige Alters- und Zielgruppen, zu einem universellen Angebot für ältere Kinder und in einigen Ländern auch zur Schaffung integrierter FBBE-Angebote vom 1. Geburtstag bis zum Eintritt in den Primarbereich. Noch vor 10 Jahren fiel die Schulpflicht beispielsweise mit dem Eintritt in den Primarbereich zusammen. 2017 begann dagegen in rund einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten die Schulpflicht bereits mit der vorschulischen Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) (Tab. B2.2).

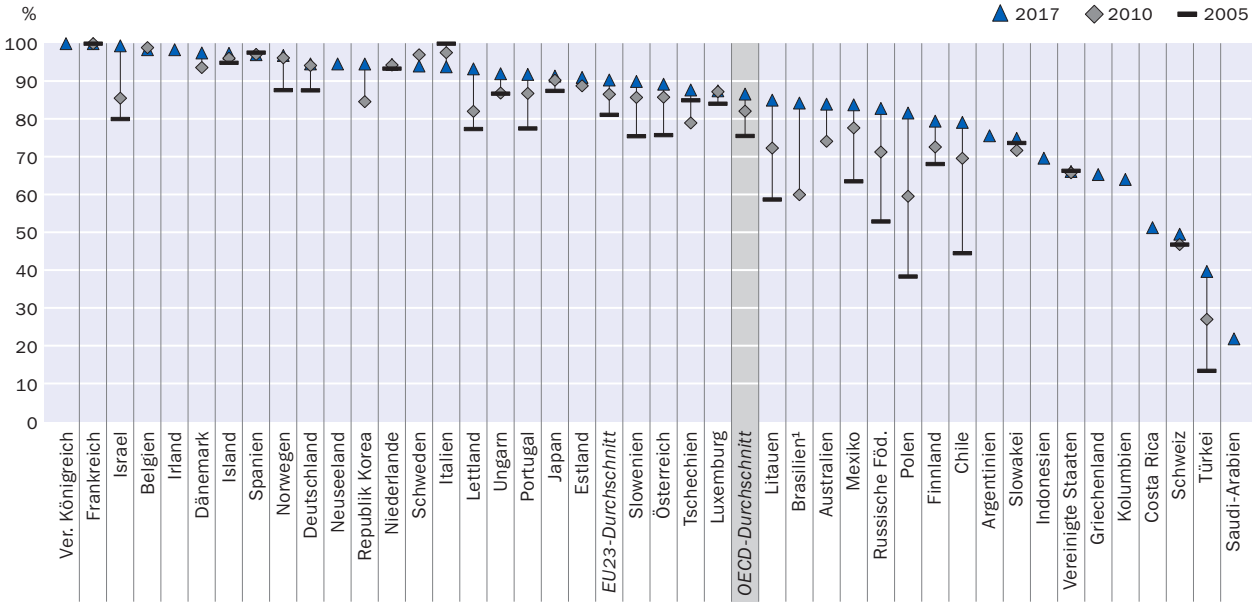
Beteiligung an FBBE nach subnationalen Einheiten

Zwar liegen die Beteiligungsquoten der 3- bis 5-Jährigen im Elementarbereich (ISCED 02) bzw. Primarbereich inzwischen in vielen Ländern über 80 %, doch in diesem Alter gibt es immer noch deutliche subnationale Unterschiede hinsichtlich des Zugangs zu Bildung. In 7 der 23 Länder mit verfügbaren Daten beträgt der Unterschied zwischen den subnationalen Einheiten mit der höchsten und der niedrigsten Bildungsbeteiligung mehr als 20 Prozentpunkte. Beachtliche Unterschiede gibt es beispielsweise in den Vereinigten Staaten, wo im District of Columbia bis zu 80 % der 3- bis 5-Jährigen an FBBE-Angeboten bzw. im Primarbereich teilnehmen, in North Dakota dagegen nur 46 % (OECD, 2019[8]). Ähnlich deutliche regionale Unterschiede findet man in Frankreich (von 79 % in Mayotte bis 100 % in einigen Regionen), Griechenland (von 57 % in Attika bis 78 % in Westmazedonien), Litauen (von 65 % in Taurage bis 94 % in Vilnius), der Schweiz (von 39 % in der Zentralschweiz bis 86 % im Tessin) und der Slowakei (von 63 % im Osten bis 83 % im Westen). In einigen dieser Länder gibt es große Unterschiede in der Organisation und Governance von FBBE. Jede Region kann autonom über das Ausmaß der Priorisierung und Finanzierung von FBBE entscheiden, sodass große Unterschiede in der Bildungsbeteiligung entstehen können (weitere Einzelheiten s. Kasten B2.1). Nur in Deutschland, Estland,

Abbildung B2.2

Veränderung der Bildungsbeteiligung 3- bis 5-jähriger Kinder (2005, 2010 und 2017)

Elementarbereich (ISCED 0) und Primarbereich



1. Referenzjahr 2012 anstelle 2010.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung 3- bis 5-Jähriger im Jahr 2017.

Quelle: OECD (2019), Tabelle B2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977866

Lettland, den Niederlanden, Schweden, Slowenien und Ungarn betragen die Unterschiede dagegen weniger als 8 Prozentpunkte. Dies zeigt, wie wichtig die Gewährleistung eines gleichberechtigten Zugangs zu FBBE über die Grenzen subnationaler Einheiten hinweg sowie in städtischen wie ländlichen Regionen ist.

Beteiligung an FBBE nach Art der Bildungseinrichtung

Bei einer Beurteilung der Erweiterung des FBBE-Angebots und der Art der Anbieter entsprechender Angebote sind die Bedürfnisse und Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die Verfügbarkeit, die Kosten, die Qualität des Angebots und der Fachkräfte/Erzieher sowie Rechenschaftspflichten von Bedeutung. Werden die Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die Qualität des Angebots, Zugangsmöglichkeiten und Bezahlbarkeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen nicht erfüllt, werden einige Eltern für ihre Kinder tendenziell eher eine private Bildungseinrichtung für die vorschulische Bildung (ISCED 02) wählen (Shin, Jung and Park, 2009[9]).

In den meisten Ländern besuchen im Bereich der frühkindlichen Bildung wesentlich mehr Kinder private Einrichtungen als im Primar- und Sekundarbereich. Private Bildungseinrichtungen lassen sich in zwei Kategorien einteilen: unabhängige und staatlich subventionierte Einrichtungen. Unabhängige private Bildungseinrichtungen unterstehen einer nicht staatlichen Organisation oder einem Direktorium, dessen Mitglieder nicht von einer staatlichen Stelle ausgewählt wurden, und beziehen weniger als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen weisen ähnliche Organisationsstrukturen auf, erhalten jedoch mehr als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder besucht ungefähr die Hälfte der Kinder unter 3 Jahren, die an FBBE-Angeboten (ISCED 01) teilnehmen, private Bildungseinrichtungen. Hinter diesem Durchschnitt verbergen sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Chile, Dänemark, Finnland, Island, Lettland, Litauen, der Russischen Föderation, Schweden, Slowenien und Ungarn besuchen höchstens 20 % der an FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) teilnehmenden Kinder private Einrichtungen, in Costa Rica, Indonesien, Israel, der Republik Korea, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich dagegen mehr als drei Viertel (Tab. B2.3).

Für Kinder unter 3 Jahren sind private Bildungseinrichtungen im Allgemeinen weiter verbreitet als für ältere Kinder. In den OECD-Ländern besuchen rund zwei Drittel der Kinder, die an Angeboten zur vorschulischen Bildung (ISCED 02) teilnehmen, öffentliche Bildungseinrichtungen. In den EU23-Ländern sind es bis zu drei Viertel, was die Entwicklung der staatlichen Bildungspolitik zur Förderung des mit öffentlichen Mitteln finanzierten FBBE-Angebots in den meisten europäischen Ländern in den letzten 20 Jahren widerspiegelt. In einigen Ländern dominieren in FBBE jedoch weiterhin private Angebote und private Finanzierung: In Australien, Indien, Indonesien, Irland, Japan, der Republik Korea und Neuseeland besuchen mindestens 70 % der an vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) teilnehmenden Kinder private Bildungseinrichtungen (Tab. B2.3). In Irland stellt die Regierung teilnehmenden Kindergärten und Kindertagesstätten die Mittel für ein „freies Vorschuljahr“ zur Verfügung.

Die Finanzierung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Eine langfristig gesicherte staatliche finanzielle Unterstützung ist entscheidend für die weitere Expansion und Qualität der FBBE-Angebote. Eine angemessene Finanzierung

trägt dazu bei, dass qualifiziertes Personal eingestellt werden kann, das in der Lage ist, die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Investitionen in Einrichtungen und Materialien zur FBBE leisten außerdem einen Beitrag zur Förderung der Entwicklung eines kindgerechten Umfelds für das Lernen und das Wohlergehen der Kinder. In Ländern, in denen nicht genügend öffentliche Mittel zur Finanzierung eines qualitativ und quantitativ ausreichenden Angebots mit einem breiten Zugang bereitgestellt werden, kann es sein, dass einige Eltern für ihre Kinder tendenziell eher private Einrichtungen wählen. Wenn zudem die Kosten für FBBE nicht ausreichend subventioniert werden, hat die Zahlungsfähigkeit der Eltern einen großen Einfluss auf die Teilnahme von Kindern mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund (OECD, 2017[1]).

Ausgaben pro Kind

Im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) betragen die jährlichen Ausgaben pro Kind für sowohl öffentliche als auch private Einrichtungen in den OECD-Ländern durchschnittlich 8.349 US-Dollar. Die Bandbreite reicht hier von höchstens 5.000 US-Dollar in Irland, Kolumbien, Mexiko und der Russischen Föderation bis zu mehr als 10.000 US-Dollar in Deutschland, Finnland, Island, Luxemburg, Norwegen, Österreich, Schweden und der Schweiz. In 10 der 15 OECD-Länder mit verfügbaren Daten für beide ISCED-Stufen sind die jährlichen Ausgaben pro Kind für FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) mit durchschnittlich 12.080 US-Dollar deutlich höher als für vorschulische Bildungsgänge (ISCED 02). Dies liegt zum großen Teil an der niedrigeren Kinder-Beschäftigte-Relation in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) (Tab. B2.3 und B2.4). Auch die durchschnittliche Zahl an Stunden, die Kinder pro Jahr in FBBE-Einrichtungen verbringen, beeinflusst die unterschiedliche Höhe der Ausgaben in den einzelnen Ländern (s. Kasten B2.2 in OECD, 2018[10]).

Ausgaben als Prozentsatz des BIP

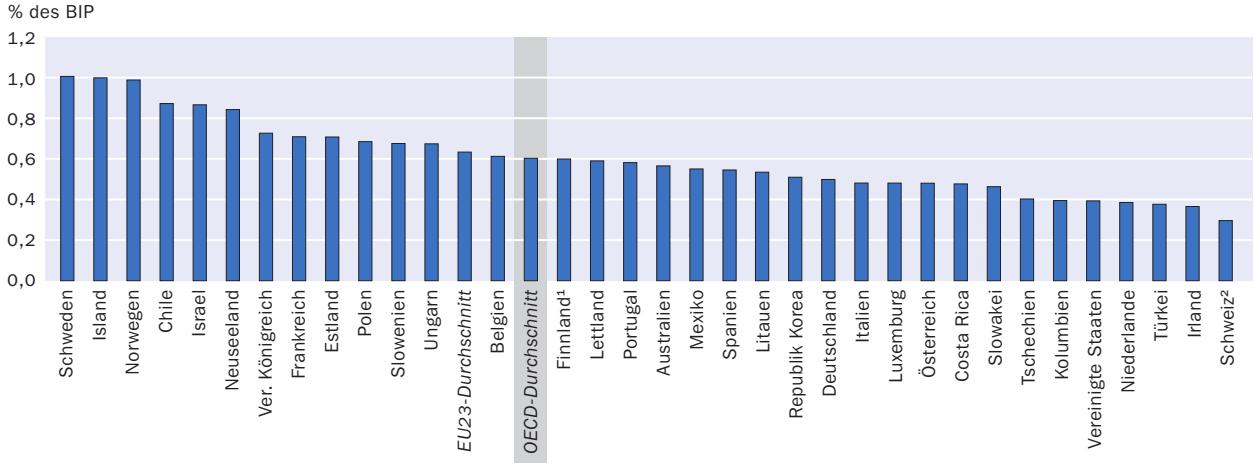
Die Ausgaben für FBBE können auch im Verhältnis zum jeweiligen nationalen Wohlstand analysiert werden. In den OECD-Ländern belaufen sich die Ausgaben für alle FBBE-Angebote insgesamt auf durchschnittlich 0,8 % des BIP, wovon drei Viertel auf vorschulische Bildung (ISCED 02) entfallen. Während für den vorschulischen Bereich in Australien, Griechenland, Kolumbien und Japan höchstens 0,3 % des BIP ausgegeben werden, sind es in Ländern wie Island, Norwegen und Schweden mindestens 1 % des BIP (Tab. B2.4).

Diese Unterschiede erklären sich größtenteils durch die Bildungsbeteiligung, gesetzlich festgelegte Ansprüche und die Intensität der Teilnahme sowie das unterschiedliche Eintrittsalter in den Primarbereich. So lässt sich beispielsweise die Tatsache, dass in Australien, Irland, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich die Ausgaben für FBBE als Prozentsatz des BIP unter dem OECD-Durchschnitt liegen, teilweise auf eine kürzere Dauer vorschulischer Bildung aufgrund eines früheren Eintritts in den Primarbereich zurückführen. Dementsprechend bedeutet ein später Eintritt in den Primarbereich wie in Estland, Finnland, Lettland, Polen und Schweden eine längere Dauer der FBBE-Angebote als in anderen Ländern, worauf die überdurchschnittlich hohen Ausgaben als Prozentsatz des BIP im Vergleich zum OECD-Durchschnitt zurückzuführen sein können (s. Eintrittsalter in den Primarbereich in Tab. B2.1 und B2.4).

Um diese Verzerrung zu vermeiden, findet bei der Analyse der Finanzierung der FBBE-Angebote eine Untergliederung sowohl nach Alter als auch nach ISCED-Stufe statt. Da dieser Indikator zum ersten Mal Schätzungen für alle an FBBE-Angeboten (ISCED 01 und 02) bzw. im Primarbereich teilnehmenden 3- bis 5-Jährigen enthält, sollten die Daten mit

Abbildung B2.3

Ausgaben für alle 3- bis 5-jährigen Kinder im Elementarbereich (ISCED 0) und im Primarbereich, als Prozentsatz des BIP (2016)
Öffentliche und private Bildungseinrichtungen



1. Ausgaben für alle 3- bis 5-jährigen Kinder sind aufgrund der verwandten Methode zu niedrig angesetzt. 2. Nur Mittel aus öffentlichen Quellen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben als Prozentsatz des BIP.
Quelle: OECD (2019), Tabelle B2.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977885

Vorsicht interpretiert werden. Die neue Methodik vermeidet Verzerrungen aufgrund von unterschiedlichen Altersgruppen im Elementarbereich und vergleicht die Ausgaben für Kinder gleichen Alters, sodass ein besseres Bild der in kleine Kinder investierten Mittel entsteht. OECD-weit belaufen sich die für 3- bis 5-Jährige in FBBE und im Primarbereich aufgewandten staatlichen Mittel auf 0,6 % des BIP. Sie reichen von weniger als 0,4 % des BIP in Irland, Kolumbien, den Niederlanden, der Schweiz, Tschechien, der Türkei und den Vereinigten Staaten bis zu mehr als 0,8 % in Chile, Island, Israel, Neuseeland, Norwegen und Schweden (Abb. B2.3).

Öffentliche und private Finanzierung von FBBE

Die Finanzierung von FBBE-Angeboten stammt in den verschiedenen Ländern aus unterschiedlichen Quellen. In vielen Ländern bieten öffentliche Einrichtungen ab einem bestimmten Alter universellen Zugang. In vielen Ländern kann die Zuständigkeit für die Finanzierung von FBBE aus öffentlichen Mitteln auch auf lokale Behörden übertragen sein. Ganz allgemein ist die Finanzierung durch öffentliche Mittel in diesem Bereich dezentraler organisiert als in allen anderen Bildungsbereichen (OECD, 2018[11]).

Allgemein lassen sich stark steigende öffentliche Ausgaben für FBBE beobachten, allerdings gibt es Unterschiede zwischen vorschulischer Bildung (ISCED 02) und frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01). Im Durchschnitt werden die Gesamtausgaben für FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) zu 69 % öffentlich finanziert, bei der vorschulischen Bildung (ISCED 02) sind es 83 %. Japan und das Vereinigte Königreich sind die einzigen Länder, in denen die private Finanzierung vorschulischer Bildung (ISCED 02) bei mehr als 40 % der Gesamtausgaben für diesen Bildungsbereich liegt. Im Vereinigten Königreich wird der größte Teil der privaten Mittel von privaten Haushalten aufgebracht. In Japan werden die hohen Kosten von privaten Haushalten, Stiftungen und privatwirtschaftlichen Unternehmen getragen (Tab. B2.4).

Kasten B2.1

Wer ist für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung zuständig?

Eine Analyse der Governance der FBBE-Angebote zeigt unterschiedliche Strukturen in den einzelnen Ländern (Abb. B2.a).

Rund die Hälfte der OECD-Länder hat gegenwärtig ein integriertes System, bei dem alle Angebote im Elementarbereich einer federführenden Behörde auf nationaler und/oder regionaler Ebene unterstehen. In allen Ländern mit einem integrierten System mit Ausnahme von Island und Ungarn ist das Ministerium für Bildung auf zentralstaatlicher Ebene zuständig für das gesamte FBBE-Angebot aller Altersgruppen. Die Zuständigkeit der federführenden Behörde kann die Ausarbeitung von Lehrplänen, die Definition und Überwachung von Bildungsstandards und die Finanzierung umfassen. Länder mit integrierten Systemen haben auch integrierte FBBE-Lehrpläne, die auf Kinder bestimmter Altersstufen von unter 1 Jahr bis zum Eintritt in den Primarbereich zugeschnitten sind. Die Zahl der Länder mit solch integrierten Systemen ist in der letzten Zeit zunehmend gestiegen.

In 10 der 36 Länder mit verfügbaren Daten gibt es ein zweiteiliges System. In vielen dieser Länder haben sich politische Maßnahmen zur Betreuung und frühkindlichen Bildung getrennt entwickelt und sind unterschiedlichen Behörden unterstellt. In diesen Ländern ist der Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) oft den für Soziales, Familie und Gesundheit zuständigen

Abbildung B2.a

Wer ist für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) zuständig?

Das gesamte FBBE-System (ISCED 01 und 02) ist dem Ministerium für Bildung unterstellt.	Vorschulische Bildung (ISCED 02) ist dem Ministerium für Bildung unterstellt. Für FBBE-Angebote für jüngere Kinder (ISCED 01 und sonstige Angebote, die nicht unter ISCED fallen) sind andere Behörden (beispielsweise das Ministerium für Gesundheit und Sozialwesen, das Ministerium für Arbeit, Soziales und Familie) oder regionale Stellen zuständig.	Für das gesamte FBBE-System (ISCED 01 und 02) sind unterschiedliche Behörden zuständig (die nach regionalen Gegebenheiten variieren können).
17 Länder	**10 Länder**	**9 Länder**
Australien, Brasilien, Chile, Costa Rica, Estland, Finnland, Island[1], Lettland, Litauen, Luxemburg, Neuseeland, Norwegen, Schweden, Slowenien, Spanien, Ungarn[2] und das Vereinigte Königreich[3]	Belgien, Frankreich, Italien, Republik Korea[4], Niederlande[5], Polen, Portugal[4], die Schweiz, Slowakei und Tschechien	Dänemark, Deutschland, Irland[6], Japan, Kanada, Kolumbien[7], Mexiko, Österreich[8] und die Vereinigten Staaten

1. Das gesamte FBBE-System (ISCED 01 und 02) ist dem Ministerium für Gesundheit und Sozialwesen unterstellt. 2. Das Staatssekretariat für Bildung ist für ISCED 0 zuständig, das Staatssekretariat für Familie und Jugend für FBBE-Angebote außerhalb von ISCED 0. Beide sind dem Ministerium für Humanressourcen unterstellt. 3. In England, Schottland und Nordirland ist das gesamte FBBE-System dem Ministerium für Bildung unterstellt, in Wales ist für FBBE-Angebote für jüngere Kinder das Ministerium für Gesundheit und Sozialwesen zuständig. 4. In ISCED 02 spielt auch die Behörde für Gesundheit und Sozialwesen eine wichtige Rolle. 5. Für FBBE-Angebote für 3-Jährige ist die Behörde für Sozialwesen zuständig mit Ausnahme von gezielten Angeboten, für die die Behörde für Bildung zuständig ist. Für FBBE-Angebote für 4- und 5-Jährige ist die Behörde für Bildung zuständig. 6. Das Department of Children and Youth Affairs ist in Zusammenarbeit mit dem Department of Education and Skills für das FBBE-System zuständig. 7. Das gesamte FBBE-System ist der Sektorübergreifenden Kommission für die frühe Kindheit unterstellt, die sich aus Vertretern der verschiedenen Sektoren zusammensetzt. 8. Tageseltern, Kinderkrippe und Kindergarten sind regionaler Gesetzgebung unterstellt, für die Vorschulstufe (ISCED 02) ist die Behörde für Bildung zuständig.

Quelle: INES-Ad-hoc-Erhebung. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977923

Ministerien zugeordnet, vorschulische Bildung für ältere Kinder (ISCED 02) jedoch dem Ministerium für Bildung. In Ländern mit einem zweiteiligen System gelten oft unterschiedliche Qualitätsstandards für unterschiedliche FBBE-Angebote oder Altersgruppen. In diesen Ländern sind FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren oft auch nicht der ISCED-Stufe 0 zugeordnet. Dagegen gelten in allen Ländern mit integriertem System für alle FBBE-Angebote dieselben Qualitätsstandards.

In einer dritten Gruppe von Ländern sind schließlich mehrere (und je nach Region auch unterschiedliche) Behörden für das gesamte FBBE-System (ISCED 01 und 02) zuständig, und die meisten FBBE-Angebote erfüllen die Kriterien der ISCED-Stufe 0. Die Länder dieser Gruppe sind oft föderal aufgebaut. In Österreich ist frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) beispielsweise regionaler Gesetzgebung unterstellt, während für die Vorschulstufe (ISCED 02) das Bildungsministerium zuständig ist. In Irland ist das Department of Children and Youth Affairs in Zusammenarbeit mit dem Department of Education and Skills für FBBE insgesamt zuständig. In Deutschland ist FBBE insgesamt dem Sozialwesen zugeordnet, unter der Federführung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie der Bundesländer und der Städte. Die meisten dieser Länder verfügen über einen integrierten Lehrplan mit expliziten Bildungszielen für 0- bzw. 1-Jährige bis zum Eintritt in den Primarbereich (OECD, 2017[1]).

Im Prinzip sollten Kinder in Ländern mit einer integrierten Verwaltung des FBBE-Angebots, in denen es im Allgemeinen einen gemeinsamen Lehrplan für 1- bis 5-Jährige gibt, wie es in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten der Fall ist, keine Schwierigkeiten haben, von Angeboten der ISCED-Stufe 01 in Angebote der ISCED-Stufe 02 zu wechseln. Dagegen kann es in Ländern mit einer zweigeteilten bzw. zweizügigen Zuständigkeit für FBBE-Angebote fundamentale Unterschiede bezüglich Zielsetzung, Mitteln und Qualität zwischen Angeboten der ISCED-Stufe 01 und Angeboten der ISCED-Stufe 02 geben. Dadurch besteht die Gefahr mangelnder Kohärenz für Kinder und Familien, was einhergehen kann mit verwirrenden Unterschieden hinsichtlich Zielsetzung, Finanzierung, Abläufen, Rahmenrichtlinien sowie Ausbildung und Qualifikationen der Beschäftigten.

Die personelle Ausstattung von Angeboten im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Mindestqualifikation der Lehrkräfte in FBBE

Angehende Lehrkräfte sollten eine qualitativ hochwertige Erstausbildung erhalten. Die Art der Qualifikation sowie Dauer und Inhalt der Ausbildung können beeinflussen, wie gut die Erstausbildung der Lehrkräfte diese tatsächlich auf ihre zukünftige Rolle vorbereitet. In der Literatur findet man Belege dafür, dass das Niveau und die Dauer der Erstausbildung der Beschäftigten positiv mit der Qualität des FBBE-Angebots insgesamt korreliert (Manning, 2017[12]). Hoch qualifizierte Beschäftigte bieten ein anregenderes Umfeld und hochwertigere Pädagogik, was wiederum das Wohlbefinden der Kinder stärkt und zu besseren Lernergebnissen führt (Litjens, 2010[13]).

Die abschließende Qualifikation der Ausbildung von Lehrkräften ist für fast alle Lehrkräfte in FBBE-Angeboten eine Qualifikation im Tertiärbereich. In 19 der 25 Länder mit verfügbaren Daten kann jeder, der am Ende der Erstausbildung von Lehrkräften zumindest einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsabschluss (ISCED 6) erworben hat, in FBBE (ISCED 0) tätig sein. Es gibt jedoch einige Ausnahmen. In der Slowakei können Lehrkräfte

mit einem Abschluss im Sekundarbereich II eine Tätigkeit im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) aufnehmen, aber immer mehr Lehrkräfte verfügen inzwischen über einen Bachelor- oder Masterabschluss. In Deutschland können sie nach Abschluss eines berufsbildenden Bildungsgangs im Tertiärbereich (z. B. einer Erzieherausbildung, ISCED 6) eine Tätigkeit aufnehmen, in Israel und Österreich erwerben sie in der Regel einen Abschluss auf ISCED-Stufe 5 nach einem kurzen zweijährigen Bildungsgang im Tertiärbereich. Am anderen Ende des Spektrums liegen Chile, Frankreich, Polen und Portugal, wo Lehrkräfte im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) einen Master- oder gleichwertigen Abschluss (ISCED 7) vorweisen müssen. In Frankreich muss seit dem Berichtsjahr 2010/2011 für Bildungsgänge jeder, der FBBE-Lehrkraft oder Lehrkraft im Primarbereich werden möchte, über einen Master- oder gleichwertigen Abschluss verfügen (Tab. B2.3).

Aber ganz unabhängig davon, wie qualitativ hochwertig die theoretische Ausbildung ist, kann die Erstausbildung die Lehrkräfte niemals auf alle Anforderungen vorbereiten, die während ihrer Berufslaufbahn auf sie zukommen werden. Angesichts der Veränderungen der demografischen Zusammensetzung der Schülerschaft, der Anzahl der Berufsjahre, die viele Lehrkräfte unterrichten, und der Notwendigkeit, Wissen und Können auf dem neuesten Stand zu halten, kann die Lehrererstausbildung nur als Ausgangspunkt für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte betrachtet werden. Neueste Forschungen zeigen ferner, dass berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahmen zur Prozessoptimierung im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) einen besseren Effekt haben als Maßnahmen innerhalb der Erstausbildung, insbesondere wenn es um Zusammenarbeit, die Unterstützung des kindlichen Spiels und der Ausbildung frühkindlicher Lese-, mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen geht (Assel, 2006[14]; de Haan, 2013[15]).

Kinder-Beschäftigte-Relation

Untersuchungen zeigen, dass der Einsatz besser qualifizierter Fachkräfte und Erzieher ein vielfältiges, anregendes Umfeld und eine hochwertige Pädagogik fördert und dass qualitativ bessere Interaktionen zwischen den Kindern und den Beschäftigten der Bildungseinrichtungen zu besseren Lernergebnissen führen. Hierbei zeigt sich auch, dass niedrigere Kinder-Beschäftigte-Relationen durchgängig in allen Arten von FBBE-Angeboten die Beziehung zwischen Beschäftigten und Kindern fördern. Niedrigere Relationen werden oft positiv bewertet, denn sie ermöglichen den Mitarbeitern, sich stärker auf die einzelnen Kinder zu konzentrieren, und es kommt zu weniger Störungen des Unterrichts, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen (OECD, 2018[16]).

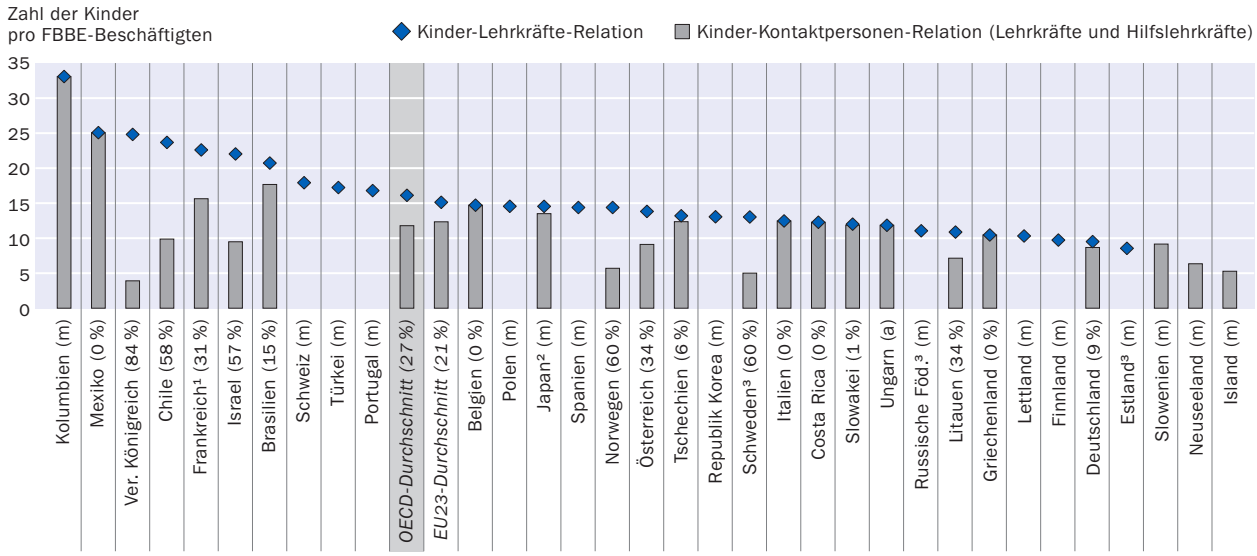
Die Kinder-Lehrkräfte-Relation ist ein wichtiger Indikator für die zu Bildungszwecken zur Verfügung gestellten Ressourcen. Vorgaben zur Kinder-Beschäftigte-Relation und zur Gruppengröße sind häufig die gängigsten Mittel zur Verbesserung der Qualität von FBBE-Angeboten. Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen in den vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) auf jede Lehrkraft 16 Kinder, wobei es jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern gibt. Die Bandbreite der Kinder-Lehrkräfte-Relation (ohne Hilfslehrkräfte) reicht von mehr als 20 : 1 in Brasilien, Chile, Frankreich, Israel, Kolumbien, Mexiko und dem Vereinigtes Königreich bis zu weniger als 10 : 1 in Deutschland und Finnland (Tab. B2.3).

Einige Länder (Chile, Frankreich, Israel, Litauen, Norwegen, Österreich, Schweden und das Vereinigte Königreich) setzen auch verstärkt auf den Einsatz von Hilfslehrkräften, was sich in einer niedrigeren Kinder-Beschäftigte-Relation gegenüber der Kinder-Lehrkräf-

Abbildung B2.4

Kinder-Beschäftigte-Relation in der vorschulischen Bildung (ISCED 02) (2017)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen, basierend auf Vollzeitäquivalenten



Anmerkung: Zahlen in Klammern geben den Anteil der Hilfslehrkräfte an den FBBE-Kontaktpersonen (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte) an.
1. Ohne unabhängige private Bildungseinrichtungen. Die Daten zu Lehrkräften sind aufgrund einer veränderten Methodik nicht mit den Vorjahren vergleichbar.
2. Daten zu Beschäftigten decken nicht alle FBBE-Angebote ab. 3. ISCED 0 statt vorschulische Bildung (ISCED 02).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Kinder-Lehrkräfte-Relation in der vorschulischen Bildung (ISCED 02).
Quelle: OECD (2019), Tabelle B2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977904

te-Relation niederschlägt. Hilfslehrkräfte unterstützen die Lehrkräfte in ihren täglichen Aufgaben und kümmern sich um Kinder mit einem besonderen Bildungsbedarf. In den meisten Ländern verfügen sie über einen Abschluss im Sekundarbereich II (meist berufsbildend) (Tab. B2.3 und Abb. B2.4).

Die Kinder-Beschäftigte-Relation ist für die Interaktion mit Kindern unter 3 Jahren wichtiger als für die Interaktion mit Kindern zwischen 3 und 5 Jahren (OECD, 2018[16]). In den meisten Ländern ist die Kinder-Lehrkräfte-Relation in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) niedriger als in FBBE-Angeboten zur vorschulischen Bildung (ISCED 02). Im Durchschnitt der 13 OECD-Länder mit verfügbaren Daten für beide ISCED-Stufen ist eine Lehrkraft im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) für 12 Kinder zuständig, im Bereich von FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) dagegen nur für 5 (Tab. B2.3). In den einzelnen Ländern gilt jedoch eine sehr unterschiedliche Zahl an Stunden pro Woche als typische Vollzeitbeteiligung in einem FBBE-Angebot in ISCED 0, daher sollten die Zahlen mit Vorsicht interpretiert werden (s. Abschnitt Angewandte Methodik).

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

FBBE-Angebote: Die Angebote zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, die Kindern und ihren Eltern zur Verfügung stehen, sind sehr unterschiedlich. Dennoch lassen sich die meisten FBBE-Angebote in der Regel in eine der folgenden Kategorien einteilen (OECD, 2017[1] und Tab. B2.5 im Internet):

- **Reguläre einrichtungsbezogene FBBE:** Hierbei handelt es sich um eher formelle FBBE-Einrichtungen, die sich in der Regel in eine der folgenden drei Unterkategorien einteilen lassen:
  - *Kindertageseinrichtungen für Kinder unter 3 Jahren:* Diese werden oft Krippen genannt. Sie haben möglicherweise eine Bildungskomponente, sind aber in der Regel dem Sozial- oder Wohlfahrtsbereich zugeordnet, und ihr Schwerpunkt liegt auf der Betreuung. Viele von ihnen sind Teilzeitangebote an Schulen, sie können aber auch an speziellen FBBE-Zentren angeboten werden.
  - *Kindertageseinrichtungen für Kinder ab 3 Jahren:* Diese werden oft auch Kindergarten oder Vorschule genannt. Sie sind tendenziell formeller organisiert und oft mit dem Bildungssystem verbunden.
  - *Altersübergreifende Kindertageseinrichtungen für Kinder ab Geburt oder 1 Jahr bis zum Eintritt in den Primarbereich:* Diese werden oft Kindergarten oder Vorschule genannt. Es handelt sich um ein ganzheitliches pädagogisches Bildungs- und Betreuungsangebot (oft ganztags).

- **Kindertagespflege:** Hierbei handelt es sich um zertifizierte FBBE-Angebote in Privathaushalten, meist für Kinder unter 3 Jahren. Diese können eine Bildungskomponente aufweisen und Teil des regulären FBBE-Systems sein oder auch nicht.

- **Frei zugängliche zertifizierte oder formelle FBBE-Einrichtungen:** Diese nehmen auf einer Ad-hoc-Basis oft Kinder aller Altersgruppen im Rahmen der FBBE oder sogar darüber hinaus auf und bieten Eltern eine Ergänzung zur Betreuung in Privathaushalten durch Familienmitglieder oder zur Kindertagespflege in einem bedarfsorientierten, einrichtungsbezogeneren Umfeld (ohne Bewerbung um einen Platz).

Einige dieser FBBE-Angebote entsprechen den in der Klassifikation ISCED 2011 definierten Kriterien (s. Definition ISCED 0). Andere gelten als integraler Bestandteil des FBBE-Angebots des entsprechenden Landes, erfüllen jedoch nicht alle ISCED-Kriterien. In Tabelle B2.5 im Internet wird explizit zwischen diesen beiden Kategorien unterschieden.

Informelle Betreuungsleistungen: Hierbei handelt es sich allgemein um nicht regulierte Betreuung durch Verwandte, Freunde, Nachbarn, Babysitter oder Kindermädchen, die von den Eltern der Kinder entweder im eigenen Zuhause oder anderswo organisiert wurde. Diese Leistungen werden in diesem Indikator nicht erfasst.

ISCED 01 bezieht sich auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Regel für Kinder unter 3 Jahren. Charakteristisch ist eine visuell stimulierende und sprachintensive Lernumgebung, die die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder fördert, mit einem Schwerpunkt auf dem Spracherwerb und der Verwendung von Sprache für sinnvolle Kommunikation. Außerdem gibt es Möglichkeiten für aktives Spiel, sodass die Kinder ihre Koordinations- und motorischen Fertigkeiten unter Aufsicht und durch die Interaktion mit den Fachkräften/Erziehern üben können.

ISCED 02 bezieht sich auf vorschulische Bildung. Sie ist auf Kinder in den Jahren unmittelbar vor dem schulpflichtigen Alter ausgerichtet, normalerweise 3- bis 5-Jährige. Charakteristisch ist die Interaktion der Kinder mit Gleichaltrigen und Erziehern, wodurch die Kinder ihren Sprachgebrauch sowie ihre sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbessern; sie beginnen, Kompetenzen im logischen Denken und in der Argumentation zu entwickeln, und artikulieren ihre Gedankengänge. Außerdem erhalten sie eine Einführung

in Schrift- und mathematische Konzepte, schulen ihr Verständnis und ihren Sprachgebrauch und werden ermutigt, ihre Umgebung und ihr Umfeld zu erkunden. Überwachte grobmotorische Aktivitäten (d. h. Sport in Form von Spielen und anderen Aktivitäten) und spielbasierte Aktivitäten können dazu eingesetzt werden, die soziale Interaktion mit Gleichaltrigen zu fördern und Kompetenzen, Selbstständigkeit und Schulfähigkeit zu entwickeln.

Zum Zwecke der Datenmeldung bei Daten zu altersintegrierten Angeboten, die sowohl für Kinder unter als auch über 3 Jahre ausgelegt sind, wird die Zuordnung der Kinder zu ISCED 01 oder ISCED 02 nach dem Alter der Kinder vorgenommen. Dadurch kann es sein, dass die Angaben zu den Ausgaben und dem Personal auf den ISCED-Stufen 01 und 02 teilweise auf Schätzungen beruhen.

Lehrkräfte und vergleichbare Beschäftigte: Lehrkräfte tragen die meiste Verantwortung für eine Gruppe von Kindern im Klassen- oder Gruppenraum. Sie können auch als Pädagogen, Erzieher, Fachkräfte oder pädagogische Mitarbeiter bezeichnet werden, wobei im Primarbereich fast universell von Lehrkräften gesprochen wird.

Hilfslehrkräfte: Hilfslehrkräfte unterstützen die Lehrkraft in einer Gruppe oder Klasse. Ihre Qualifikationsanforderungen sind in der Regel niedriger als die für Lehrkräfte. Die Bandbreite reicht von keinerlei formeller Qualifikationsanforderung bis beispielsweise einer spezifischen beruflichen Ausbildung. Diese Kategorie fließt nur in die Kinder-Beschäftigte-Relation in diesem Indikator von *Bildung auf einen Blick* ein.

Definitionen zu den Ausgaben pro Kind/Schüler für Bildungseinrichtungen, Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Relation zum BIP und zur Kinder-Beschäftigte-Relation s. Indikatoren C1, C2 und D2.

Angewandte Methodik

Bildungsbeteiligung/Beteiligungsquoten

Die Nettobildungsbeteiligung wird berechnet, indem die Zahl der Bildungsteilnehmer einer bestimmten Altersgruppe in FBBE-Angeboten zur Gesamtpopulation dieser Altersgruppe ins Verhältnis gesetzt wird. Während sich die Zahlen zu Bildungsbeteiligung und Populationen in den meisten Fällen auf denselben Zeitraum beziehen, können aufgrund der Datenverfügbarkeit und der unterschiedlichen Quellen in einigen Ländern Unterschiede entstehen, die zu Beteiligungsquoten von mehr als 100 Prozent führen.

Vollzeit- und Teilzeitbeteiligung von Kindern

Die Aspekte, die zur Definition von Vollzeit- und Teilzeitbeteiligung auf den anderen ISCED-Stufen herangezogen werden, wie die Lernbelastung, die Dauer der Teilnahme oder der Beitrag zum Bildungsfortschritt, für den ein Bildungsgang steht, sind nicht ohne Weiteres auf die ISCED-Stufe 0 übertragbar. Darüber hinaus gibt es von Land zu Land große Unterschiede hinsichtlich der Zahl an Tages- oder Wochenstunden, die einer typischen Vollzeitbeteiligung an einem Bildungsgang der ISCED-Stufe 0 entsprechen. Daher lassen sich die Vollzeitäquivalente für die ISCED-Stufe 0 nicht auf dieselbe Weise berechnen wie für andere ISCED-Stufen.

Für die Datenmeldung teilen die Länder die Daten für ISCED 0 nur nach dem Alter in ISCED 01 und ISCED 02 auf, wobei bei Daten zu altersintegrierten Angeboten, die sowohl für Kinder unter als auch über 3 Jahren ausgelegt sind, die Zuordnung der Kinder zu ISCED 01 oder ISCED 02 nach dem Alter der Kinder vorgenommen wird. Dadurch kann es sein, dass die Angaben zu den Ausgaben und dem Personal auf den ISCED-Stufen 01 und 02 teilweise auf Schätzungen beruhen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[17]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Geschätzte Ausgaben für alle 3- bis 5-Jährigen in FBBE und im Primarbereich

Die Berechnung dieser neuen Kennzahl basiert auf der Verteilung der 3- bis 5-Jährigen auf ISCED 01, ISCED 02 und den Primarbereich (ISCED 1). Für jedes Land basierte die Berechnung darauf, welchen Anteil 3- bis 5-Jährige in der jeweiligen ISCED-Stufe ausmachen. In Australien beispielsweise betrug der Anteil der 3- bis 5-Jährigen 5% aller Kinder in ISCED 01, 99% in ISCED 02 und 12% in ISCED 1. Diese Prozentsätze wurden verwendet, um die Gesamtausgaben für alle 3- bis 5-Jährigen in FBBE und im Primarbereich zu schätzen. Die Gesamtausgaben für alle 3- bis 5-Jährigen berechnen sich wie folgt: 5 % der Gesamtausgaben für ISCED 01, 99 % der Gesamtausgaben für ISCED 02 und 12 % der Gesamtausgaben für ISCED 1. Für jedes Land wurde eine ähnliche Berechnung durchgeführt.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Referenzjahr 2017 (Schuljahr 2016/2017) und das Haushaltsjahr 2016.

Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten beruhen auf der von der OECD im Jahr 2018 durchgeführten UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*) sowie auf einer von der OECD 2018 durchgeführten speziellen Erhebung.

Daten zu subnationalen Einheiten für ausgewählte Indikatoren sind in der OECD Regional Statistics Database verfügbar (OECD, 2019[8]).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

Assel, M. (2006), "An evaluation of curriculum, setting, and mentoring on the performance of children enrolled in prekindergarten", *Reading and Writing*, Vol. 20/5, pp. 463–494, *http://dx.doi.org/10.1007/s11145-006-9039-5*. [14]

de Haan, A. (2013), "Targeted versus mixed preschools and kindergartens: Effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 24/2, *https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749792*. [15]

Duncan, G. and K. Magnuson (2013), "Investing in preschool programs", *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 27/2, pp. 109–132, *http://dx.doi.org/10.1257/jep.27.2.109*. [5]

Litjens, I. (2010), *Literature overview for the 7th meeting of the OECD network on early childhood education*, OECD, Paris. [13]

Manning, M. (2017), "The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment", *Campbell Systematic Reviews*, Vol. 1, pp. 1–82, *http://dx.doi.org/10.4073/csr.2017.1*. [12]

OECD (2019), *OECD Regional Statistics Database – Enrolment rate by age, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT*. [8]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821lw*. [10]

OECD (2018), *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en*. [16]

OECD (2018), "How does access to early childhood education services affect the participation of women in the labour market?", *Education Indicators in Focus*, No. 59, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/232211ca-en*. [2]

OECD (2018), OECD Family Database, *http://www.oecd.org/els/family/database.htm*. [7]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [17]

OECD (2018), *OECD Online education database, http://www.oecd.org/education/database.htm*. [11]

OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en*. [1]

OECD (2016), *Walking the Tightrope: Background Brief on Parents' Work-Life Balance across the Stages of Childhood*, OECD, Paris, *http://www.oecd.org/social/family/Background-brief-parents-work-life-balance-stages-childhood.pdf*. [4]

OECD (2011), *How's Life?: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en*. [3]

OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en*. [6]

OECD/NCES (2018), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD/National Center for Education Statistics, Paris and Washington, DC, *https://nces.ed.gov/suveys/annualreports/oecd/*. [18]

Shin, E., M. Jung and E. Park (2009), *A Survey on the Development of the Pre-school Free Service Model*, Korean Educational Development Institute. [9]

Tabellen Indikator B2

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980944

- Tabelle B2.1: Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, nach Art des Angebots und Alter (2005, 2010 und 2017)
- Tabelle B2.2: Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Alter (2005, 2010 und 2017)
- Tabelle B2.3: Bildungsbeteiligung an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) in privaten Bildungseinrichtungen, Kinder-Lehrkräfte-Relation und Mindestqualifikation der FBBE-Mitarbeiter (2017)
- Tabelle B2.4: Finanzierung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) und Veränderung der Ausgaben als Prozentsatz des BIP (2012 und 2016)
- **WEB** Table B2.5: Coverage of early childhood education and care in OECD and partner countries (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in OECD- und Partnerländern)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B2.1

Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, nach Art des Angebots und Alter (2005, 2010 und 2017)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen

	Alter, ab dem im Elementarbereich bewusste Bildungsziele enthalten sind	Jünger als 1 Jahr			1-Jährige			Jünger als 2 Jahre			2-Jährige			Jünger als 3 Jahre				
		2017			2017			2017			2017			2017			2010	2005
		FBBE-Angebote (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	Gesamt	FBBE-Angebote (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	Gesamt	FBBE-Angebote (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	Gesamt	FBBE-Angebote (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	Gesamt	FBBE-Angebote (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	Gesamt	Gesamt	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	0 Jahre	16	0	16	43	0	44	30	0	31	57	0	57	39	0	40	38	m
Österreich	0 Jahre	1	x(15)	1	14	x(15)	14	7	x(15)	7	40	x(15)	40	18	3	21	12	m
Belgien	fläm.: 3–6 Monate; frz.: 2 Jahre	m	m	m	m	m	m	m	m	m	53	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	3–4 Jahre	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m	m
Kolumbien	0 Jahre	x(8)	x(9)	x(10)	x(8)	x(9)	x(10)	35	0	35	43	0	43	38	0	38	m	m
Chile	3 Monate	7	0	8	21	0	22	14	0	15	34	1	35	21	0	22	m	m
Tschechien	2–3 Jahre	a	x(9)	x(10)	a	x(9)	x(10)	a	m	m	17	m	m	6	m	m	m	m
Dänemark	26 Wochen	x(8)	x(9)	x(10)	x(8)	x(9)	x(10)	39	m	39	89	m	89	55	m	55	m	m
Estland	0 Jahre	x(8)	x(9)	x(10)	x(8)	x(9)	x(10)	6	1	8	66	7	73	26	3	29	23	m
Finnland	9 Monate	1	m	1	31	m	31	16	m	16	59	m	59	31	m	31	27	25
Frankreich[1]	2–3 Jahre	a	m	m	a	m	m	a	m	m	12	m	m	4	32	36	m	m
Deutschland	0 Jahre	6	a	6	41	a	41	23	a	23	66	a	66	37	a	37	27	17
Griechenland[1]	2 Monate	x(8)	x(9)	x(10)	x(8)	x(9)	x(10)	2	m	m	14	m	m	6	m	m	m	m
Ungarn	20 Wochen	1	0	1	1	6	7	1	3	4	14	27	41	5	11	16	10	7
Island	0 Jahre	2	4	5	45	31	76	24	17	41	95	0	95	48	12	60	55	53
Irland	3 Jahre	x(8)	x(9)	x(10)	x(8)	x(9)	x(10)	4	m	m	15	m	m	8	m	m	m	m
Israel	0 Jahre	31	a	31	64	a	64	47	a	47	74	a	74	56	a	56	m	m
Italien	2–3 Jahre	x(8)	x(9)	x(10)	x(8)	x(9)	x(10)	a	m	m	15	m	m	5	m	m	m	m
Japan	3 Jahre	a	7	7	a	33	33	a	20	20	6	43	50	2	27	30	19	16
Republik Korea	0 Jahre	14	a	14	64	a	64	40	a	40	88	a	88	56	a	56	38	m
Lettland	1,5 Jahre	0	a	0	16	a	16	8	a	8	71	a	71	29	a	29	18	17
Litauen	0 Jahre	0	a	0	13	a	13	7	a	7	62	a	62	25	a	25	16	13
Luxemburg	0 Jahre	27	2	30	64	4	68	46	3	49	73	5	78	55	4	59	m	m
Mexiko	6 Wochen	x(8)	a	x(10)	x(8)	a	x(10)	1	a	1	8	a	8	4	a	4	2	2
Niederlande	3 Jahre	x(14)	x(15)	x(16)	x(14)	x(15)	x(16)	x(14)	x(15)	x(16)	x(14)	x(15)	x(16)	0	59	59	m	m
Neuseeland	0 Jahre	18	4	22	48	6	54	33	5	38	67	7	74	44	6	50	m	m
Norwegen	0 Jahre	4	0	4	72	0	72	38	0	38	92	0	92	56	0	56	53	33
Polen	3 Jahre	0	0	0	0	9	9	0	5	5	7	12	19	2	7	9	4	3
Portugal	0 Jahre	18	1	19	38	1	40	28	1	29	51	1	52	36	1	37	27	21
Slowakei	2–3 Jahre	a	m	m	a	m	m	a	m	m	15	m	m	5	m	m	3	7
Slowenien	11 Monate	0	0	0	48	0	48	24	0	24	74	0	74	41	0	41	34	25
Spanien	0 Jahre	11	m	11	38	m	38	25	m	25	59	m	59	36	m	36	26	15
Schweden	1 Jahr	0	0	0	48	1	49	24	1	24	88	2	90	45	1	47	46	m
Schweiz	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m	m	m
Türkei	m	x(8)	x(9)	x(10)	x(8)	x(9)	x(10)	m	m	m	m	m	m	0	a	0	m	m
Vereinigtes Königreich	0 Jahre	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt		**m**	**m**	**9**	**m**	**m**	**40**	**21**	**3**	**24**	**49**	**13**	**62**	**26**	**10**	**36**	**25**	**18**
EU23-Durchschnitt		**m**	**m**	**6**	**m**	**m**	**31**	**16**	**3**	**19**	**46**	**17**	**62**	**23**	**12**	**36**	**21**	**15**
OECD-Durchschnitt (alle Länder mit Daten für 2010 und 2017)		**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**34**	**26**	**m**
Partnerländer																		
Argentinien[2]	m	x(8)	x(9)	x(10)	x(8)	x(9)	x(10)	2	m	m	11	m	m	5	m	m	m	m
Brasilien[3]	0 Jahre	6	a	6	20	a	20	14	a	14	40	a	40	23	a	23	10	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	0 Jahre	1	1	2	1	5	7	1	3	4	3	10	12	2	5	7	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	x(8)	x(9)	x(10)	x(8)	x(9)	x(10)	3	m	m	12	m	m	6	m	m	m	m
Russische Föderation	0 Jahre	x(8)	x(9)	x(10)	x(8)	x(9)	x(10)	4	m	4	49	m	49	19	m	19	17	21
Saudi-Arabien	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Frühkindliche Bildung = ISCED 0, sonstige registrierte FBBE-Angebote = FBBE-Angebote, die nicht unter ISCED 0 fallen, da sie nicht alle ISCED-Kriterien erfüllen. Um der ISCED-Stufe 0 zugeordnet zu werden, muss ein Angebot 1. explizite Bildungseigenschaften aufweisen, 2. institutionalisiert sein (in der Regel schulbasiert oder auf andere Weise für Kindergruppen institutionalisiert), 3. von der Intensität her einen Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und mindestens 100 Tage im Jahr aufweisen, 4. einen regulatorischen Rahmen aufweisen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird (z. B. Lehrplan), und 5. über ausgebildetes oder zertifiziertes Personal verfügen (z.B. Erfordernis pädagogischer Qualifikationen der Fachkräfte und Erzieher).

1. Frankreich: Die Daten für „Sonstige registrierte FBBE-Angebote" stammen aus der Erhebung Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants 2013 der Abteilung für Statistik des Französischen Ministeriums für Solidarität und Gesundheit (DREES). Zahlen beziehen sich auf primäre Betreuungsangebote. Griechenland: Die Daten zu FBBE berücksichtigen nur einen Teil der in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) eingeschriebenen Kinder. 2. Referenzjahr 2016 anstelle 2017. 3. Referenzjahr 2012 anstelle 2010.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977771

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

B 2

Tabelle B2.2

Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Alter (2005, 2010 und 2017)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen für 3- bis 6-Jährige

	Typisches Anfangsalter im Primarbereich	Alter, ab dem Schulpflicht besteht	3 Jahre			4 Jahre			5 Jahre			6 Jahre			3–5 Jahre		
			ISCED 0	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	Gesamt	ISCED 0	Primarbereich (ISCED 1)	Gesamt	ISCED 0	Primarbereich (ISCED 1)	Gesamt	ISCED 0	Primarbereich (ISCED 1)	Gesamt	FBBE (ISCED 0) und Primarbereich		
	2017		2017			2017			2017			2017			2017	2010	2005
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OECD-Länder																	
Australien	5	6	66	1	67	85	1	86	20	79	99	2	99	100	84	74	m
Österreich	6	6	76	x(3)	76	93	0	93	98	0	98	42	57	99	89	86	76
Belgien	6	6	98	0	98	99	0	99	98	1	99	3	95	98	98	99	100
Kanada	6	6	m	a	m	m	m	m	98	0	98	0	100	100	m	m	m
Chile	6	6	58	1	58	85	0	85	94	0	94	16	81	98	79	70	45
Kolumbien	6	5	53	0	53	62	0	63	58	19	77	6	73	79	64	m	m
Tschechien	6	6	79	0	79	88	0	88	96	0	96	48	49	96	88	79	85
Dänemark	6	6	96	0	96	98	0	98	97	1	98	7	93	99	98	94	m
Estland	7	7	88	3	91	92	0	92	93	0	93	92	1	93	91	89	m
Finnland	7	7	73	m	73	80	0	80	85	0	85	98	0	99	79	73	68
Frankreich	6	6	100	a	100	100	0	100	100	1	100	1	100	100	100	100	100
Deutschland	6	6	91	a	91	95	0	95	97	0	98	36	63	99	95	94	88
Griechenland[1]	6	5	30	m	m	70	0	70	92	0	92	3	93	97	65	m	m
Ungarn	7	3	85	14	99	96	0	96	96	0	96	61	31	92	92	87	87
Island	6	6	97	0	97	98	0	98	98	0	98	0	99	99	97	96	95
Irland	5	6	92	0	92	73	28	100	1	100	100	0	100	100	98	m	m
Israel	6	3	100	a	100	98	0	98	97	0	97	13	83	96	99	86	80
Italien	6	6	91	0	91	95	0	95	88	8	96	1	96	97	94	98	100
Japan	6	6	83	0	83	95	0	95	96	0	96	0	100	100	91	90	87
Republik Korea	6	6	94	a	94	97	0	97	92	1	93	0	92	92	95	85	m
Lettland	7	5	90	a	90	94	0	94	97	0	97	94	4	98	93	82	77
Litauen	7	7	80	a	80	86	0	86	90	0	90	97	4	101	85	72	59
Luxemburg	6	4	70	m	m	95	0	95	93	5	98	6	91	97	88	87	84
Mexiko	6	3	47	a	47	92	0	92	75	25	100	1	100	100	84	78	64
Niederlande	6	5	88	5	93	96	0	96	99	0	99	0	100	100	94	94	93
Neuseeland	5	5	90	5	95	96	0	96	3	94	98	0	99	99	95	m	m
Norwegen	6	6	96	0	96	97	0	97	98	0	98	1	99	100	97	96	88
Polen	7	6	67	2	69	85	0	85	92	0	92	80	18	98	82	60	38
Portugal	6	6	86	0	86	93	0	93	95	0	96	10	86	96	92	87	78
Slowakei	6	6	68	m	68	79	0	79	78	0	78	41	51	91	75	72	74
Slowenien	6	6	86	m	86	90	0	90	94	0	94	8	89	98	90	86	75
Spanien	6	6	96	0	96	98	0	98	97	0	97	1	97	98	97	97	98
Schweden	7	7	93	2	95	94	0	94	95	0	95	98	1	99	94	97	m
Schweiz	6	4-5	2	m	2	48	0	48	98	1	98	54	46	100	50	47	47
Türkei	6	5-6	10	a	10	37	0	37	59	15	73	0	95	95	40	27	13
Vereinigtes Königreich	5	4-5	100	0	100	100	3	100	0	97	97	0	98	98	100	m	m
Vereinigte Staaten	6	4-6	42	m	42	66	0	66	86	5	90	23	77	100	66	66	66
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**77**	**3**	**79**	**87**	**1**	**88**	**82**	**12**	**94**	**25**	**72**	**97**	**87**	**82**	**76**
EU23-Durchschnitt	**m**	**m**	**84**	**4**	**88**	**91**	**1**	**92**	**86**	**9**	**95**	**36**	**62**	**98**	**90**	**87**	**81**
OECD-Durchschnitt (alle Länder mit Daten für 2005, 2010 und 2017)	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**86**	**81**	**76**
Partnerländer																	
Argentinien[2]	m	5	41	0	41	86	0	86	99	1	100	0	100	100	76	m	m
Brasilien[3]	6	4	64	0	64	90	0	90	91	7	98	11	93	100	84	60	m
China	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	6	4	5	14	19	63	0	63	85	1	85	1	93	95	51	m	m
Indien	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	7	36	0	36	73	0	73	99	3	100	X(14)	X(14)	100	70	m	m
Russische Föderation	7	7	79	0	79	84	0	84	85	0	85	85	10	95	83	71	53
Saudi-Arabien	m	6	3	0	3	12	0	12	45	5	51	4	96	100	22	m	m
Südafrika	m	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Frühkindliche Bildung = ISCED 0, sonstige registrierte FBBE-Angebote = FBBE-Angebote, die nicht unter ISCED 0 fallen, da sie nicht alle ISCED-Kriterien erfüllen. Um der ISCED-Stufe 0 zugeordnet zu werden, muss ein Angebot 1. explizite Bildungseigenschaften aufweisen, 2. institutionalisiert sein (in der Regel schulbasiert oder auf andere Weise für Kindergruppen institutionalisiert), 3. von der Intensität her einen Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und mindestens 100 Tage im Jahr aufweisen, 4. einen regulatorischen Rahmen aufweisen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird (z.B. Lehrplan), und 5. über ausgebildetes oder zertifiziertes Personal verfügen (z.B. Erfordernis pädagogischer Qualifikationen der Fachkräfte und Erzieher).

1. Daten beinhalten nur einen Teil der Kinder, die an FBBE-Angeboten (ISCED 01) teilnehmen. 2. Referenzjahr 2016 anstelle 2017. 3. Referenzjahr 2012 anstelle 2010.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977790

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B2.3

Bildungsbeteiligung an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) in privaten Bildungseinrichtungen, Kinder-Lehrkräfte-Relation und Mindestqualifikation der FBBE-Mitarbeiter (2017)

	Prozentsatz der Kinder in privaten Bildungseinrichtungen (staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen)			Kinder-Beschäftigte-Relation (in Vollzeitäquivalenten), nach Art des FBBE-Angebots (öffentliche und private Bildungseinrichtungen)									Mindestqualifikation der FBBE-Mitarbeiter zur Aufnahme der Tätigkeit	
				ISCED 01			ISCED 02			Gesamt (ISCED 0)			Gesamt (ISCED 0)	
	ISCED 01	ISCED 02	Gesamt (ISCED 0)	Anteil der Hilfslehrkräfte an den Kontaktpersonen (in %)	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte)	Kinder-Lehrkräfte-Relation	Anteil der Hilfslehrkräfte an den Kontaktpersonen (in %)	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte)	Kinder-Lehrkräfte-Relation	Anteil der Hilfslehrkräfte an den Kontaktpersonen (in %)	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte)	Kinder-Lehrkräfte-Relation	Lehrkräfte	Hilfslehrkräfte
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	m	84	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	67	29	36	31	6	9	34	9	14	33	8	13	ISCED 5	ISCED 3
Belgien	m	53	m	m	m	m	0	15	15	m	m	m	ISCED 6	a
Kanada	m	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	4	63	50	45	6	12	58	10	24	58	10	23	ISCED 6	ISCED 3, berufsb.
Tschechien	m	m	m	a	a	a	6	12	13	6	12	13	m	m
Kolumbien	m	23	m	m	m	m	m	33	33	m	m	m	m	m
Dänemark	14	21	18	m	m	m	m	m	m	m	7	x(11)	ISCED 6	x(13)
Estland	x(3)	x(3)	4	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	m	m	9	ISCED 6	m
Finnland	20	12	14	m	m	m	m	m	10	m	m	m	ISCED 6 oder 7	m
Frankreich[1]	a	13	13	a	a	a	31	16	23	31	16	23	ISCED 7	ISCED 3, berufsb.
Deutschland	73	65	67	8	5	5	9	9	9	9	7	8	ISCED 6, berufsb.	ISCED 3, berufsb.
Griechenland	40	9	19	m	m	m	0	10	10	m	m	m	m	a
Ungarn	14	11	11	a	11	11	a	12	12	a	12	12	m	a
Island	20	15	17	m	3	m	m	5	m	m	4	m	m	m
Irland	a	99	99	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel[1]	100	36	59	m	m	m	57	9	22	m	m	m	ISCED 5	ISCED 3
Italien	a	28	28	a	a	a	0	12	12	0	12	12	m	a
Japan[2]	a	76	76	a	a	a	m	13	15	m	13	15	ISCED 5 oder 6	m
Republik Korea	90	78	82	m	m	5	m	m	13	m	m	9	ISCED 5	m
Lettland	15	7	8	m	m	8	m	m	10	m	m	10	ISCED 5	ISCED 3
Litauen	11	5	6	36	7	11	34	7	11	35	7	11	ISCED 6	ISCED 3
Luxemburg	a	10	10	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	64	14	17	64	5	14	0	25	25	12	21	24	ISCED 6	ISCED 2 u. Weiterb.
Niederlande	a	30	30	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	99	99	99	m	4	m	m	6	m	m	5	m	ISCED 6	m
Norwegen	52	48	49	60	3	8	60	6	14	60	4	11	ISCED 6	ISCED 2 oder 3
Polen	a	24	24	a	a	a	m	m	15	m	m	15	ISCED 7	m
Portugal	m	47	47	m	m	m	m	m	17	m	m	m	ISCED 7	m
Slowakei	a	6	6	a	a	a	1	12	12	1	12	12	ISCED 3	ISCED 3, berufsb.
Slowenien	6	4	5	m	6	m	m	9	m	m	8	m	ISCED 6	ISCED 3, berufsb.
Spanien	49	33	37	m	m	10	m	m	14	m	m	13	ISCED 5 für ISCED 01; ISCED 6 für ISCED 02	m
Schweden	20	17	18	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	60	5	13	ISCED 6	m
Schweiz[1]	a	5	5	a	a	a	m	m	18	m	m	18	ISCED 6	m
Türkei	100	15	16	m	m	m	m	m	17	m	m	m	m	m
Ver. Königreich[3]	81	49	55	89	2	20	84	4	25	86	3	23	ISCED 5 oder 6	m
Vereinigte Staaten	m	41	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**47**	**34**	**33**	**47**	**5**	**10**	**27**	**12**	**16**	**33**	**9**	**14**	**m**	**m**
EU23-Durchschnitt	**34**	**27**	**26**	**41**	**6**	**10**	**21**	**12**	**15**	**32**	**9**	**13**	**m**	**m**
Partnerländer														
Argentinien[4]	56	31	33	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	35	23	28	40	8	14	15	18	21	29	12	17	ISCED 6	ISCED 3
China	a	55	55	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	76	11	15	0	5	5	0	12	12	0	11	11	m	m
Indien	a	77	77	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	100	95	98	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	1	1	1	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	m	m	11	m	m
Saudi-Arabien	a	64	64	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**42**	**47**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Bildungsgänge der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren = ISCED 01, Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren = ISCED 02; ISCED 5: Abschluss kurze tertiäre Bildungsgänge, ISCED 6: Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss, ISCED 7: Master- oder gleichwertiger Abschluss.

1. Frankreich: Die Daten in den Spalten (7) bis (12) beziehen sich nur auf öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. Die Daten zu Lehrkräften sind aufgrund einer veränderten Methodik nicht mit den Vorjahren vergleichbar. Israel und Schweiz: Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Daten zu Beschäftigten decken nicht alle FBBE-Angebote ab. 3. Die Mindestqualifikation für FBBE-Lehrkräfte ist in England ISCED 6 und in Schottland ISCED 5. 4. Referenzjahr 2016 anstelle 2017.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977809

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

B 2

Tabelle B2.4

Finanzierung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 0) und Veränderung der Ausgaben als Prozentsatz des BIP (2012 und 2016)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen

	Jährliche Ausgaben pro Kind in US-Dollar, kaufkraftbereinigt (basierend auf Personenzahlen)			Ausgaben für FBBE-Angebote als Prozentsatz des BIP						Ausgaben für alle 3- bis 5-jährigen Kinder in FBBE-Angeboten und im Primarbereich (basierend auf Personenzahlen)		Relative Anteile privater Ausgaben für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen)		
	2016			2016			2012			2016		2016		
	FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	Vorschulische Bildung (ISCED 02)	Gesamt	FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	Vorschulische Bildung (ISCED 02)	Gesamt	FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01)	Vorschulische Bildung (ISCED 02)	Gesamt	In % des BIP	Pro Kind	FBBE für Kinder unter drei Jahren (ISCED 01)	Vorschulische Bildung (ISCED 02)	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	7 648	7 536	7 582	0,2	0,3	0,6	0,3	0,2	0,4	0,6	8 325	40	34	36
Österreich	11 995	10 028	10 364	0,1	0,5	0,7	0,1	0,5	0,6	0,5	10 112	25	13	15
Belgien	m	8 427	m	m	0,7	m	m	m	m	0,6	8 433	m	3	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[1]	8 018	6 599	6 908	0,3	0,9	1,2	m	0,8	m	0,9	6 641	18	18	18
Kolumbien[1]	m	1 579	m	0,1	0,3	0,5	m	m	m	0,4	1 771	89	28	45
Tschechien	a	5 125	5 125	a	0,5	0,5	a	0,5	0,5	0,4	5 125	a	11	11
Dänemark	m	m	m	m	m	m	x(9)	x(9)	1,3	m	m	m	m	m
Estland	x(3)	x(3)	7 146	x(6)	x(6)	1,2	x(9)	x(9)	0,4	0,7	7 146	x(3)	x(3)	13
Finnland[2]	20 815	10 961	12 819	0,4	0,9	1,2	0,4	0,8	1,2	0,6	10 961	9	11	10
Frankreich	a	8 165	8 165	a	0,7	0,7	a	0,7	0,7	0,7	8 164	a	7	7
Deutschland	16 169	10 101	11 724	0,3	0,6	0,9	0,3	0,5	0,8	0,5	10 100	19	19	19
Griechenland	m	5 697	m	m	0,3	m	0,3	0,2	0,5	m	m	m	9	m
Ungarn	6 834	7 171	7 155	0,0	0,8	0,9	0,0	0,7	0,7	0,7	7 169	8	8	8
Island	18 934	13 230	15 012	0,7	1,0	1,7	0,6	1,0	1,6	1,0	13 228	11	15	13
Irland	x(3)	x(3)	3 705	x(6)	x(6)	0,1	x(9)	x(9)	0,1	0,4	6 269	x(3)	x(3)	3
Israel	2 971	5 466	4 568	0,3	0,9	1,2	m	0,7	m	0,9	5 469	84	9	27
Italien	a	7 395	7 395	a	0,5	0,5	a	0,5	0,5	0,5	7 411	a	12	12
Japan[3]	a	7 473	7 473	a	0,2	0,2	a	0,2	0,2	m	m	a	51	51
Republik Korea	m	7 359	m	m	0,5	m	m	m	m	0,5	7 366	m	18	m
Lettland	a	5 574	5 574	a	0,8	0,8	a	0,8	0,8	0,6	5 574	a	3	3
Litauen	6 189	6 178	6 180	0,2	0,7	0,9	0,1	0,6	0,7	0,5	6 178	19	15	16
Luxemburg	a	17 533	17 533	a	0,5	0,5	a	0,7	0,7	0,5	17 539	a	2	2
Mexiko	x(3)	x(3)	2 296	x(6)	x(6)	0,5	x(9)	x(9)	0,6	0,6	2 317	m	m	16
Niederlande	a	6 538	6 538	a	0,4	0,4	a	0,4	0,4	0,4	6 538	a	12	12
Neuseeland	9 762	8 141	8 783	0,4	0,6	1,0	0,4	0,6	0,9	0,8	8 191	29	14	21
Norwegen	25 365	14 344	18 244	1,0	1,0	2,0	1,0	1,1	2,1	1,0	14 344	14	14	14
Polen	a	6 832	6 832	a	0,8	0,8	a	0,7	0,7	0,7	6 832	a	18	18
Portugal	m	7 451	m	m	0,6	m	m	0,6	m	0,6	7 451	m	36	m
Slowakei	a	6 169	6 169	a	0,6	0,6	a	0,5	0,5	0,5	6 169	a	15	15
Slowenien	10 701	7 819	8 653	0,4	0,7	1,1	0,4	0,8	1,3	0,7	7 819	25	25	25
Spanien	8 202	6 916	7 238	0,2	0,5	0,8	0,2	0,7	0,9	0,5	6 918	41	18	24
Schweden	17 508	14 528	15 303	0,6	1,4	1,9	0,5	1,2	1,8	1,0	14 528	6	5	6
Schweiz[4]	a	12 592	12 592	a	0,4	0,4	a	m	m	0,3	12 607	a	m	m
Türkei	x(3)	x(3)	5 568	x(6)	x(6)	0,3	x(9)	x(9)	0,2	0,4	5 381	x(3)	x(3)	28
Ver. Königreich	5 658	5 932	5 880	0,1	0,4	0,5	0,1	0,5	0,6	0,7	7 561	62	50	52
Vereinigte Staaten	m	9 151	m	m	0,4	m	m	0,4	m	0,4	9 213	m	26	m
OECD-Durchschnitt	**12 080**	**8 349**	**8 605**	**0,3**	**0,6**	**0,8**	**0,3**	**0,6**	**0,8**	**0,6**	**8 141**	**31**	**17**	**18**
EU23-Durchschnitt	**11 809**	**9 114**	**9 342**	**0,3**	**0,7**	**0,9**	**0,3**	**0,7**	**0,9**	**0,6**	**8 926**	**25**	**16**	**17**
Partnerländer														
Argentinien[4]	m	m	m	m	0,5	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica[1,4]	m	m	m	0,1	0,4	0,5	m	m	m	0,5	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	x(3)	x(3)	4 394	x(6)	x(6)	0,9	x(9)	x(9)	0,8	m	m	x(3)	x(3)	13
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	27	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2017 anstelle 2016. 2. Ausgaben für alle 3- bis 5-jährigen Kinder sind aufgrund der verwandten Methode zu niedrig angesetzt. 3. Die Daten zur Finanzierung decken nicht alle Angebote im Elementarbereich ab. 4. Nur Mittel aus öffentlichen Quellen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977828

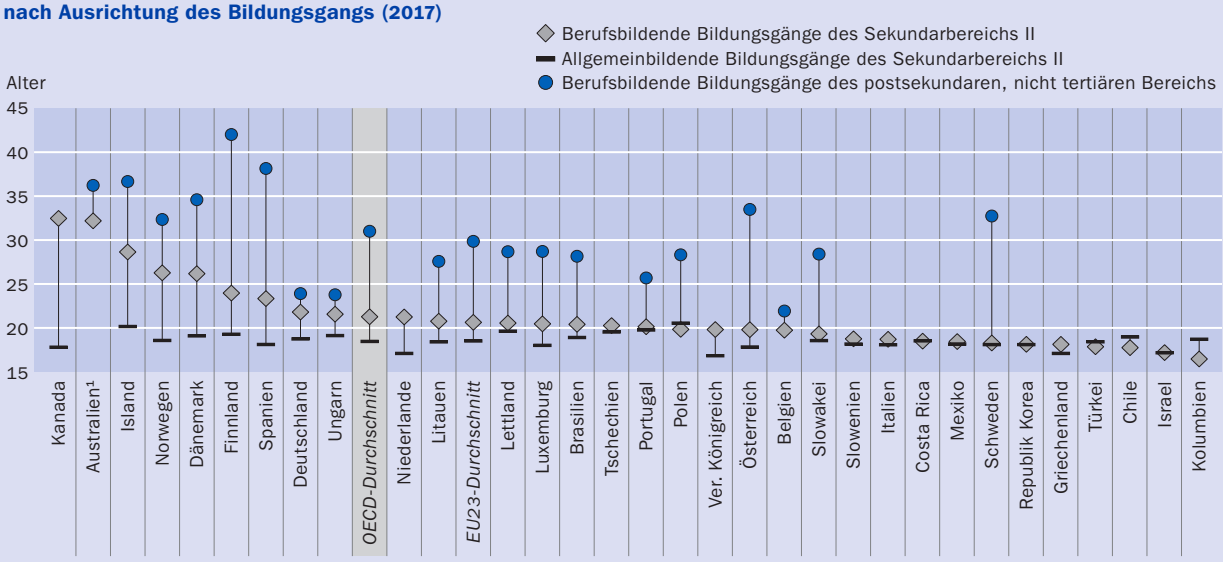
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator B3
Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?

- Frauen stellen in fast allen Ländern mit verfügbaren Daten mindestens die Hälfte der Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II. In berufsbildenden Bildungsgängen dagegen sind Frauen in rund 70 % der Länder mit verfügbaren Daten unterrepräsentiert.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist das Durchschnittsalter von Erstabsolventen des Sekundarbereichs II in berufsbildenden Bildungsgängen höher als in allgemeinbildenden (21 gegenüber 18 Jahren), in berufsbildenden Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs ist es wesentlich höher (31 Jahre).
- Aktuelle Schätzungen gehen davon aus, dass im Durchschnitt 86 % der Menschen in den OECD-Ländern im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben werden und dass dies bei 81 % von ihnen vor Vollendung des 25. Lebensjahrs der Fall sein wird.

Abbildung B3.1

Durchschnittliches Alter von Erstabsolventen im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2017)



1. Referenzjahr 2016.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des durchschnittlichen Alters von Erstabsolventen von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), die Daten können leicht von den Tabellen B3.1 und B3.2 abweichen, da sie sich auf Erstabsolventen beziehen. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977999

Kontext

Der als zweite Ausbildungsstufe nach dem Sekundarbereich I definierte Sekundarbereich II ist eine wesentliche Voraussetzung sowohl für den Eintritt in nachfolgende Bildungsbereiche als auch für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt. Hierbei kann es sich entweder um berufsbildende oder allgemeinbildende Bildungsgänge handeln, die sowohl an öffentlichen als auch privaten Bildungseinrichtungen bzw. an berufsbildenden und technischen Einrichtungen angeboten werden. In vielen Ländern fällt der

Besuch dieses Bildungsbereichs nicht mehr in die Pflichtschulzeit, er kann zwischen 2 und 5 Jahre dauern. Postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge liegen im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und postsekundarem Bereich und können abhängig vom Land als zum Sekundarbereich II oder zum postsekundaren Bereich gehörig angesehen werden.

In den meisten entwickelten Ländern besuchen fast alle Schüler des Sekundarbereichs I anschließend den Sekundarbereich II, die meisten von ihnen Bildungsgänge, mit denen ein Zugang zum Tertiärbereich erworben wird. Mit der Entwicklung einer Vielzahl von Bildungswegen steigt weltweit ganz allgemein die Nachfrage nach Bildung im Sekundarbereich II. Tatsächlich ist ein Abschluss im Sekundarbereich II in allen Ländern immer wichtiger geworden, da die auf dem Arbeitsmarkt benötigten Kompetenzen in zunehmendem Ausmaß wissensbasiert sind und von den Beschäftigten mehr und mehr verlangt wird, sich den Unsicherheiten einer sich schnell wandelnden globalen Wirtschaft anzupassen.

Abschlussquoten sind zwar ein Hinweis darauf, inwieweit es den Bildungssystemen gelingt, die Schüler auf die Mindestanforderungen des Arbeitsmarkts vorzubereiten, sie erfassen jedoch nicht die Qualität der Bildungsergebnisse.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Das durchschnittliche Alter von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern, insbesondere im Sekundarbereich II. In Kanada beträgt das Durchschnittsalter von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II 32 Jahre im Vergleich zu 16 Jahren in Kolumbien.
- Zwischen 2010 und 2017 sind die Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II im Durchschnitt der OECD-Länder um 2 Prozentpunkte gestiegen und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich konstant geblieben.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder stellen Frauen 54 % der Absolventen postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsgänge. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern sind jedoch erheblich, ihr Anteil reicht von 19 % in Luxemburg bis zu 75 % in Österreich und Polen.

Hinweis

Wenn Abschlussquoten für alle Altersjahrgänge berechnet werden, dann zeigen diese den geschätzten prozentualen Anteil einer spezifischen Altersgruppe, der in dem jeweiligen Land im Laufe des Lebens einen Abschluss erwerben wird. Diese Schätzung basiert auf der Zahl der Absolventen im Jahr 2017 sowie der Altersverteilung in dieser Gruppe. Abschlussquoten basieren sowohl auf einer bestimmten Population als auch auf den aktuellen Abschlussquoten, sie werden somit von jeder Änderung des Bildungssystems beeinflusst, wie der Einführung neuer Bildungsgänge und Änderungen der Dauer der Bildungsgänge. Wenn unerwartet viele Personen in die Ausbildung zurückkehren, können die Abschlussquoten in diesem Zeitraum sehr hoch sein.

In dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* liegt der Schwerpunkt auf Erstabsolventen. Das Konzept der Absolventen (d. h. sämtlicher Absolventen, nicht nur der Erstabsolventen) wird verwendet, wenn die Absolventen nach dem durchschnittlichen Alter, dem Anteil der weiblichen Absolventen und Fächergruppen quantifiziert werden (s. Abschnitt Definitionen).

Analyse und Interpretationen

Charakteristika von Absolventen des Sekundarbereichs II

Charakteristika von Absolventen des Sekundarbereichs II nach Ausrichtung des Bildungsgangs

Zahlreiche Länder haben zwar umfassende berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II entwickelt, in den meisten Ländern jedoch ist die Zahl der Schüler in den berufsbildenden Bildungsgängen niedriger als in den allgemeinbildenden. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 40 % der Erstabsolventen im Sekundarbereich II einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang erworben. Der Anteil dieser Erstabsolventen ist in Brasilien, Costa Rica, Island, Japan, Kanada, Kolumbien, der Republik Korea, Litauen und Ungarn mit weniger als 25 % besonders niedrig. Im Gegensatz dazu haben in Österreich, der Slowakei, Slowenien und Tschechien mehr als 65 % der Erstabsolventen einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang erworben.

Die berufliche Ausbildung (Vocational Education and Training – VET) ist in vielen OECD-Ländern ein wichtiger Teil des Sekundarbereichs II. Sie kann eine zentrale Rolle bei der Vorbereitung junger Menschen auf das Arbeitsleben, der Weiterentwicklung der Kompetenzen Erwachsener und der Anpassung an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts spielen (s. Indikator A1). In einigen Ländern wurde die berufliche Ausbildung jedoch in den bildungspolitischen Diskussionen vernachlässigt und spielte nur eine untergeordnete Rolle, oft stand sie im Schatten der zunehmenden Betonung allgemeinbildender/akademischer Bildung. Die Teilnahme an einer beruflichen Erstausbildung hat sowohl mikro- als auch makroökonomisch positive Auswirkungen: Sie bietet die Möglichkeit des Erwerbs von Qualifikationen, der Integration in den Arbeitsmarkt mit einem zufriedenstellenden Gehalt, zusätzlicher Wege zur beruflichen Weiterentwicklung, eines höheren beruflichen Status und wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit (CEDEFOP, 2011[1]).

Es hat sich außerdem gezeigt, dass sich eine berufliche Ausbildung durch den frühen Eintritt in den Arbeitsmarkt positiv auf die Beschäftigungschancen der Absolventen auswirkt. Der Übergang in das Erwerbsleben erfolgt für Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II schneller als bei Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge; die Wahrscheinlichkeit, eine unbefristete erste Arbeitsstelle zu erhalten, ist wesentlich höher, gleichzeitig ist die Wahrscheinlichkeit einer nicht zu der Qualifikation passenden ersten Arbeitsstelle geringer. In einer Zeit, in der Berufserfahrung häufig eine Voraussetzung für den Eintritt in den Arbeitsmarkt ist, haben die Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II Vorteile gegenüber Personen, die über gar keine oder nur geringe Berufserfahrung verfügen. Im Tertiärbereich hingegen ist die Situation genau umgekehrt: In der Europäischen Union müssen die Absolventen technischer Bildungsgänge wesentlich länger nach einer Stelle suchen als Absolventen akademischer Bildungsgänge. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass in technischen Bildungsgängen im Tertiärbereich stärker spezifisch ausgerichtete Kompetenzen entwickelt werden, die eine im Verhältnis längere Suche nach einem passenden Arbeitsplatz zur Folge haben (CEDEFOP, 2013[2]).

Berufsbildende Bildungsgänge können als kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge angeboten werden, bei denen zwischen 10 und 75 % des Lehrplans in einer Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt werden. Hierzu zählen auch die dualen Bildungsgänge, bei denen schulische und betriebliche Ausbildung parallel stattfinden oder alternierend blockweise. In Dänemark, Deutschland, Lettland, Norwegen,

Österreich und der Schweiz nehmen mindestens 30 % der Schüler im Sekundarbereich II (berufsbildend) an derartigen Bildungsgängen teil (s. OECD-Bildungsdatenbank). Die betriebliche Ausbildung vermittelt den Schülern die Kompetenzen, die am Arbeitsplatz von Bedeutung sind. Durch die betriebliche Ausbildung können sich auch öffentlich-private Partnerschaften entwickeln und Sozialpartner und Arbeitgeber an der Entwicklung von berufsbildenden Bildungsgängen beteiligt werden, häufig durch die Festlegung der Rahmenrichtlinien für den Lehrplan.

Darüber hinaus können qualitativ hochwertige berufsbildende Bildungsgänge effektiv bei der Förderung der Kompetenzen all jener sein, die sonst nicht über die Qualifikationen verfügen würden, die für einen reibungslosen Übergang in den Arbeitsmarkt erforderlich sind. Es ist jedoch wichtig sicherzustellen, dass für Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II gute Beschäftigungschancen bestehen, da berufsbildende Bildungsgänge teurer als andere Bildungsgänge sein können (s. Indikator C1).

Charakteristika von Absolventen des Sekundarbereichs II nach Geschlecht

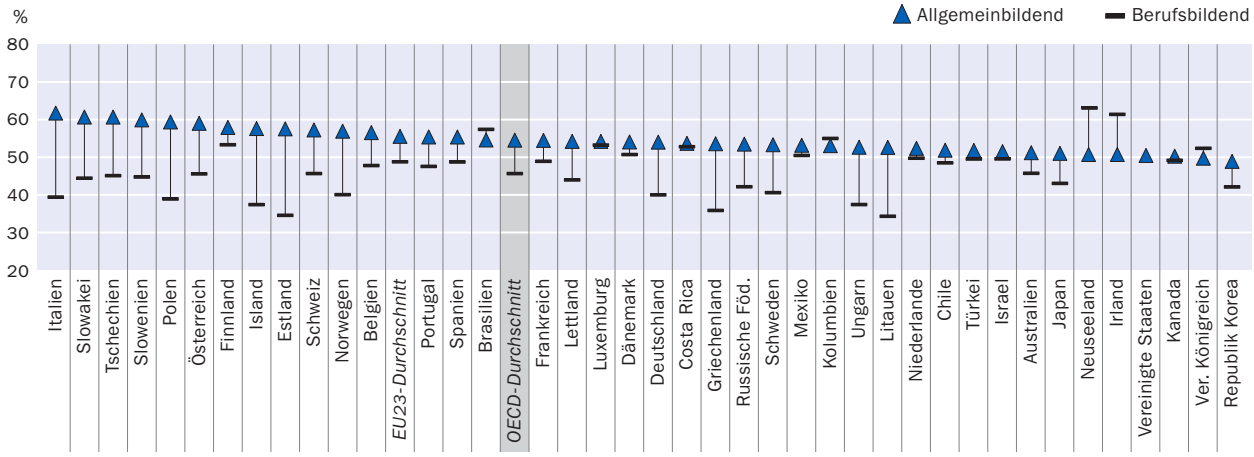
Der Anteil der Frauen ist in der Regel in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II signifikant höher als in berufsbildenden Bildungsgängen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 55 % der Absolventen von allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II Frauen, im Vergleich zu einem Anteil von 48 % bei den berufsbildenden Bildungsgängen.

In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten ist mindestens die Hälfte der Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II weiblich. Die Bandbreite reicht von 49 % in der Republik Korea bis zu 61 % in der Slowakei und Tschechien und 62 % in Italien. In berufsbildenden Bildungsgängen dagegen sind Frauen in rund 70 % der Länder mit verfügbaren Daten unterrepräsentiert (Abb. B3.2).

Bei den berufsbildenden Bildungsgängen bestehen jedoch signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Der Anteil der Frauen reicht von weniger als 36 % in Estland und Litauen bis zu 63 % in Neuseeland. Neuseeland gehört ebenso wie Brasilien, Irland,

Abbildung B3.2

Anteil weiblicher Absolventen des Sekundarbereichs II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2017)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Absolventen in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978018

Kolumbien und das Vereinigte Königreich zu der Gruppe von nur 5 Ländern, in denen der Anteil weiblicher Absolventen in berufsbildenden Bildungsgängen höher ist als in allgemeinbildenden. In diesen Ländern reicht der Unterschied zwischen dem Anteil der Frauen in berufsbildenden und in allgemeinbildenden Bildungsgängen von weniger als 4 Prozentpunkten in Brasilien, Kolumbien und dem Vereinigten Königreich bis zu mehr als 10 Prozentpunkten in Irland (Abb. B3.2).

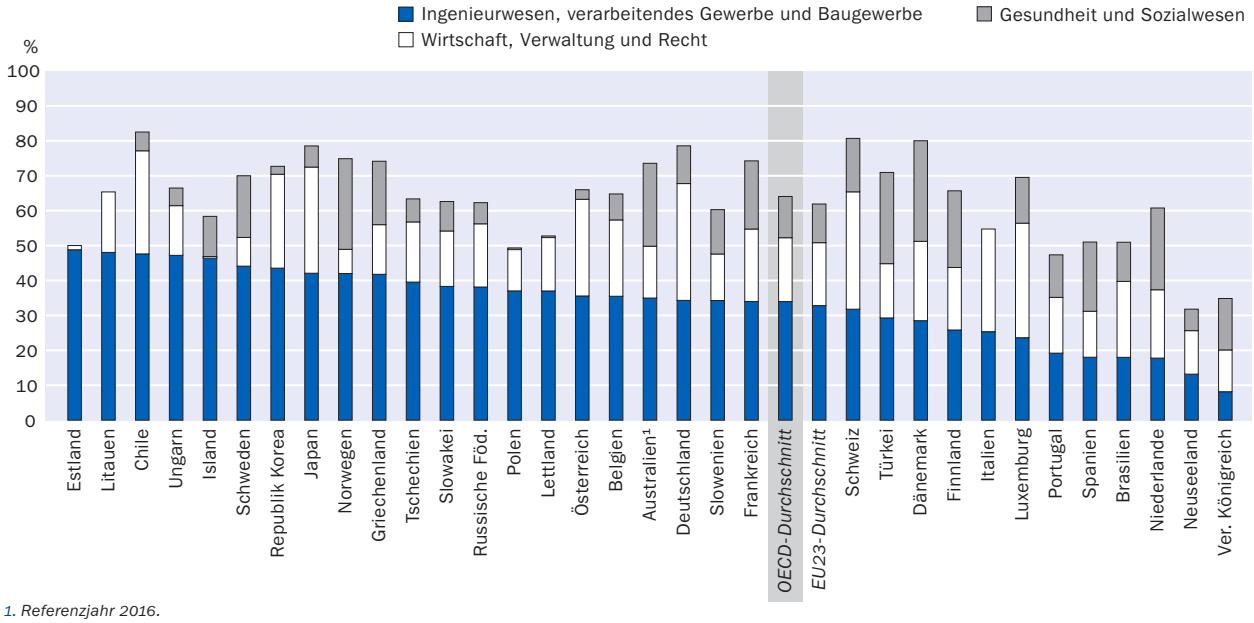
Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II nach Fächergruppe

Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben 33 % der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II einen Abschluss in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe. In der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht beträgt ihr Anteil nur noch 18 %, bei Gesundheit und Sozialwesen 11 %. Jedoch gilt dies nicht in allen Ländern: In Chile, Estland, Island, Litauen und Ungarn erwerben fast 50 % der Bildungsteilnehmer einen Abschluss in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe. Im Gegensatz dazu ist in Brasilien, Luxemburg und der Schweiz Wirtschaft, Verwaltung und Recht die beliebteste Fächergruppe bei berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II. In Dänemark, den Niederlanden, Spanien und dem Vereinigten Königreich ist es die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen (Abb. B3.3).

Im Sekundarbereich II (berufsbildend) belegt nur ein geringer Prozentsatz von Frauen einen Bildungsgang in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe: Nur 12 % der Absolventen dieser Fächergruppe sind Frauen. Dagegen sind Frauen in Gesundheit und Sozialwesen, mit durchschnittlich 82 % der Absolventen, überrepräsentiert. So beträgt der Anteil weiblicher Absolventen in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwe-

Abbildung B3.3

Anteil Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II, nach ausgewählten Fächergruppen (2017)



1. Referenzjahr 2016.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von Absolventen in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle B3.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978037

sen in fast allen Ländern mehr als 75 %, Ausnahmen sind Lettland (71 %), Polen (56 %), Schweden (72 %) und Slowenien (73 %). Zwischen diesen beiden Extremen besteht in den Fächergruppen Dienstleistungen (wo im Durchschnitt 61 % der Abschlüsse von Frauen erworben werden) und Wirtschaft, Verwaltung und Recht (65 %) ein eher ausgewogenes Verhältnis der Geschlechter (Tab. B3.1).

Geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen den einzelnen Fächergruppen können teilweise auf die gesellschaftliche Wahrnehmung zurückzuführen sein, welche Stärken Frauen und Männer haben und welche Berufe sich jeweils für sie eignen. Der geringe Anteil von Frauen in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe kann z. B. auf die gesellschaftliche Wahrnehmung von Wissenschaft als Männerdomäne zurückzuführen sein, was Frauen davon abhalten kann, sich für eine Ausbildung in dieser Fächergruppe zu entscheiden (OECD, 2015[3]).

Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II nach Alter

Das Durchschnittsalter von Absolventen des Sekundarbereichs II ist tendenziell in berufsbildenden Bildungsgängen höher als in allgemeinbildenden. Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben Erstabsolventen im Sekundarbereich II ihren Abschluss in berufsbildenden Bildungsgängen im Alter von 21 Jahren, verglichen mit 18 Jahren bei allgemeinbildenden Bildungsgängen (Abb. B3.1).

Es gibt jedoch einige Unterschiede zwischen den Ländern. In Dänemark, Island, Kanada und Norwegen sind Absolventen berufsbildender Bildungsgänge mindestens 7 Jahre (und damit wesentlich) älter als die Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge. Im Gegensatz dazu erwerben Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge in Chile, Kolumbien und Polen ihren Abschluss mindestens ein Jahr später als Absolventen berufsbildender Bildungsgänge. In Israel, der Republik Korea, Mexiko, Portugal, Schweden, der Slowakei, Tschechien und der Türkei besteht kein Unterschied zwischen dem durchschnittlichen Abschlussalter bei allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen (Abb. B3.1).

Unterschiede im Abschlussalter bei berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen können Unterschiede in der Dauer dieser Bildungsgänge widerspiegeln. So sind in Norwegen beispielsweise berufsbildende Bildungsgänge 1 Jahr länger als allgemeinbildende, was einer der Faktoren für ein höheres Abschlussalter in den berufsbildenden Bildungsgängen sein könnte (OECD Education GPS, 2018[4]).

Charakteristika von Absolventen postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsgänge

In den OECD-Ländern werden ganz unterschiedliche Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (ISCED 4) angeboten. Diese Bildungsgänge liegen im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und postsekundarem Bereich und können abhängig vom Land als zum Sekundarbereich II oder zum postsekundaren Bereich gehörig angesehen werden. Auch wenn der Inhalt dieser Bildungsgänge vielleicht nicht wesentlich über den der Bildungsgänge des Sekundarbereichs II hinausgeht, erweitern sie die Kenntnisse derjenigen, die bereits einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Etwa 13 Länder bieten jedoch keine Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich an.

Charakteristika von Absolventen postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsgänge nach Ausrichtung des Bildungsgangs

Im Durchschnitt der OECD-Länder haben etwa 94 % der Erstabsolventen postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsgänge einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang erworben. Die Professionalisierung ist auf dieser Bildungsstufe besonders hoch, da postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge meist für den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt ausgelegt sind. In einigen Ländern gibt es Initiativen, Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II, die ihre Chancen für die Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich steigern möchten, allgemeinbildende Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich anzubieten. In der Schweiz z. B. bereitet ein einjähriger allgemeinbildender Bildungsgang – Programme Passerelle DUBS – Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II auf den Eintritt in allgemeinbildende Bildungsgänge im Tertiärbereich vor (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[5]).

Charakteristika von Absolventen postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsgänge nach Alter

Das Durchschnittsalter von Erstabsolventen berufsbildender Bildungsgänge ist im postsekundaren, nicht tertiären Bereich tendenziell höher als im Sekundarbereich II. Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben Erstabsolventen des Sekundarbereichs II (berufsbildend) ihren Abschluss im Alter von 21 Jahren, verglichen mit 31 Jahren bei berufsbildenden Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. Es bestehen jedoch signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern: Während der Unterschied zwischen dem Durchschnittsalter von Erstabsolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs in einigen Ländern wie Belgien, Deutschland und Ungarn nur 2 Jahre beträgt, sind es in anderen Ländern wie Finnland, Schweden und Spanien mehr als 14 Jahre (Abb. B3.1).

Diese Situation könnte teilweise darauf zurückzuführen sein, dass einige Länder Strategien für lebenslanges Lernen entwickelt haben. So entwickeln einige Länder in ihrer Strategie zur beruflichen Bildung in zunehmendem Maße Übergänge für Erwachsene. In Dänemark ist die berufliche Erwachsenenbildung darauf ausgerichtet, Erwachsenen arbeitsmarktrelevante Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln. Die Bildungsgänge zielen darauf ab, die bestehenden Kenntnisse der Teilnehmer in einem bestimmten Bereich zu vertiefen oder ihnen neue Kenntnisse in verwandten Bereichen zu vermitteln (CEDEFOP, 2019[6]).

Charakteristika von Absolventen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs nach Fächergruppe

Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben 21 % der Absolventen berufsbildender postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsgänge ihren Abschluss in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen, gefolgt von 21 % in Dienstleistungen, 20 % in Wirtschaft, Verwaltung und Recht und 19 % in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe. Diese Anteile unterscheiden sich jedoch in den einzelnen Ländern. In Luxemburg beispielsweise haben 80 % der Absolventen postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsgänge einen Abschluss in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe erworben, während dieser Anteil in Österreich nur 1 % beträgt (Tab. B3.2).

Charakteristika von Absolventen postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsgänge nach Geschlecht

Im Durchschnitt der OECD-Länder stellen Frauen 54 % der Absolventen postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsgänge, es bestehen jedoch signifikante Unterschiede zwischen

den Ländern. Die Bandbreite reicht von 19 % in Luxemburg bis zu 75 % in Österreich und Polen.

In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten ist mehr als die Hälfte der Absolventen berufsbildender postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsgänge weiblich, Ausnahmen sind Australien, Belgien, Dänemark, Island, Luxemburg, Portugal, die Russische Föderation und Tschechien. Im postsekundaren, nicht tertiären Bereich belegt nur ein geringer Prozentsatz von Frauen einen Bildungsgang in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe: In dieser Fächergruppe sind nur 18 % der Absolventen weiblich. Im Gegensatz dazu sind Frauen in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen überrepräsentiert, hier beträgt ihr Anteil in allen Ländern mindestens 75 %, die einzige Ausnahme ist Australien (70 %). In den Fächergruppen Dienstleistungen (wo im Durchschnitt 57 % der Abschlüsse von Frauen erworben werden) und Wirtschaft, Verwaltung und Recht (66 %) besteht ein eher ausgewogenes Verhältnis der Geschlechter (Tab. B3.2).

Erstabschlussquoten

Abschlussquoten im Sekundarbereich II

Ein Abschluss im Sekundarbereich II wird häufig als Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt und als notwendig für die Fortsetzung der Ausbildung in höheren Bildungsbereichen erachtet. Die Kosten, die sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft entstehen, wenn dieser Bildungsbereich nicht rechtzeitig abgeschlossen wird, können beträchtlich sein (s. Indikator A5).

Abschlussquoten bieten einen Hinweis darauf, ob bildungspolitische Maßnahmen erfolgreich dazu geführt haben, dass mehr Menschen einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben. Die großen Unterschiede zwischen den Abschlussquoten der einzelnen Länder spiegeln die Vielfalt der Bildungssysteme und verfügbaren Bildungsgänge wider sowie andere länderspezifische Faktoren wie aktuelle gesellschaftliche Normen und die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit.

Aktuelle Schätzungen gehen davon aus, dass im Durchschnitt 86 % der Menschen in den OECD-Ländern im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben werden und dass dies bei 81 % von ihnen vor Vollendung des 25. Lebensjahrs der Fall sein wird. Die Erstabschlussquoten für unter 25-Jährige betragen in mehr als der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten mehr als 80 % – die Bandbreite reicht von 60 % in Mexiko bis zu mehr als 90 % in Griechenland, der Republik Korea und Slowenien (Tab. B3.3).

Die höheren Abschlussquoten in allgemeinbildenden Bildungsgängen können darauf zurückzuführen sein, dass weniger Schüler berufsbildende als allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II besuchen (s. Indikator B1) und dass die Erfolgsquoten im berufsbildenden Bereich niedriger sind (s. Kasten B3.1 in OECD, 2017[7]).

In Ländern mit verfügbaren Daten ist die Erstabschlussquote im Sekundarbereich II von unter 25-Jährigen zwischen 2010 und 2017 um 2 Prozentpunkte gestiegen. Der Anstieg war in 3 Ländern besonders stark ausgeprägt: in Spanien und der Türkei (jeweils 18 Prozentpunkte) und Mexiko (15 Prozentpunkte). Im Gegensatz dazu ist die Erstabschlussquote von unter 25-Jährigen in diesem Zeitraum in Litauen, Österreich und Schweden um 5 Prozentpunkte und in der Slowakei um 13 Prozentpunkte gesunken (Tab. B3.3).

Höhere Abschlussquoten allein garantieren jedoch weder, dass alle Absolventen einen Bildungsgang im Tertiärbereich aufnehmen oder direkt in den Arbeitsmarkt eintreten werden, noch, dass sie über die richtigen Kompetenzen verfügen werden, um erfolgreich zu sein, wenn sie sich in Beschäftigung befinden. Tatsächlich ist die Zahl der Absolventen des Sekundarbereichs II, die danach weder in Beschäftigung noch in einer Form der Ausbildung sind (mit der englischen Abkürzung NEET bezeichnet: Neither Employed nor in Education or Training), in rund der Hälfte der OECD-Länder sogar gestiegen (s. Indikator A2). Daher ist es wichtig, qualitativ hochwertige Bildungsgänge im Sekundarbereich II anzubieten, die dem Einzelnen die richtige Mischung aus Orientierungshilfen und Bildungsmöglichkeiten bieten, um zu gewährleisten, dass sich den Schülern nach Erwerb eines Abschlusses ausreichend Perspektiven eröffnen.

Abschlussquoten im postsekundaren, nicht tertiären Bereich

Die Erstabschlussquoten bei postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen sind niedrig im Vergleich zu denjenigen bei Bildungsgängen des Sekundarbereichs II. Es wird geschätzt, dass im Durchschnitt 11 % der gegenwärtig in den OECD-Ländern lebenden jungen Menschen im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwerben werden. Die einzigen Länder, in denen die Erstabschlussquoten für postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge (alle Altersgruppen zusammen) mehr als 20 % betragen, sind Deutschland, Litauen, Neuseeland, Tschechien, Ungarn und die Vereinigten Staaten. In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten für 2005, 2010 und 2017 ist die Erstabsolventenquote (für unter 30-Jährige) in diesem Zeitraum konstant geblieben (im Durchschnitt rund 3 %). Die folgenden 9 Länder haben keine Angebote im postsekundaren, nicht tertiären Bereich: Chile, Costa Rica, Indonesien, die Republik Korea, Mexiko, die Niederlande, Slowenien, die Türkei und das Vereinigte Königreich (Tab. B3.3).

Definitionen

Bei *Absolventen* im Referenzzeitraum kann es sich sowohl um Absolventen mit einem Erstabschluss (Erstabsolventen) als auch um Absolventen mit einem zusätzlichen Abschluss handeln. Ein Erstabsolvent ist ein Schüler, der innerhalb des Referenzzeitraums in einem bestimmten Bildungsbereich zum ersten Mal einen Abschluss erworben hat. Wenn also ein Schüler im Laufe der Jahre mehrere Abschlüsse erwirbt, so wird er oder sie zwar jedes Jahr als Absolvent gezählt, als Erstabsolvent jedoch nur einmal.

Nettoabschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer Altersgruppe, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (ausgehend von den aktuellen Abschlussquoten).

Das *typische Abschlussalter* ist das Alter am Anfang des letzten Schuljahrs des betreffenden Bildungsbereichs und des spezifischen Bildungsgangs, in dem der Schüler den Abschluss erlangt.

Angewandte Methodik

Außer es ist etwas anderes angegeben, wurden die Abschlussquoten als Nettoabschlussquoten berechnet (d. h. als Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge). Für diejenigen Länder, die keine derart detailliert aufgegliederten Daten bereitstellen

konnten, werden die Bruttoabschlussquoten dargestellt. Zur Berechnung der Bruttoabschlussquoten gibt jedes Land das typische Abschlussalter an (s. Anhang 1). Die Zahl der Absolventen wurde (ohne Berücksichtigung ihres jeweiligen Alters) zur Population im üblichen Abschlussalter ins Verhältnis gesetzt. In vielen Ländern ist es jedoch schwierig, ein typisches Abschlussalter festzulegen, da die Altersspanne der Absolventen sehr groß ist.

Bei der Aufgliederung der Absolventen nach Ausrichtung der Bildungsgänge im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden diese nicht als Erstabsolventen gezählt, da viele Schüler einen Abschluss in mehr als einem Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs erwerben. Diese Abschlussquoten können nicht aufaddiert werden, da einige Absolventen doppelt gezählt würden. Zudem ist das typische Abschlussalter für die unterschiedlichen Bildungsgänge nicht zwangsläufig gleich (s. Anhang 1). Berufsbildende Bildungsgänge umfassen sowohl schulische als auch kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen, die als Bestandteil des Bildungssystems gelten. Ausschließlich in Betrieben durchgeführte Ausbildungen und solche, die keiner formellen Aufsicht durch eine Bildungsbehörde unterstehen, bleiben unberücksichtigt.

Das durchschnittliche Alter der Schüler wird in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im zweiten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Januar berechnet und in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im ersten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Juli. Daher könnte das durchschnittliche Alter der Erstabsolventen um bis zu 6 Monate zu niedrig angesetzt sein.

Ist die Altersverteilung nicht bekannt, wird stattdessen die Bruttoabschlussquote berechnet. Diese bezieht sich auf die Gesamtzahl der Absolventen eines bestimmten Bildungsbereichs, dividiert durch die durchschnittliche Kohorte der Bevölkerung im typischen Abschlussalter des Bildungsbereichs, das von dem entsprechenden Land benannt wird.

In diesem Indikator bezieht sich die Angabe „Alter“ auf das Alter von Schülern zu Beginn des Kalenderjahrs, sie können jedoch schon ein Jahr älter als angegeben sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Ausbildungsjahrs erfolgt. Der 25. Geburtstag wird als die obere Altersgrenze für den Abschluss der Ausbildung im Sekundarbereich verwendet, 2017 waren in den OECD-Ländern mehr als 95 % der Absolventen eines allgemeinbildenden Bildungsgangs des Sekundarbereichs II jünger als 25 Jahre (s. OECD-Bildungsdatenbank). Absolventen dieses Bildungsbereichs, die bei Erlangen des Abschlusses 25 Jahre oder älter sind, besuchen in der Regel Bildungsgänge des zweiten Bildungswegs. Im postsekundaren, nicht tertiären Bereich gilt 30 Jahre als die obere Altersgrenze für einen Abschluss.

Weiterführende länderspezifische Informationen s. Anhang 3 (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2016/2017 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2018 durchgeführten UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Anmerkung zu den Daten aus Israel
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

CEDEFOP (2019), *Spotlight on VET – 2018 compilation: vocational education and training systems in Europe.* [6]

CEDEFOP (2013), *Labour market outcomes of vocational education in Europe.* [2]

CEDEFOP (2011), *The benefits of vocational education and training.* [1]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [7]

OECD (2015), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en*. [3]

OECD Education GPS (2018), *Diagram of the education system: Norway.* [4]

OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en*. [5]

Tabellen Indikator B3

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980963

- Tabelle B3.1: Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II (2017)
- Tabelle B3.2: Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2017)
- Tabelle B3.3: Entwicklung der Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2010 und 2017)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

B 3

Tabelle B3.1

Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II (2017)

	Anteil Erstabsolventen in berufsbildenden Bildungsgängen (in %)	Anteil weiblicher Absolventen (in %)	Durchschnittliches Alter	Absolventen nach Fächergruppe (in %)				Anteil weiblicher Absolventen nach Fächergruppe (in %)			
				Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien[1]	m	46	33	15	35	24	14	64	10	85	60
Österreich	77	46	20	28	36	3	19	65	13	79	74
Belgien	m	48	19	22	35	7	23	54	20	88	74
Kanada	6	49	32	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	31	49	18	30	48	5	4	64	28	85	62
Kolumbien	24	55	16	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	69	45	21	17	40	7	18	67	13	90	66
Dänemark	28	51	28	23	28	29	12	66	10	87	45
Estland	m	35	19	1	49	0	27	94	19	a	69
Finnland	55	53	29	18	26	22	19	67	17	83	58
Frankreich	m	49	20	21	34	20	19	63	11	91	63
Deutschland	44	40	22	33	34	11	12	57	9	86	47
Griechenland	25	36	18	14	42	18	5	60	11	81	54
Ungarn	20	37	22	14	47	5	29	72	8	91	57
Island	22	37	28	0	47	12	22	100	8	96	53
Irland	m	61	31	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	42	50	17	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien[2]	58	39	m	29	25	0	30	50	13	a	54
Japan	23	43	m	30	42	6	8	62	11	83	82
Republik Korea	18	42	18	27	44	2	5	74	14	78	65
Litauen	16	34	21	17	48	0	27	48	3	a	78
Lettland	25	44	21	15	37	0	24	75	10	71	70
Luxemburg	60	53	21	33	24	13	6	65	17	81	65
Mexiko	33	50	18	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	54	50	22	20	18	23	22	54	10	88	46
Neuseeland	m	63	33	12	13	6	18	76	15	78	69
Norwegen	35	40	28	7	42	26	18	77	8	84	39
Polen	45	39	20	12	37	0	27	63	12	56	69
Portugal	36	48	20	16	19	12	24	66	17	86	58
Slowakei	71	44	19	16	38	8	24	71	10	84	62
Slowenien	67	45	19	13	34	13	16	63	11	73	63
Spanien	33	49	25	13	18	20	14	62	8	77	47
Schweden	33	41	18	8	44	18	20	58	9	72	62
Schweiz	m	46	22	34	32	15	9	59	12	89	55
Türkei	50	50	18	16	29	26	8	51	13	81	63
Ver. Königreich	63	52	21	12	8	15	14	53	6	80	51
Vereinigte Staaten	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**40**	**46**	**22**	**18**	**34**	**12**	**17**	**65**	**12**	**82**	**61**
EU23-Durchschnitt	**46**	**45**	**22**	**18**	**33**	**11**	**20**	**63**	**12**	**81**	**60**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	8	57	21	22	18	11	4	62	32	77	66
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	24	53	18	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	46	42	m	18	38	6	18	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Diese Tabelle enthält keine Daten zu allen Fächergruppen. Daten für weitere Fächergruppen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Referenzjahr 2016. 2. Enthält postsekundaren, nicht tertiären Bereich.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977942
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B3.2

Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2017)

	Anteil Erstabsolventen in berufsbildenden Bildungsgängen (in %)	Anteil weiblicher Absolventen (in %)	Durchschnittliches Alter	Absolventen nach Fächergruppe (in %)				Anteil weiblicher Absolventen nach Fächergruppe (in %)			
				Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien[1]	100	50	37	23	24	27	10	57	10	70	51
Österreich	100	75	33	8	1	63	1	53	17	79	53
Belgien	100	50	22	12	26	13	36	56	9	82	69
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Kolumbien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Tschechien	19	44	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	100	40	35	96	0	0	1	40	a	a	100
Estland	m	62	31	36	24	1	25	91	35	78	41
Finnland	100	59	42	58	19	6	13	57	56	86	61
Frankreich	m	m	m	7	3	16	1	57	29	90	7
Deutschland	90	60	24	24	19	43	7	65	14	81	65
Griechenland	m	62	25	7	6	31	41	66	25	83	60
Ungarn	100	53	24	19	20	23	17	76	11	78	58
Island	79	32	37	11	45	1	33	49	9	100	49
Irland	m	53	30	0	25	34	9	64	1	96	43
Israel	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Italien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Lettland	100	63	29	15	19	22	28	83	20	91	70
Litauen	100	52	29	24	27	12	23	61	18	85	65
Luxemburg	100	19	29	0	80	0	15	a	4	a	100
Mexiko	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	100	61	30	16	10	13	19	72	17	82	65
Norwegen	100	66	33	25	5	29	25	88	15	91	31
Polen	100	75	28	13	0	44	27	80	20	83	69
Portugal	100	39	26	5	14	0	68	60	10	a	46
Slowakei	100	50	28	13	15	18	39	60	9	83	31
Slowenien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Spanien	100	60	38	34	13	25	12	67	31	75	73
Schweden	87	56	33	10	24	22	12	75	22	95	49
Schweiz	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Türkei	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	100	57	m	10	20	34	19	65	7	84	62
OECD-Durchschnitt	**94**	**54**	**31**	**20**	**19**	**21**	**21**	**66**	**18**	**85**	**57**
EU23-Durchschnitt	**93**	**54**	**30**	**21**	**19**	**21**	**21**	**65**	**19**	**84**	**59**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	100	57	28	26	22	29	10	64	18	84	60
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	100	35	25	5	58	4	20	82	26	92	37
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Diese Tabelle enthält keine Daten zu allen Fächergruppen. Daten für weitere Fächergruppen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Referenzjahr 2016.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977961
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

B 3

Tabelle B3.3

Entwicklung der Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2010 und 2017)

Summe der Erstabschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge

	Sekundarbereich II						Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					
	Alle Altersgruppen			Unter 25 Jahren			Alle Altersgruppen zusammen			Unter 30 Jahren		
	2005	2010	2017	2005	2010	2017	2005	2010	2017	2005	2010	2017
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	m	m	m	m	m	m	m	16	9	m	7	3
Österreich	m	87	85	m	84	79	m	7	7	m	4	3
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	5	m	m	5
Kanada	80	85	91	75	81	85	m	m	m	m	m	m
Chile	83	86	92	77	82	87	a	a	a	a	a	a
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	116[d]	110[d]	80	m	m	78	x(1)	x(2)	30	m	m	m
Dänemark	83	85	91	74	76	80	1	1	0	1	0	0
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	94	95	100	85	85	89	6	7	9	1	1	1
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	78	83	81	m	m	76	23	25	24	m	m	22
Griechenland	96	89	95	96	89	93	m	m	m	m	m	m
Ungarn	84	86	84	80	82	79	20	18	21	18	16	18
Island	m	m	82	m	m	68	m	m	14	m	m	6
Irland	92	86	m	90	85	m	14	10	m	14	7	m
Israel	89	91	90	89	91	90	m	m	m	m	m	m
Italien	85	85	96[d]	67	67	m	6	4	x(3)	4	2	m
Japan	m	m	98	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	94	92	95	m	m	95	a	a	a	a	a	a
Lettland	m	89	89	m	88	84	m	3	10	m	2	8
Litauen	82	94	87	78	89	84	8	9	21	8	7	15
Luxemburg	74	70	81	72	68	78	m	2	1	m	1	1
Mexiko	40	45	61	39	44	60	a	a	a	a	a	a
Niederlande	m	m	89	m	m	84	m	m	a	m	m	a
Neuseeland	95	91	95	86	80	90	26	29	22	12	18	14
Norwegen	90	87	93	74	75	82	5	10	4	3	7	2
Polen	m	84	88	m	83	85	15	13	14	11	10	10
Portugal	52	106	85	49	66	78	0	3	1	0	3	1
Slowakei	86	86	72	84	84	71	12	10	7	11	8	5
Slowenien	85	94	95	72	83	93	a	a	a	a	a	a
Spanien	56	61	81	53	57	75	a	a	3	a	a	1
Schweden	76	75	69	76	75	69	1	3	6	0	2	3
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	48	54	75	48	54	72	a	a	a	a	a	a
Vereinigtes Königreich	87	88	87	m	m	81	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	74	77	85	74	77	85	17	22	22	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**81**	**84**	**86**	**m**	**77**	**81**	**m**	**11**	**12**	**m**	**6**	**7**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	**80**	**84**	**86**	**m**	**76**	**78**	**m**	**6**	**7**	**m**	**3**	**3**
EU23-Durchschnitt	**83**	**87**	**86**	**m**	**79**	**81**	**10**	**8**	**11**	**m**	**5**	**7**
Partnerländer												
Argentinien[1]	m	m	65	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	67	m	m	61	m	m	6	m	m	3
China	m	m	83	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	35	m	m	33	m	m	a	m	m	a
Indien	m	m	30	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	66	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Russische Föderation	89	97	90	m	m	m	7	12	3	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[1]	m	m	43	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**86**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2016 anstelle 2017.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933977980

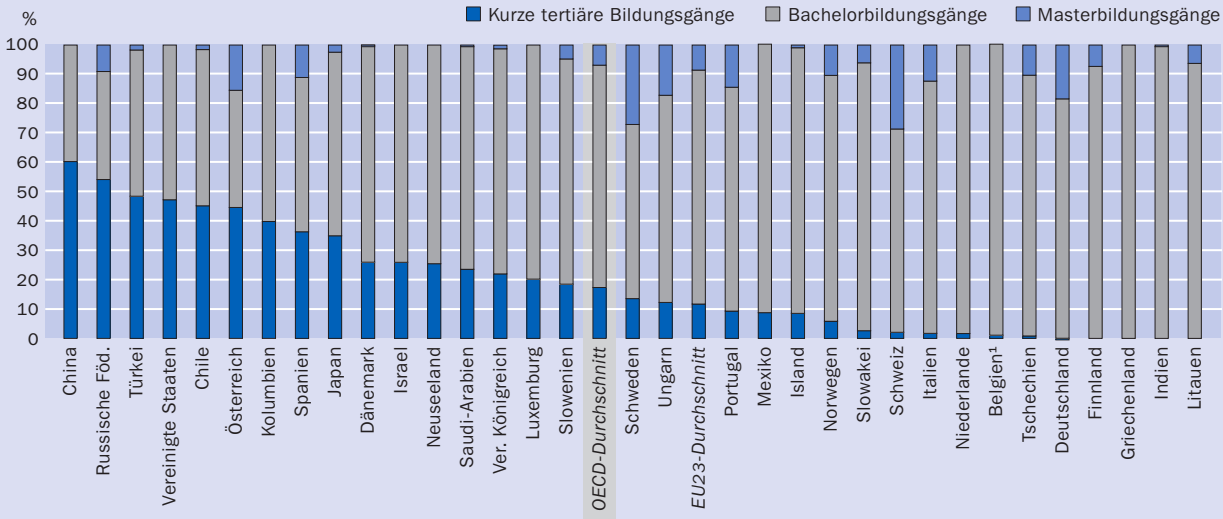
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator B4
Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?

- Der häufigste Einstieg in eine Ausbildung im Tertiärbereich erfolgt über Bachelorbildungsgänge. 2017 waren im Durchschnitt der OECD-Länder mehr als 70 % der Erstanfänger im Tertiärbereich in einem Bachelorbildungsgang eingeschrieben, 20 % in einem kurzen tertiären Bildungsgang und weniger als 10 % in einem Masterbildungsgang.
- In den OECD-Ländern war das Durchschnittsalter von Anfängern in Bachelorbildungsgängen 22 Jahre und in langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen 21 Jahre, d. h. jünger als das der Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen (25 Jahre).
- Frauen stellen die überwiegende Anzahl der Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen, Bachelorbildungsgängen und langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen. Es gibt jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Fächergruppen: Frauen sind in den MINT-Fachrichtungen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) unterrepräsentiert, in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen jedoch überrepräsentiert.

Abbildung B4.1

Erstanfänger im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (2017)



1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Erstanfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen im Jahr 2017.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle B4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978113

Kontext

Der Zugang zum Tertiärbereich ist von grundlegender Bedeutung für junge Erwachsene, um Kompetenzen zu entwickeln, die sie benötigen, um ihren vollen Beitrag zur Gesellschaft leisten zu können. Jedoch können sich Charakteristika und akademische Eignung

der Bildungsteilnehmer stark voneinander unterscheiden. Einige finden eine akademische Ausbildung nicht sehr reizvoll, zu lang und zu unsicher. Nicht alle Bildungsteilnehmer entwickeln Kompetenzen mit derselben Geschwindigkeit, und der traditionelle Weg, bei dem der Zugang zu Bildung im Tertiärbereich zwingend einen Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II voraussetzt, wird zunehmend infrage gestellt. Gleichzeitig haben sich Änderungen bei der zeitlichen Abfolge der Teilnahme an tertiären Bildungsgängen innerhalb des persönlichen Bildungsverlaufs ergeben. Es besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer den Eintritt in den Tertiärbereich verschieben, ein Jahr Auszeit nehmen oder Phasen der Erwerbstätigkeit mit Phasen der Bildungsteilnahme abwechseln. Bessere Beschäftigungsmöglichkeiten und eine gute Wirtschaftskonjunktur haben in einigen Ländern dazu geführt, dass Bildungsteilnehmer die Bildungsteilnahme zugunsten von Lernen am Arbeitsplatz zurückstellen, insbesondere wenn nur begrenzte finanzielle Unterstützungsleistungen für eine Bildungsteilnahme zur Verfügung stehen. Lebenslanges Lernen entwickelt sich langsam zur neuen Vision für Bildung, es ermöglicht dem Einzelnen, seine Fähigkeiten und Kenntnisse ständig zu aktualisieren, um den wechselnden und sich ständig weiterentwickelnden Anforderungen des Marktes gerecht zu werden.

Angesichts der steigenden Nachfrage einer von Vielfalt geprägten Bevölkerung haben einige Länder ihre Bildungsgänge im Tertiärbereich zunehmend den neuen Gegebenheiten angepasst. So kann eine größere Lernflexibilität für ein breites Spektrum an Kompetenzen und Lernfähigkeiten der Bildungsteilnehmer sichergestellt werden. Hierzu gehört eine Erweiterung sowohl der Übergänge von auch berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II zum Tertiärbereich als auch der Art der für Erstanfänger im Tertiärbereich angebotenen Bildungsgänge: kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelor- oder lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge. Jede ISCED-Stufe im Tertiärbereich und die dazugehörigen Bildungsgänge erfordern bei Eintritt unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse und gehen auf spezifische Anforderungen des Arbeitsmarkts ein. Flexible Zugangskriterien können lebenslanges Lernen unterstützen, und Bildungsgänge des sogenannten zweiten Bildungswegs können älteren Bildungsteilnehmern, die das Bildungssystem frühzeitig verlassen haben oder neue Kompetenzen entwickeln möchten, neue Möglichkeiten bieten. Das Angebot unterschiedlicher, an die Bedürfnisse und Pläne junger Erwachsener angepasster Bildungsmöglichkeiten stellt außerdem einen reibungsloseren Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt sicher.

Die Charakteristika von Erstanfängern im Tertiärbereich sind ein Hinweis auf die Bildungsverläufe durch die unterschiedlichen ISCED-Stufen und Bildungsgänge des Tertiärbereichs. Sie vermitteln außerdem Informationen zur Chancengerechtigkeit beim Zugang zu Bildungsgängen im Tertiärbereich. Anfängerquoten im Tertiärbereich schätzen den Anteil der Personen, die wahrscheinlich im Laufe ihres Lebens eine Ausbildung in einem bestimmten Bildungsgang des Tertiärbereichs aufnehmen werden. Sie sind ein Hinweis auf die Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich und darauf, in welchem Umfang eine Bevölkerung Kompetenzen und Kenntnisse auf hohem Qualifikationsniveau erwirbt. Hohe Anfänger- und Beteiligungsquoten im Tertiärbereich lassen darauf schließen, dass eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung herangebildet und aufrechterhalten wird.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil internationaler Anfänger in langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen mit 15 % höher als in Bachelorbildungsgängen (8 %) und wesentlich höher als in kurzen tertiären Bildungsgängen (5 %).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der Anteil weiblicher Anfänger bei Bachelor- und kurzen tertiären Bildungsgängen 53 bis 54 %, deutlich weniger als ihr Anteil von 61 % bei langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen.
- Ausgehend von den aktuellen Quoten werden im Durchschnitt der OECD-Länder wahrscheinlich 58 % der jungen Erwachsenen im Laufe ihres Lebens einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang belegen und 17 % einen kurzen tertiären Bildungsgang.

Hinweis

Kurze tertiäre Bildungsgänge und lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge werden in einigen Bildungssystemen unter Umständen gar nicht oder nur in begrenztem Umfang angeboten. Um bei der Analyse der Verteilung der Anfänger bzw. Erstanfänger nach Geschlecht, Fächergruppe oder Mobilität auf den einzelnen ISCED-Stufen relevante Vergleiche zwischen den einzelnen Ländern sicherzustellen, werden nur Länder mit mindestens 10 % Anfängern bzw. Erstanfängern auf diesen ISCED-Stufen berücksichtigt.

Anfängerquoten reagieren schnell auf Änderungen im Bildungssystem, wie beispielsweise die Einführung neuer Bildungsgänge. Wenn es in einem Zeitraum unerwartet viele Anfänger im Tertiärbereich gibt, können die Anfängerquoten sehr hoch sein und sogar mehr als 100 % betragen. In einigen Ländern können hohe Anfängerquoten vorübergehende Phänomene widerspiegeln, z. B. die Auswirkungen von Konjunkturzyklen oder Wirtschaftskrisen, Hochschulreformen im Rahmen des Bologna-Prozesses oder die Zunahme der Zahl internationaler Bildungsteilnehmer. Bemühungen des Staats, ältere Bildungsteilnehmer zu ermutigen, über den sogenannten zweiten Bildungsweg wieder in das Bildungssystem einzusteigen, können ebenfalls zu einem Anstieg der Anfängerquoten beitragen.

Analyse und Interpretationen

Einstiegsmöglichkeiten für Anfänger und Erstanfänger im Tertiärbereich

Bildungsteilnehmer können auf drei ISCED-Stufen in den Tertiärbereich einsteigen: Sie nehmen einen kurzen tertiären Bildungsgang (ISCED 5), einen Bachelor- (ISCED 6) oder einen Masterbildungsgang (ISCED 7) auf. Jede ISCED-Stufe hat spezifische Zugangsvoraussetzungen und entwickelt spezifische arbeitsmarktrelevante Kompetenzen. Bachelorbildungsgänge bilden den häufigsten Einstieg in eine Ausbildung im Tertiärbereich, und es gibt sie in allen OECD-Ländern. Kurze tertiäre Bildungsgänge werden häufig mit dem Ziel entwickelt, den Teilnehmern berufsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu vermitteln. Normalerweise sind sie praxisorientiert, berufsspezifisch und bereiten die

Teilnehmer auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vor. Kurze tertiäre Bildungsgänge bieten den doppelten Vorteil einer kostengünstigen Hochschulbildung (da es sich um 2-jährige Bildungsgänge handelt, sind die direkten und indirekten Kosten durch entgangene Einkommen niedriger als bei 4-jährigen Bildungsgängen – s. Indikator A5) und einer direkt auf eine Beschäftigung ausgerichteten Qualifikation. Sie werden jedoch nicht in allen Ländern angeboten.

Bei Erstanfängern im Tertiärbereich, die Masterbildungsgänge belegen, handelt es sich vor allem um Teilnehmer, die einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgang belegen, sowie Teilnehmer, die einen Masterbildungsgang belegen, ohne über einen Bachelorabschluss des Gastlandes zu verfügen. Bei langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen handelt es sich um mindestens 5-jährige Bildungsgänge, die die Teilnehmer auf einen ersten Abschluss oder eine erste Qualifikation vorbereiten und deren inhaltliche Komplexität der eines Masterbildungsgangs entspricht. Es gibt sie in hoch spezialisierten Fachrichtungen wie Medizin und Zahnmedizin oder manchmal auch in Recht und Ingenieurwesen (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[1]). Im Vereinigten Königreich, wo keine langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgänge angeboten werden, handelt es sich bei den Erstanfängern auf Masterebene um Bildungsteilnehmer, deren Zugang eher auf Berufserfahrung als auf akademischen Qualifikationen beruht.

Erstanfänger im Tertiärbereich

Anhand der ISCED-Stufe, auf der Bildungsteilnehmer zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegen, können die Ausbildungsdauer und ihre Erwerbstätigkeit sowie weitere, ihnen nach ihrem Abschluss zur Verfügung stehende Ausbildungsmöglichkeiten abgeleitet werden. Die Anfängerquote in den einzelnen tertiären Bildungsgängen hängt von ihrer Verfügbarkeit sowie den Kapazitäten und Zugangsvoraussetzungen innerhalb des nationalen Bildungssystems ab.

Im Durchschnitt der OECD-Länder belegen mehr als drei Viertel der Erstanfänger im Tertiärbereich einen Bachelorbildungsgang. Die Dominanz dieser Bildungsgänge in der Bildungslandschaft variiert jedoch stark zwischen den einzelnen Ländern. In Belgien, Finnland, Griechenland, Indien, Island, Litauen, Mexiko, den Niederlanden und der Slowakei belegen mehr als 90 % der Erstanfänger im Tertiärbereich einen Bachelorbildungsgang. In anderen Ländern sind sie gleichmäßiger auf die verschiedenen für Anfänger im Tertiärbereich verfügbaren Bildungsgänge verteilt. Zum Beispiel haben in Chile, China, Österreich, der Russischen Föderation, der Türkei und den Vereinigten Staaten mindestens 45 % der Erstanfänger im Tertiärbereich einen kurzen tertiären Bildungsgang belegt, mehr als doppelt so viel wie im OECD-Durchschnitt von 17 %. Trotz der Vorteile dieser Bildungsgänge gibt es sie nicht in allen Ländern. Und selbst wenn es sie gibt, sind sie nicht immer sehr attraktiv für die Bildungsteilnehmer. In 11 OECD- und Partnerländern mit kurzen tertiären Bildungsgängen belegen sie weniger als 10 % der Erstanfänger (Abb. B4.1).

Masterbildungsgänge sind der am wenigsten übliche Einstiegspunkt für den Zugang zum Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten belegen 7 % der Erstanfänger im Tertiärbereich einen Masterbildungsgang, jedoch liegt ihr Anteil in Schweden und der Schweiz bei mehr als 20 %. In den meisten Ländern belegen Erstanfänger im Tertiärbereich auf dieser ISCED-Stufe einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgang. Der Anteil der einen Masterbildungsgang belegenden Erstanfänger im Tertiärbereich ist in Ländern, in denen keine langen, zu einem

Kasten B4.1

Übergang vom Sekundarbereich II in den Tertiärbereich

Die wachsende Flexibilität der tertiären Bildungssysteme zeigt sich in der zunehmenden Verfügbarkeit von neuen Bildungswegen und neuen Modalitäten. Teilzeitbildungsgänge, Onlinekurse und die Möglichkeit, Leistungspunkte zu erwerben, ohne einen Abschluss erzielen zu wollen, sind einige Beispiele dafür, wie sich tertiäre Bildungsgänge an eine Vision von Bildung als lebenslangem Lernen angepasst haben. In diesem Zusammenhang wird in vielen Ländern von den Bildungsteilnehmern unter Umständen kein direkter Übergang vom Sekundarbereich II in den Tertiärbereich erwartet oder gar gefördert.

Abbildung B4.a zeigt den Anteil der Anfänger in Bachelorbildungsgängen, die zwischen Sekundarbereich II und Tertiärbereich nicht mindestens 1 Jahr Auszeit eingelegt haben. Sie zeigt also den Anteil der Bildungsteilnehmer, die direkt ohne signifikante Unterbrechung vom Sekundarbereich II in den Tertiärbereich gewechselt sind. Ihr Anteil variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern, was zeigt, wie unterschiedlich die Zusammensetzung der Anfänger im Tertiärbereich ist. Während sich in den Vereinigten Staaten mehr als 90 % der Anfänger direkt nach Abschluss des Sekundarbereichs II in Bachelorbildungsgänge einschreiben, gilt dies nur für 20 % der Anfänger in Finnland und 3 % in Israel.

Hier zeigen sich wesentliche länderspezifische Unterschiede in den institutionellen und sozialen bzw. gesellschaftlichen Gegebenheiten. In vielen Ländern ist es üblich, dass die Bildungsteilnehmer nach Abschluss des Sekundarbereichs II Militär- oder Zivildienst leisten. Hochselektive Zugangssysteme zum Tertiärbereich können auch dazu führen, dass Bildungsteilnehmer ein oder mehrere Jahre Auszeit einlegen. In Finnland beispielsweise kommt es häufig vor, dass Bildungsteilnehmer sich für bestimmte tertiäre Bildungsgänge mehrfach bewerben müssen, bevor sie aufgenommen werden (s. Indikator D6), und die finnische Regierung bemüht sich aktiv, die Anzahl der Jahre zwischen dem Abschluss des Sekundarbereichs II und dem Eintritt in den Tertiärbereich zu reduzieren. In anderen Ländern hingegen wurden bildungspolitische Maßnahmen eingeführt, die Bildungsteilnehmer explizit dazu ermutigen, eine Auszeit einzulegen. So sollen sie vor dem Eintritt in den Tertiärbereich Erfahrungen sammeln können (indem sie z. B. arbeiten oder Zivil- bzw. Militärdienst ableisten). In Litauen und Norwegen werden Bildungsteilnehmern, die ein Jahr Auszeit eingelegt haben, einige Vorteile bei der Zulassung zum Tertiärbereich gewährt (z. B. wird ihre Bewerbungspunktzahl um Bonuspunkte erhöht).

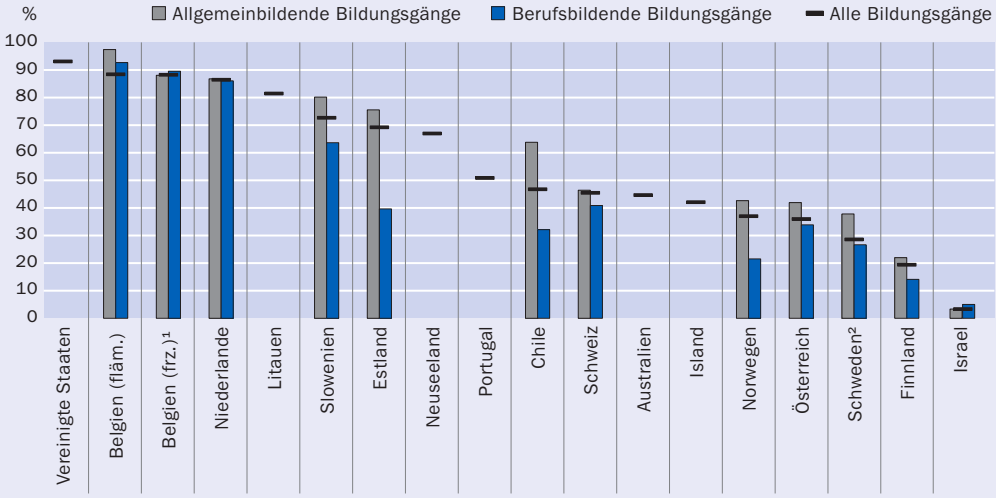
Der Eintritt in den Tertiärbereich kann auch durch die Ausrichtung des von den Bildungsteilnehmern im Sekundarbereich II belegten Bildungsgangs beeinflusst werden. In einigen Ländern, wie Estland, Norwegen und Slowenien, ist bei Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II die Wahrscheinlichkeit, dass sie vor Eintritt in den Tertiärbereich mindestens 1 Jahr Auszeit genommen haben, höher als bei Gleichaltrigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss. Dies könnte widerspiegeln, dass es Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II unter Umständen vorziehen, vor dem Erwerb eines Bachelorabschlusses in den Arbeitsmarkt einzutreten. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass die Absolventen einiger berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II für den Eintritt in den Tertiärbereich spezielle Prüfungen ablegen oder zusätzliche Kurse belegen müssen. In anderen

Ländern hingegen besteht bei der Wahrscheinlichkeit, dass vor Beginn eines Bachelorbildungsgangs eine 1-jährige Jahr Auszeit genommen wird, kein Unterschied zwischen Absolventen allgemeinbildender und berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II. Dies gilt beispielsweise für Belgien (fläm. und franz.) und die Niederlande.

Es ist jedoch wichtig, bei der Analyse des Übergangs der Bildungsteilnehmer vom Sekundarbereich II zum Tertiärbereich nicht nur die Durchschnittswerte zu berücksichtigen. Obwohl Flexibilität und Durchlässigkeit zu den wesentlichen Merkmalen der Bildungssysteme gehören, können Länderdurchschnittswerte in dieser Übergangsphase Probleme für benachteiligte Schüler oder Risikogruppen verbergen. Es ist ebenfalls wichtig, die Bildungsverläufe der Bildungsteilnehmer nach Eintritt in den Tertiärbereich zu untersuchen und zu prüfen, wie sich ihr Bildungs- und sozialer Hintergrund auf ihre Fähigkeit auswirken, im Tertiärbereich erfolgreich zu sein (s. Indikator B5).

Abbildung B4.a

Anteil Anfänger in Bachelorbildungsgängen, die direkt nach dem Sekundarbereich II ihre tertiäre Ausbildung aufgenommen haben, nach Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II



Anmerkung: Die Daten in der Abbildung stammen aus einer Ad-hoc-Erhebung zu Erfolgsquoten im Tertiärbereich, die eine Gruppe Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich von der Aufnahme eines Bachelorbildungsgangs bis 3 Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer verfolgte. Referenzjahr für die Erfolgsquoten-Erhebung ist 2017, das Jahr der Aufnahme eines Bachelorbildungsgangs hängt jedoch von der Verfügbarkeit der regulären Ausbildungsdauer im jeweiligen Land ab. Bei fast jedem in der Abbildung dargestellten Land beziehen sich die Daten auf Bildungsteilnehmer, die im Zeitraum zwischen 2010 und 2012 einen Bachelorbildungsgang aufgenommen haben. Für die Vereinigten Staaten beziehen sich die Daten auf Bildungsteilnehmer, die 2003 einen Bachelorbildungsgang aufgenommen haben.

1. Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), an denen rund 60 % der Anfänger in einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang sind. 2. Die nach Art des Bildungsgangs aufgegliederten Daten basieren auf einer Anfängerkohorte ohne Bildungsteilnehmer, bei denen die Qualifikation des Sekundarbereichs II nicht bekannt ist. Daher ist der Wert niedriger als die Gesamtsumme bei „Alle Bildungsgänge".

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils aller Anfänger, die direkt nach einem Bildungsgang im Sekundarbereich II einen tertiären Bildungsgang aufgenommen haben.

Quelle: Quelle: Ad-hoc-Erhebung zu Erfolgsquoten im Tertiärbereich, OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978170

Erläuterung der Abbildung: In Estland haben rund 76 % der Anfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen mit einem allgemeinbildenden Abschluss des Sekundarbereichs II ihre tertiäre Ausbildung direkt nach dem Sekundarbereich II aufgenommen. Das Gleiche gilt für rund 40 % der Anfänger mit einem berufsbildenden Abschluss des Sekundarbereichs II und 70 % aller Anfänger mit einem allgemeinbildenden oder berufsbildenden Abschluss des Sekundarbereichs II.

ersten Abschluss führenden Masterbildungsgänge verfügbar sind, immer noch sehr klein (weniger als 2 % im Vereinigten Königreich) (Abb. B4.1).

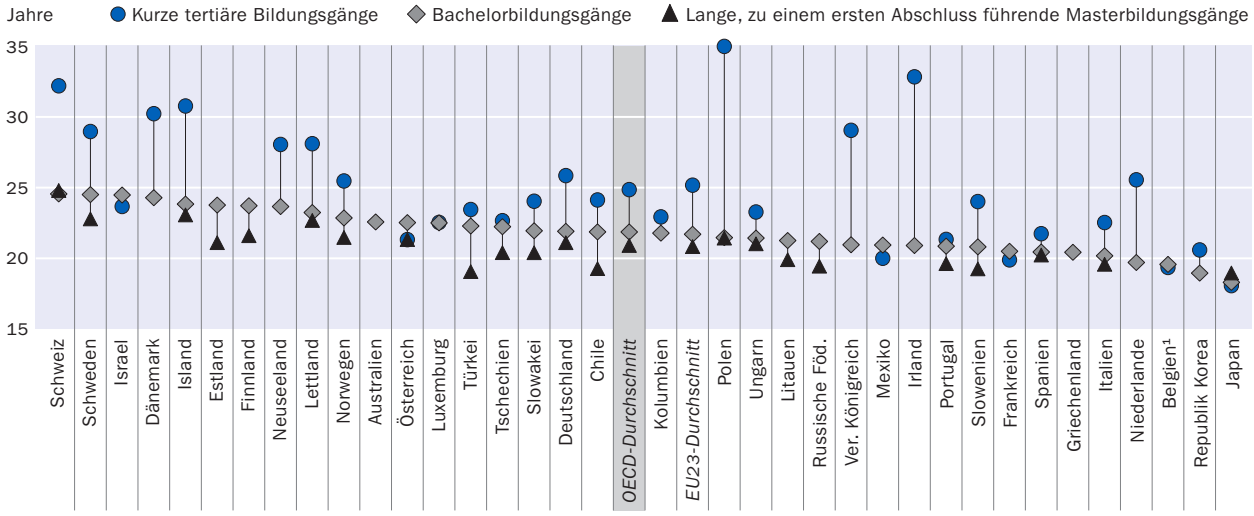
Alter der Anfänger auf den einzelnen ISCED-Stufen im Tertiärbereich

Die Altersverteilung der Anfänger auf den einzelnen ISCED-Stufen im Tertiärbereich kann von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden. Eine breite Altersverteilung kann auf Bildungsgänge im zweiten Bildungsweg und Bildungsgänge im Rahmen des lebenslangen Lernens hinweisen, die für flexible, einen Wiedereintritt ins Bildungssystem ermöglichende Übergänge charakteristisch sind. Ein verzögerter Eintritt kann auf einen schwierigen Zugang zum Tertiärbereich hinweisen, entweder aufgrund selektiver Zugangsvoraussetzungen (s. Indikator D6), eines *Numerus clausus* (eine festgelegte Höchstzahl von Anfängern an einer akademischen Bildungseinrichtung) oder finanzieller Herausforderungen durch die mit einer Hochschulbildung zusammenhängenden privaten Kosten (s. Indikator C5). Aus wirtschaftlicher Sicht kann ein verzögerter Eintritt in den Tertiärbereich für die öffentliche Hand teuer werden, da Erwachsene ihren Eintritt in den Arbeitsmarkt und somit den Zeitpunkt, zu dem sie normalerweise beginnen, einen finanziellen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten, verschieben (s. Indikator A5).

Das Durchschnittsalter bei Eintritt in den Tertiärbereich variiert außerdem abhängig von der ISCED-Stufe des belegten Bildungsgangs und den Charakteristika der Bildungsteilnehmer, die die jeweiligen Bildungsgänge tendenziell anziehen. Für Bachelor- und lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge schreiben sich eher Bildungsteilnehmer kurz nach Abschluss des Sekundarbereichs II ein, während kurze tertiäre Bildungsgänge eher ältere Erwachsene anziehen, die potenziell bereits über einige Berufserfahrung verfügen. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt das Durchschnittsalter der Anfänger bei kurzen tertiären Bildungsgängen 25 Jahre, bei Bachelorbildungsgängen 22 Jahre und bei langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen 21 Jahre. Es gibt hierbei jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Das Durchschnittsalter von Anfängern in Bachelorbildungsgängen reicht von 18 bzw. 19 Jahren in Japan und der Republik Korea bis zu mindestens 24 Jahren in Schweden und

Abbildung B4.2

Durchschnittliches Alter von Anfängern im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (2017)



Anmerkung: Die Daten für lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge können auf kleinen Stichproben beruhen.
1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des durchschnittlichen Alters von Anfängern in Bachelorbildungsgängen im Jahr 2017.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle B4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978132

der Schweiz. Das Durchschnittsalter von Anfängern in kurzen tertiären Bildungsgängen reicht von 18 Jahren in Japan bis zu mindestens 30 Jahren in Dänemark, Irland, Island, Polen und der Schweiz (Abb. B4.2).

Strukturelle Faktoren, wie Zulassungsverfahren, das typische Abschlussalter für den Sekundarbereich II oder kulturspezifische Wahrnehmungen zum Wert von außerhalb des Bildungssystems erworbenen Berufs- oder persönlichen Erfahrungen können die zwischen den einzelnen Ländern bestehenden Unterschiede im durchschnittlichen Eintrittsalter für den Tertiärbereich erklären. Traditionell nahmen Bildungsteilnehmer ihre Ausbildung im Tertiärbereich direkt nach Abschluss des Sekundarbereichs II auf, und das ist auch heute noch häufig der Fall. In einigen Ländern schreiben sich jedoch weniger als 25 % der Anfänger in Bachelorbildungsgängen direkt nach Abschluss des Sekundarbereichs II ein (Kasten B4.1). Dies ist z. B. in Israel der Fall, wo Wehrpflicht herrscht. In Finnland und Schweden gibt es Zulassungsbeschränkungen für viele Bildungsgänge und Fächergruppen, was dazu führt, dass mehr als 60 % der Bewerber abgelehnt werden (s. Indikator D6). Zu den Ländern mit einem niedrigeren durchschnittlichen Eintrittsalter gehören auch Länder, in denen die Wahrscheinlichkeit eines direkt auf den Abschluss des Sekundarbereichs II folgenden Eintritts in den Tertiärbereich höher ist. In einigen Fällen wird dies durch Systeme mit einer offenen Zulassung zum Tertiärbereich erleichtert, wie in den Niederlanden. In anderen Ländern wird der direkt auf den Sekundarbereich II folgende Eintritt durch eine Ausweitung des Tertiärbereichs sowie eine starke Kultur der Wertschätzung von akademischen Leistungen und erworbenen Abschlüssen gefördert. In Japan z. B. hat eine Steigerung der Kapazitäten im Tertiärbereich seit den 1970er-Jahren in Kombination mit spezifischen Vorgaben zur Förderung tertiärer Bildung gemäß der Japanischen Revitalisierungsstrategie trotz selektiver Zulassungssysteme zu höheren Einschreibequoten geführt (OECD, 2009[2]).

Die Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II sowie der erste im Tertiärbereich belegte Bildungsgang haben ebenfalls einen starken Einfluss auf das durchschnittliche Eintrittsalter in den Tertiärbereich. In einigen Ländern sind Bildungsgänge speziell für Erwachsene mit Berufserfahrung ausgelegt, und es können spezifische Zulassungsanforderungen für sie gelten. In Dänemark beispielsweise werden für den Zugang zum *Akademiuddannelser* zwei Jahre fachspezifische Berufserfahrung verlangt. Darüber hinaus sprechen diese Bildungsgänge eher Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II an, bei denen die Wahrscheinlichkeit eines verzögerten Eintritts in den Tertiärbereich aufgrund ihrer durch den Abschluss im Sekundarbereich II bestehenden guten Beschäftigungsaussichten höher ist.

Anteil internationaler Bildungsteilnehmer an Anfängern im Tertiärbereich

Internationale Bildungsteilnehmer stellen eine zusätzliche Einkommensquelle für Bildungseinrichtungen dar und leisten einen Beitrag zur Wirtschaft ihres Gastlandes (García, De and Villarreal, 2014[3]). Abgesehen vom wirtschaftlichen Nutzen fördert die Interaktion zwischen inländischen und internationalen Bildungsteilnehmern das gegenseitige Verständnis (Kultur, Politik, Religion, Ethnien und Weltanschauung) und den Dialog – wesentliche Faktoren für das erfolgreiche Navigieren in einer zunehmend globalen Wirtschaft. Im Durchschnitt der OECD-Länder stellen internationale Bildungsteilnehmer 5 % der Anfänger bei kurzen tertiären Bildungsgängen, ihr Anteil steigt auf 8 % bei Bachelor- und auf 15 % bei langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen. Die eher begrenzte Anzahl an internationalen Bildungsteilnehmern in kurzen tertiären Bildungsgängen könnte darauf zurückzuführen sein, dass weniger Länder diese überhaupt

anbieten. Bachelor- und Masterabschlüsse hingegen gelten in allen OECD-Ländern als Qualifikationen mit guten Beschäftigungsaussichten.

Einigen Ländern gelingt es besser als anderen, internationale Bildungsteilnehmer anzuziehen. Der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer bei Anfängern in kurzen tertiären Bildungsgängen reicht von fast null in Chile, Kolumbien, Schweden und der Türkei bis zu 24 % in Neuseeland und 35 % in Island. Der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer bei den Anfängern in Bachelorbildungsgängen reicht von höchstens 2 % in Chile, Kolumbien, der Republik Korea, Mexiko und Spanien bis zu mehr als 30 % in Neuseeland. Der Gesamtanteil internationaler Bildungsteilnehmer, die einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgang aufnehmen, reicht von höchstens 3 % in Chile, Finnland, Island, Norwegen und Schweden bis zu mindestens 27 % in Deutschland, Lettland, der Slowakei, Tschechien und Ungarn.

Anfänger im Tertiärbereich nach ISCED-Stufe und Geschlecht

Gleiche Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich für Männer und Frauen können zu einem stärkeren, besseren und gerechteren Wachstum beitragen, da sie insgesamt zu einem besser qualifizierten Humankapital und einer gesteigerten Arbeitsproduktivität führen (OECD, 2011[4]). Jedoch haben Frauen stärker von der in den letzten Jahrzehnten erfolgten Ausweitung des Tertiärbereichs in den OECD-Ländern profitiert als Männer: Inzwischen verfügen im Durchschnitt der OECD-Länder 51 % der 25- bis 34-jährigen Frauen über einen Abschluss im Tertiärbereich verglichen mit 40 % im Jahr 2008. Im Gegensatz dazu verfügten 2018 bei den Männern 38 % über einen Abschluss im Tertiärbereich, ein Anstieg um 7 Prozentpunkte seit 2008 (s. Indikator A1).

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede werden weiter zunehmen, da die Zahl der Frauen auch bei den Anfängern im Tertiärbereich auf jeder ISCED-Stufe höher ist als die der Männer. Im Durchschnitt der OECD-Länder stellen Frauen bei kurzen tertiären Bildungsgängen 53 % der Anfänger im Tertiärbereich, 54 % bei den Bachelor- und 61 % bei den Masterbildungsgängen. In allen Ländern liegt der Anteil der Frauen bei Bachelor- und Masterbildungsgängen bei fast 50 % oder mehr. In einigen Ländern sind Männer bei den Bachelorbildungsgängen, dem am häufigsten gewählten Zugang zum Tertiärbereich, besonders stark unterrepräsentiert. In Island und Schweden liegt ihr Anteil bei den Anfängern für diese Bildungsgänge bei weniger als 40 %. Aufgrund ihrer Ausrichtung auf bestimmte Fächergruppen, die tendenziell Berufen für Männer oder Frauen zugeschrieben werden, sind die Teilnehmerzahlen kurzer tertiärer Bildungsgänge oder langer, zu einem ersten Abschluss führender Masterbildungsgänge stärker vom Geschlecht beeinflusst. Die Einschreibequote von Männern für lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge, bei denen es sich in der Regel um Bildungsgänge in den Fächergruppen Gesundheit oder Naturwissenschaften handelt, ist in der Regel niedriger. In der Schweiz und Slowenien beträgt der Anteil männlicher Anfänger höchstens 30 %. Im Gegensatz dazu beträgt der Anteil der Männer bei den Anfängern für kurze tertiäre Bildungsgänge in Slowenien mindestens 60 %. Diese Bildungsgänge sind auch in Italien, Mexiko, Norwegen und Portugal stark von Männern dominiert, auch wenn sich weniger als 10 % aller Erstanfänger für diese Bildungsgänge entscheiden (Tab. B4.1).

Während viele Länder einen höheren Bildungsstand für Männer gefördert und Anreize für die Aufnahme einer Hochschulausbildung geschaffen haben, haben die Männer nicht darauf reagiert. Dies kann teilweise auf die kritischen Jahre vor dem Tertiärbereich zurückzuführen sein, in denen Jungen eher mit Schwierigkeiten in der Schule kämpfen,

eine Klasse wiederholen oder die Schule ohne einen Abschluss verlassen (OECD, 2017[5]; OECD, 2018[6]). Ein weiterer Grund können unterschiedliche Bildungswege in den vorgelagerten Bildungsbereichen sein. So ziehen beispielsweise in einigen Ländern berufsbildende Bildungsgänge Männer stärker an als Frauen (s. Indikator B3). Die Wahrscheinlichkeit, dass Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II einen Bildungsgang im Tertiärbereich besuchen, ist, vor allem bei Bachelorbildungsgängen, geringer: Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten sind nur 28 % der Anfänger in einem Bachelorbildungsgang Absolventen berufsbildender Bildungsgänge (s. Indikator B5). Kurze tertiäre Bildungsgänge bieten den Absolventen berufsbildender Bildungsgänge mehr tertiäre Bildungsmöglichkeiten, jedoch sind diese Bildungsgänge in einer Reihe von Ländern nur begrenzt verfügbar.

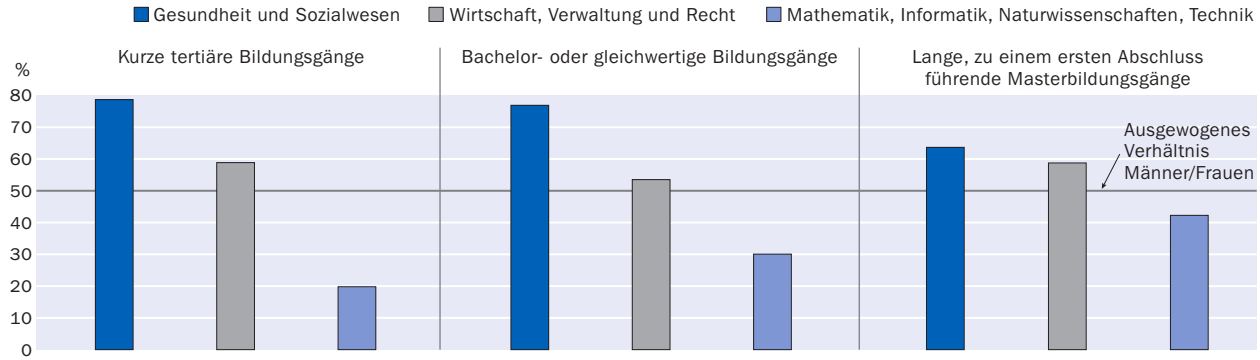
Von Anfängern im Tertiärbereich auf den einzelnen ISCED-Stufen belegte Fächergruppen

Die Wahl der Fächergruppe wird geleitet von den beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten und den Zielvorstellungen für die Zeit nach der Ausbildung. 2017 hat der größte Teil der Anfänger im Tertiärbereich, im Durchschnitt der OECD-Länder jeder Vierte, einen Bildungsgang in der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht belegt (OECD, 2019[7]). Nur in 6 OECD-Ländern waren für Anfänger im Tertiärbereich andere Fächergruppen attraktiver: in Belgien und Finnland Gesundheit und Sozialwesen, in Israel Pädagogik, in Italien Geisteswissenschaften und Künste sowie in der Republik Korea und Schweden Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe.

In vielen Ländern hat die Förderung der MINT-Fachrichtungen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) Priorität erlangt (OECD, 2017[8]). Neben dem Aufbau von Fähigkeiten und Kenntnissen, die Innovationen in Forschung und Technik vorantreiben, gelten naturwissenschaftlich ausgerichtete Kompetenzen, wie Problemlösung und quantitative Analysen, in der heutigen unvorhersehbaren und stark datenbasierten Wirtschaft als wesentlich, und es besteht eine große Nachfrage nach ihnen auf dem Arbeitsmarkt. Im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer belegen 27 % der Anfänger von Bachelorbildungsgängen einen Bildungsgang in den MINT-Fachrichtungen, der Anteil ist in Deutschland (40 %), der Russischen Föderation (35 %) sowie in Griechenland, Österreich und der Republik Korea (jeweils 34 %) am höchsten (Tab. B4.2). Den größten Nutzen hinsichtlich Beschäftigung (s. Indikator A3) und Erwerbseinkommen (s. Indikator A4)

Abbildung B4.3

Anteil Frauen bei den Erstanfängern im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe und Fächergruppe (2017)
OECD-Durchschnitt



Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle B4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978151

erzielen Erwachsene mit einem Abschluss in Informatik und Kommunikationstechnologie sowie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe. Trotz dieser deutlichen Erfolge am Arbeitsmarkt sind diese Fächergruppen weiterhin nur für einen kleineren Anteil der Bildungsteilnehmer attraktiv. Im Durchschnitt der OECD-Länder schreiben sich 16 % der Anfänger im Tertiärbereich (alle ISCED-Stufen) in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe und 5 % in Informatik und Kommunikationstechnologie ein (OECD, 2019[7]).

Die Anfängerquoten nach Fächergruppe zeigen einen großen Unterschied zwischen den Geschlechtern. Während der Anteil der weiblichen Anfänger inzwischen höher als der der männlichen ist, sind Frauen auf allen ISCED-Stufen im Tertiärbereich in den MINT-Fachrichtungen immer noch unter- und in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen überrepräsentiert. Der geschlechtsspezifische Unterschied variiert jedoch zwischen den unterschiedlichen Bildungswegen, und die Gleichstellung von Mann und Frau nimmt bei den Anfängern im Tertiärbereich bei langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen in diesen beiden Fächergruppen zu (Abb. B4.3).

2017 waren im Durchschnitt der OECD-Länder 20 % der Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen und 30 % der Anfänger bei Bachelorbildungsgängen in den MINT-Fachrichtungen Frauen. Nur in den langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen wurde in diesen Fächern mit 42 % Frauen eine annähernde Geschlechterparität erzielt, wobei ihr Anteil von 33 % in Schweden bis zu 58 % in Italien und Ungarn reicht (Tab. B4.2).

Am anderen Ende des Spektrums dominieren Frauen in Fächergruppen wie Gesundheit und Sozialwesen, obwohl ihr Anteil mit zunehmender ISCED-Stufe im Tertiärbereich abnimmt: Frauen stellen in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen 79 % der Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen, im Vergleich zu 77 % bei Bachelorbildungsgängen und 64 % bei langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen. Die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen umfasst vor allem Pflege und Sozialwesen in kurzen tertiären oder Bachelorbildungsgängen, bei langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen überwiegen medizinische Bildungsgänge (Kasten B4.2).

Anfängerquoten im Tertiärbereich

Aktuelle Schätzungen gehen davon aus, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 65 % der jungen Erwachsenen einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegen werden, wenn

Kasten B4.2

Absolventen der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen

In der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen ist ein breites Spektrum an Bildungsgängen zusammengefasst: Zahnmedizin, Medizin, Pflege und Geburtshilfe, Medizintechnik (Diagnose und Behandlung), Therapie und Rehabilitation, Pharmazie usw. Einige dieser Bildungsgänge, wie Zahnmedizin und Medizin, erfordern eine umfangreiche Ausbildung, bei anderen, wie Pflege oder Sozialwesen, ist die Dauer weniger einheitlich. Daher werden einige dieser Bildungsgänge als kurze tertiäre bzw. Bachelorbildungsgänge angeboten, andere hingegen ausschließlich als lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge. Bei den für die Bildungsteilnehmer auf den einzelnen ISCED-Stufen angebotenen Bildungsgängen bestehen jedoch große Unterschiede zwischen den Ländern.

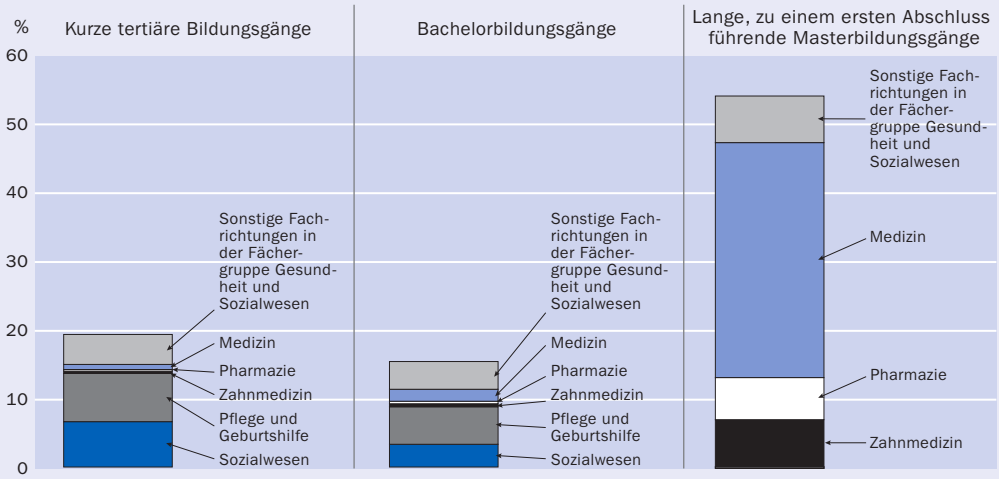
Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben 19 % der Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge einen Abschluss in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen, die Hälfte von ihnen in den Fächern Pflege und Geburtshilfe (Abb. B4.b). Einige Länder bieten nur für wenige Fachrichtungen Bildungsgänge auf dieser ISCED-Stufe an. Dies ist in Belgien und Polen der Fall, wo kurze tertiäre Bildungsgänge ausschließlich für die Bereiche Pflege (in Belgien) und Sozialwesen (in Polen) angeboten werden. In einigen Ländern werden Bildungsgänge in Medizin und Zahnmedizin, die häufig als längere Bildungsgänge gelten, als kurze tertiäre Bildungsgänge angeboten: In Lettland verfügen 10 % der Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs und in Kolumbien und Spanien 2 bis 3 % über einen Abschluss in der Fächergruppe Medizin, in der Republik Korea und Schweden hingegen haben 2 bis 3 % der Absolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen ihren Abschluss in Zahnmedizin erworben.

Bei langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen hat der größte Teil der Absolventen einen Abschluss in Medizin und Zahnmedizin erworben: 34 % in Medizin und 7 % in Zahnmedizin. 6 % der Absolventen haben ihren Abschluss in Pharmazie, der dritthäufigsten Fachrichtung, erworben (Abb. B4.b). Aber auch hier gibt es deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Chile, Finnland und Island werden alle langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgänge in der Fachrichtung Gesundheit angeboten, aber nur wenige Bildungsteilnehmer belegen sie. In Japan, Lettland, der Slowakei und der Türkei haben mehr als 80 % der Absolventen langer, zu einem ersten Abschluss führender Masterbildungsgänge einen Abschluss in der Fachrichtung Gesundheit erworben.

In der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen werden seltener Bachelorbildungsgänge angeboten, obwohl auch dies von Land zu Land unterschiedlich ist: Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 15 % der Absolventen eines Bachelorbildungsgangs einen Abschluss in Gesundheit und Sozialwesen erworben, in Belgien und Dänemark liegt ihr Anteil bei mindestens 30 %.

Abbildung B4.b

Anteil der Absolventen in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen an allen Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe und ISCED-Stufe (2017)



Anmerkung: Sonstige Fachrichtungen in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen umfasst: Medizintechnik (Diagnostik und Behandlung), Therapie und Rehabilitation, traditionelle und ergänzende Medizin und Therapie, Gesundheit und Sozialwesen (nicht genauer spezifiziert), Gesundheit und Sozialwesen (in keine andere Kategorie fallend).
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019) und OECD/ILO/UIS (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978189

die aktuellen Anfängerquoten unverändert bleiben. Die höchsten Erstanfängerquoten in den OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten haben Chile (85 %), Neuseeland (89 %), die Russische Föderation (88 %), Saudi-Arabien (87 %) und die Schweiz (82 %). Die Anfängerquoten sind in diesen Ländern üblicherweise zu hoch angesetzt, entweder durch einen höheren Anteil älterer und internationaler Bildungsteilnehmer oder durch hohe Anfängerquoten in kurzen tertiären Bildungsgängen (Tab. B4.3).

Vergleicht man die Erstanfängerquoten im Tertiärbereich von Erwachsenen, die jünger als 25 Jahre sind, mit der gesamten Erstanfängerquote im Tertiärbereich einer Population (ohne internationale Bildungsteilnehmer), vermittelt dies einen Eindruck von den allgemeinen Zugangsmöglichkeiten einerseits und einem verzögerten Eintritt in den Tertiärbereich andererseits. Die Erstanfängerquoten von unter 25-jährigen Erwachsenen sind z. B. in Österreich und der Schweiz ähnlich hoch (47 % im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 49 %), jedoch ist die Gesamterstanfängerquote im Tertiärbereich in der Schweiz 14 Prozentpunkte höher als in Österreich, was die Vermutung nahelegt, dass die niedrigere Anfängerquote für unter 25-Jährige in der Schweiz eher auf einen verzögerten Eintritt und in Österreich eher auf den Zugang zurückzuführen ist. Dies wird auch durch die in Abbildung B4.2 dargestellte Altersverteilung bei Anfängern auf den einzelnen ISCED-Stufen im Tertiärbereich bestätigt.

Internationale Bildungsteilnehmer können einen signifikanten Einfluss auf die Anfängerquoten im Tertiärbereich haben. In Australien beispielsweise, einem attraktiven Zielland für internationale Bildungsteilnehmer, sinkt die Anfängerquote für Bachelorbildungsgänge von 94 auf 77 %, wenn internationale Bildungsteilnehmer nicht berücksichtigt werden, dies ist jedoch immer noch die höchste Anfängerquote für Bachelorbildungsgänge im Durchschnitt der OECD-Länder. Im Gegensatz dazu hat Luxemburg aufgrund des hohen Anteils von Staatsbürgern, die ihre Ausbildung im Tertiärbereich im Ausland absolvieren, die niedrigste Anfängerquote der OECD-Länder (12 %, wenn internationale Bildungsteilnehmer abgezogen werden).

Definitionen

Anfängerquote ist die Summe der altersspezifischen Anfängerquoten, sie wird berechnet, indem man die Anzahl der Anfänger eines bestimmten Alters auf einer bestimmten ISCED-Stufe zur Gesamtpopulation dieses Alters ins Verhältnis setzt.

Die *Anfängerquote bereinigt um internationale Bildungsteilnehmer* ist die Anfängerquote, die errechnet wird, wenn internationale Bildungsteilnehmer nicht im Zähler der altersspezifischen Anfängerquoten berücksichtigt werden.

Erstanfängerquote im Tertiärbereich ist die geschätzte Wahrscheinlichkeit, mit der ein junger Erwachsener im Laufe des Lebens zum allerersten Mal eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen wird (ausgehend von den aktuellen Anfängerquoten).

Erstanfänger im Tertiärbereich sind Bildungsteilnehmer, die zum ersten Mal am Tertiärbereich teilnehmen, ohne vorher irgendeine ISCED-Stufe im Tertiärbereich besucht zu haben. Der Zugang zum Tertiärbereich kann auf unterschiedlichen ISCED-Stufen erfolgen – in kurzen tertiären Bildungsgängen (ISCED 5), Bachelorbildungsgängen (ISCED 6) oder Masterbildungsgängen. *Erstanfänger in Masterbildungsgängen* können auch Anfänger in langen,

zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen (ISCED 7) sein, Anfänger in einem nicht für einen Abschluss oder Teilabschluss der Bildungsstufe ausreichenden Teil eines Bildungsgangs auf ISCED-Stufe 7, ausländische Bildungsteilnehmer, die einen Masterbildungsgang (Bildungsgang, der in der Regel auf einen Bachelorabschluss folgt) beginnen, ohne im Gastland einen Bachelorabschluss erworben zu haben, und Bildungsteilnehmer, die nach der Bestätigung und Anerkennung erworbener Erfahrungen für einen Masterbildungsgang zugangsberechtigt sind.

Internationale Bildungsteilnehmer sind Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die aus ihrem Herkunftsland zwecks Ausbildung im Tertiärbereich in ein anderes Land gekommen sind. Internationale Bildungsteilnehmer, die im Rahmen ihrer Ausbildung im Tertiärbereich zum ersten Mal an dem Bildungssystem eines Landes teilnehmen, gelten oft als Erstanfänger im Tertiärbereich.

Ein *langer, zu einem ersten Abschluss führender Masterbildungsgang* ist ein 5- bis 7-jähriger, zu einem ersten Abschluss oder einer ersten Qualifikation führender Masterbildungsgang (ISCED 7), der hinsichtlich der inhaltlichen Komplexität einem Masterbildungsgang entspricht. Hierzu gehören hoch spezialisierte Fachrichtungen wie Medizin, Zahnmedizin oder, in einigen Fällen, Recht und Ingenieurwesen.

Anfänger auf einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich sind Bildungsteilnehmer, die sich zum ersten Mal auf dieser ISCED-Stufe einschreiben, aber vorher auf einer anderen ISCED-Stufe bereits eingeschrieben waren und dort einen Abschluss erlangt haben.

Anfängerquote im Tertiärbereich ist die geschätzte Wahrscheinlichkeit, mit der ein junger Erwachsener im Laufe des Lebens eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen wird (ausgehend von den aktuellen Anfängerquoten).

Angewandte Methodik

Im Gegensatz zur Bildungsbeteiligung erfassen die Anfängerquoten im Tertiärbereich den Zustrom zum Tertiärbereich innerhalb eines bestimmten Zeitraums und zeigen den geschätzten Prozentsatz einer Altersgruppe, der wahrscheinlich im Laufe des Lebens eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen wird. Die Nettoanfängerquote eines speziellen Altersjahrgangs wird berechnet, indem die Zahl der Anfänger des speziellen Altersjahrgangs auf den einzelnen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs zur Gesamtpopulation des entsprechenden Altersjahrgangs ins Verhältnis gesetzt wird. Die Summe der Nettoanfängerquoten wird berechnet, indem die Anfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge aufaddiert werden. Das Ergebnis zeigt die geschätzte Wahrscheinlichkeit, mit der ein junger Mensch im Laufe des Lebens eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen wird, sofern die heutigen altersspezifischen Anfängerquoten unverändert bleiben.

In einigen Ländern stellen die internationalen Bildungsteilnehmer einen wesentlichen Prozentsatz der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, und ihre Zahl kann zu einer künstlichen Steigerung des Anteils der heutigen jungen Erwachsenen führen, die wahrscheinlich eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen werden. Werden diese internationalen Bildungsteilnehmer in der Berechnung nicht berücksichtigt, kann sich der erwartete Prozentsatz von Anfängern im Tertiärbereich signifikant verändern.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[9]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr 2016/2017 für Bildungsgänge und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2018 durchgeführten UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik. Der Anteil Anfänger in Bachelorbildungsgängen, die direkt nach dem Sekundarbereich II ihre tertiäre Ausbildung aufgenommen haben, nach Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II bezieht sich auf das Berichtsjahr 2016/2017 für Bildungsgänge und wurde anhand einer speziellen Erhebung im Jahr 2018 ermittelt. Die Daten einiger Länder können sich auf unterschiedliche Referenzjahre beziehen. Einzelheiten s. Anhang 3 (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

García, H., M. De and L. Villarreal (2014), "The redirecting of international students: American higher education policy hindrances and implications", *Journal of International Students*, Vol. 4/2, pp. 126–136, *https://doi.org/10.32674/jis.v4i2* (Zugriff am 16. Mai 2019). [3]

OECD (2019), *Education at a Glance Database*, *https://stats.oecd.org/* (Zugriff am 10. Juni 2019). [7]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821lw*. [6]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [9]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [5]

OECD (2017), *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264281318-en*. [8]

OECD (2011), *Report on the Gender Initiative: Gender Equality in Education, Employment and Entrepreneurship*, OECD, Paris, *https://www.oecd.org/education/48111145.pdf* (Zugriff am 16. Mai 2019). [4]

OECD (2009), *OECD Reviews of Tertiary Education: Japan 2009, OECD Reviews of Tertiary Education*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264039322-en*. [2]

OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en*. [1]

Tabellen Indikator B4

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980982

- Tabelle B4.1: Charakteristika von Erstanfängern im Tertiärbereich (2017)
- Tabelle B4.2: Anfänger im Tertiärbereich, nach Fächergruppe, Geschlecht und ISCED-Stufe (in %) (2017)
- Tabelle B4.3: Erstanfängerquoten im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (in %) (2017)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B4.1

Charakteristika von Erstanfängern im Tertiärbereich (2017)

	Erstanfänger im Tertiärbereich (in %)			Charakteristika von Anfängern in								
				kurzen tertiären Bildungsgängen			Bachelorbildungsgängen			langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen		
	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge	Durchschnittliches Alter	Anteil Frauen (in %)	Anteil internationaler Bildungsteilnehmer (in %)	Durchschnittliches Alter	Anteil Frauen (in %)	Anteil internationaler Bildungsteilnehmer (in %)	Durchschnittliches Alter	Anteil Frauen (in %)	Anteil internationaler Bildungsteilnehmer (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	m	m	m	m	m	m	23	57	19	a	a	a
Österreich	45	40	15	21	53	2	23	55	22	21	59	20
Belgien[1]	1	99	a	19	87	5	20	55	8	a	a	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	45	53	2	24	54	1	22	52	1	19	61	1
Kolumbien	40	60	a	23	48	0	22	54	0	a	a	a
Tschechien	1	89	10	23	62	5	22	58	12	20	63	28
Dänemark	26	74	0	30	47	11	24	57	8	m	m	m
Estland	m	m	m	a	a	a	24	57	6	21	60	9
Finnland	a	93	7	a	a	a	24	54	7	22	55	0
Frankreich	m	m	m	20	50	m	20	57	m	m	m	m
Deutschland	0	82	18	26	67	0	22	49	6	21	62	39
Griechenland	a	100	a	a	a	a	20	52	3	a	a	a
Ungarn	12	71	17	23	65	1	21	54	8	21	57	28
Island	9	91	1	31	54	35	24	61	11	23	62	0
Irland	m	m	m	33	56	4	21	51	5	m	m	m
Israel	26	74	a	24	50	m	24	59	4	a	a	a
Italien	2	86	12	23	28	7	20	53	6	20	65	5
Japan	35	63	2	18	61	m	18	45	m	19	49	m
Republik Korea	m	m	m	21	51	0	19	50	2	a	a	a
Lettland	m	m	m	28	59	2	23	51	9	23	65	44
Litauen	a	94	6	a	a	a	21	52	4	20	67	18
Luxemburg	20	80	a	23	52	12	22	49	29	a	a	a
Mexiko	9	92	a	20	40	0	21	51	0	a	a	a
Niederlande	2	98	a	26	50	0	20	53	14	a	a	a
Neuseeland	25	75	a	28	55	24	24	58	30	a	a	a
Norwegen	6	84	10	25	21	1	23	57	4	21	56	2
Polen	a	m	m	35	76	a	21	53	m	21	65	m
Portugal	9	76	14	21	36	3	21	57	5	20	51	6
Slowakei	3	91	6	24	67	1	22	56	6	20	65	34
Slowenien	18	77	5	24	39	3	21	56	5	19	70	8
Spanien	36	53	11	22	45	1	20	56	2	20	67	12
Schweden	14	59	27	29	49	0	24	61	5	23	52	3
Schweiz	2	69	29	32	65	a	25	49	10	25	80	17
Türkei	48	50	2	23	50	0	22	50	3	19	53	7
Ver. Königreich	22	77	1	29	58	3	21	56	16	a	a	a
Vereinigte Staaten	47	53	a	23	54	3	m	m	m	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**17**	**76**	**7**	**25**	**53**	**5**	**22**	**54**	**8**	**21**	**61**	**15**
EU23-Durchschnitt	**12**	**80**	**9**	**25**	**55**	**4**	**22**	**54**	**9**	**21**	**62**	**18**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	60	40	a	m	50	m	m	55	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	60	m	m	53	m	a	a	a
Indien	a	100	0	a	a	a	m	47	m	m	36	m
Indonesien	m	m	m	m	63	m	m	m	m	a	a	a
Russische Föd.	54	37	9	m	52	2	21	53	7	19	50	10
Saudi-Arabien	24	76	1	m	23	m	m	50	m	m	45	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a
G20-Durchschnitt	**28**	**67**	**5**	**m**	**49**	**m**	**m**	**52**	**m**	**m**	**53**	**m**

Anmerkung: Spalten (1) bis (3): Erstanfänger im Tertiärbereich nach besuchter ISCED-Stufe. Spalten (4) bis (12): Anfänger auf der jeweiligen ISCED-Stufe. Weitere Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978056

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

B 4

Tabelle B4.2

Anfänger im Tertiärbereich, nach Fächergruppe, Geschlecht und ISCED-Stufe (in %) (2017)

	Kurze tertiäre Bildungsgänge						Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge						Lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge					
	Gesundheit und Sozialwesen		Wirtschaft, Verwaltung und Recht		Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik		Gesundheit und Sozialwesen		Wirtschaft, Verwaltung und Recht		Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik		Gesundheit und Sozialwesen		Wirtschaft, Verwaltung und Recht		Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik	
	Anteil Anfänger	Anteil Frauen	Anteil Anfänger	Anteil Frauen	Anteil Anfänger	Anteil Frauen	Anteil Anfänger	Anteil Frauen	Anteil Anfänger	Anteil Frauen	Anteil Anfänger	Anteil Frauen	Anteil Anfänger	Anteil Frauen	Anteil Anfänger	Anteil Frauen	Anteil Anfänger	Anteil Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	m	m	m	m	m	m	21	75	25	50	21	33	a	a	a	a	a	a
Österreich	4	68	25	61	34	17	6	78	15	56	34	35	23	53	64	60	0	a
Belgien[1]	100	87	0	a	0	a	26	74	23	49	19	20	a	a	a	a	a	a
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	22	83	22	62	28	12	18	77	23	56	30	22	100	61	0	a	0	a
Kolumbien	4	66	48	62	33	27	8	75	34	59	26	32	a	a	a	a	a	a
Tschechien	0	a	0	a	0	a	14	86	19	62	30	33	53	64	22	50	0,2	0
Dänemark	3	86	55	47	14	23	28	79	22	49	20	31	m	m	m	m	m	m
Estland	a	a	a	a	a	a	11	90	21	64	32	34	41	67	0	a	36	32
Finnland	a	a	a	a	a	a	22	83	21	52	31	22	100	55	0	a	0	a
Frankreich	13	85	39	56	28	20	9	80	25	59	25	36	m	m	m	m	m	m
Deutschland	0	a	0	a	28	33	5	80	23	54	40	26	16	65	25	59	19	47
Griechenland	a	a	a	a	a	a	8	71	20	50	34	33	a	a	a	a	a	a
Ungarn	6	84	49	70	10	14	7	82	19	59	31	26	41	56	20	58	3	58
Island	0	a	6	42	16	43	12	86	17	58	28	37	100	62	0	a	0	a
Irland	11	68	25	52	32	29	14	80	19	48	31	29	m	m	m	m	m	m
Israel	3	82	2	82	59	26	7	81	15	58	28	36	a	a	a	a	a	a
Italien	0	a	17	36	52	14	9	57	16	45	30	36	37	64	46	62	7	58
Japan[2]	25[d]	69[d]	12[d]	61[d]	15[d]	16[d]	9[d]	71[d]	28[d]	31[d]	19[d]	17[d]	96[d]	48[d]	0	a	0	a
Republik Korea	22	72	11	62	28	14	12	69	14	50	34	31	a	a	a	a	a	a
Lettland	24	89	34	63	19	14	6	84	25	54	32	25	94	65	0	a	0	a
Litauen	a	a	a	a	a	a	14	87	25	57	33	23	59	70	22	62	7	55
Luxemburg	28	74	36	55	22	12	12	47	20	63	20	24	a	a	a	a	a	a
Mexiko	7	60	34	60	53	24	11	69	36	54	29	30	a	a	a	a	a	a
Niederlande	10	80	51	47	12	5	17	78	28	44	20	26	a	a	a	a	a	a
Neuseeland	8	85	25	56	21	26	12	79	22	54	28	42	a	a	a	a	a	a
Norwegen	0	100	0	56	66	5	16	84	19	51	16	31	13	75	17	67	34	40
Polen	100	76	0	a	0	a	8	74	19	57	32	33	33	64	34	58	0	42
Portugal	9	86	19	55	44	13	14	81	27	58	21	33	30	72	0	a	55	36
Slowakei	32	83	14	69	12	39	13	77	18	59	27	29	86	66	0	a	0	a
Slowenien	2	79	18	70	45	16	11	77	17	60	29	29	63	75	0	a	20	56
Spanien	15	74	20	56	31	11	11	74	22	54	24	31	74	70	0	a	16	51
Schweden	4	82	30	78	46	23	17	82	14	59	21	35	12	67	15	53	37	33
Schweiz	26	86	48	69	11	12	16	77	30	44	27	22	0	a	0	a	0	a
Türkei	11	67	32	46	18	29	11	67	32	46	18	29	89	55	0	a	0	a
Ver. Königreich	31	76	32	56	14	18	11	78	20	51	32	39	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**17**	**79**	**24**	**59**	**26**	**20**	**13**	**77**	**22**	**54**	**27**	**30**	**55**	**64**	**13**	**59**	**11**	**42**
EU23-Durchschnitt	**21**	**80**	**24**	**58**	**23**	**19**	**13**	**77**	**21**	**55**	**28**	**30**	**51**	**65**	**17**	**58**	**13**	**43**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	1	75	31	70	31	39	11	67	30	58	28	31	a	a	a	a	a	a
Indien	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Russische Föd.	14	84	24	68	35	25	1	80	25	55	35	29	36	65	11	56	25	21
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weitere Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Alle Fächergruppen umfassen auch Informatik und Kommunikationstechnologie.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978075

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B4.3

Erstanfängerquoten im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (in %) (2017)

Summe der Anfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge, nach demografischer Gruppe

	Kurze tertiäre Bildungsgänge			Bachelorbildungsgänge			Masterbildungsgänge			Promotionsbildungsgänge			Erstabschluss im Tertiärbereich		
	Gesamt	Ohne internationale Bildungsteilnehmer		Gesamt	Ohne internationale Bildungsteilnehmer		Gesamt	Ohne internationale Bildungsteilnehmer		Gesamt	Ohne internationale Bildungsteilnehmer		Gesamt	Ohne internationale Bildungsteilnehmer	
		Gesamt	< 25 Jahren		Gesamt	< 25 Jahren		Gesamt	< 30 Jahren		Gesamt	< 30 Jahren		Gesamt	< 25 Jahren
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	94	77	61	33	15	8	3,3	2,0	0,8	m	m	m
Österreich	34	34	29	43	34	29	24	16	14	3,1	1,9	1,3	68	54	47
Belgien[1]	1	1	1	81	74	72	30	26	25	0,9	0,5	0,4	76	69	67
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	46	45	31	58	58	48	11	11	5	0,4	0,4	0,2	85	85	70
Kolumbien	21	21	14	31	31	23	8	8	3	0,1	0,1	0,0	51	51	37
Tschechien	1	0	0	58	51	45	29	23	22	3,3	0,3	m	64	54	48
Dänemark	29	26	10	68	63	47	36	28	24	3,1	1,9	1,1	79	72	53
Estland	a	a	a	64	60	47	30	25	18	2,0	1,5	0,9	m	m	m
Finnland	a	a	a	57	53	42	14	10	5	2,2	1,6	0,6	59	52	43
Frankreich	29	m	m	55	m	m	42	m	m	2,5	m	m	m	m	m
Deutschland	0	0	0	49	46	39	30	22	20	3,8	3,2	2,7	60	53	45
Griechenland	a	a	a	72	70	64	22	22	12	2,8	2,8	1,3	47	45	40
Ungarn	5	5	4	31	28	26	16	13	11	1,7	1,4	1,0	43	39	35
Island	9	6	2	61	54	42	32	28	14	2,6	1,6	0,4	65	56	43
Irland	14	13	5	73	69	61	33	25	14	3,2	2,1	1,2	m	m	m
Israel	20	m	m	54	52	35	24	22	9	1,9	1,8	0,6	67	m	m
Italien	1	1	1	43	41	37	26	24	22	1,4	1,2	0,9	50	48	43
Japan	28	m	m	49	m	m	8	m	m	1,2	1,0	m	79	m	m
Republik Korea	32	32	29	58	57	56	13	12	6	3,4	3,0	1,2	m	m	m
Lettland	28	27	15	77	70	56	29	23	18	2,1	1,9	1,0	m	m	m
Litauen	a	a	a	72	70	62	23	20	17	1,5	1,4	0,8	77	74	66
Luxemburg	4	4	3	17	12	11	15	3	3	1,8	0,3	0,2	21	17	15
Mexiko	4	4	4	47	46	39	6	6	3	0,6	0,6	0,2	51	51	43
Niederlande	2	2	1	61	53	51	23	16	15	1,4	0,7	0,6	62	54	52
Neuseeland	31	24	11	76	54	41	12	8	4	3,1	1,4	0,6	89	61	48
Norwegen	5	5	3	65	62	52	29	28	22	2,8	2,0	0,8	70	68	58
Polen	0	0	0	71	m	m	34	m	m	1,9	m	m	77	73	66
Portugal	6	6	5	49	46	42	36	32	27	3,8	2,6	1,2	62	59	55
Slowakei	1	1	1	48	46	41	33	31	28	2,2	2,0	1,4	53	49	44
Slowenien	25	24	19	73	69	65	29	28	25	3,0	2,8	1,6	74	70	67
Spanien	31	31	27	49	48	44	19	15	13	3,8	3,1	1,8	79	74	68
Schweden	9	9	3	44	41	30	31	25	20	2,2	1,3	0,6	63	56	41
Schweiz	2	2	1	62	55	40	23	15	13	4,7	2,0	1,5	82	68	47
Türkei	50	49	35	51	49	39	11	10	9	1,0	0,9	0,5	m	m	m
Ver. Königreich	16	15	8	66	56	49	29	17	11	4,0	2,3	1,5	74	66	53
Vereinigte Staaten	39	38	29	m	m	m	14	12	7	1,3	0,9	0,5	49	47	44
OECD-Durchschnitt	**17**	**15**	**10**	**58**	**53**	**45**	**24**	**19**	**14**	**2,3**	**1,6**	**0,9**	**65**	**58**	**50**
EU23-Durchschnitt	**12**	**11**	**7**	**57**	**52**	**46**	**27**	**21**	**17**	**2,5**	**1,7**	**1,1**	**63**	**57**	**50**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	5	m	m	0,6	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	40	m	m	38	m	m	4	m	m	0,4	m	m	67	m	m
Costa Rica	6	m	m	44	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	a	a	a	46	m	m	10	m	m	m	m	m	42	m	m
Indonesien	5	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	48	47	m	52	48	47	25	23	23	2,0	1,8	m	88	m	m
Saudi-Arabien	20	m	m	66	m	m	2	m	m	0,3	m	m	87	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**24**	**m**	**m**	**55**	**m**	**m**	**17**	**m**	**m**	**2**	**m**	**m**	**66**	**m**	**m**

1. Kurze tertiäre Bildungsgänge: Daten beziehen sich nur auf Belgien (fläm.).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978094

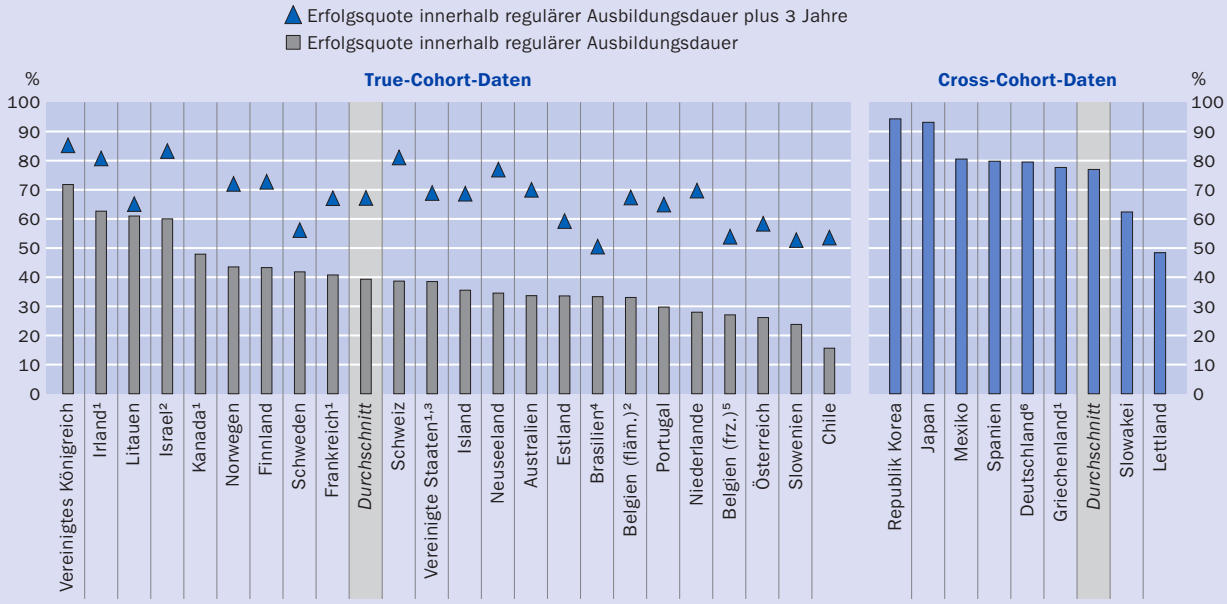
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator B5
Wie hoch sind die Erfolgsquoten im Tertiärbereich?

- Im Durchschnitt der Länder mit True-Cohort-Daten (Daten zu einzelnen Bildungsteilnehmern) erwerben 39 % der Bildungsteilnehmer (Vollzeitausbildung), die einen Bachelorbildungsgang aufnehmen, einen Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs. Erweitert man den betrachteten Zeitraum um 3 weitere Jahre steigt die Erfolgsquote auf 67 %.
- Im Durchschnitt der Länder ist die Erfolgsquote (innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahre) bei Bildungsteilnehmern mit einem allgemeinbildenden Abschluss des Sekundarbereichs II mit 70 % höher als die von Absolventen eines berufsbildenden Abschlusses des Sekundarbereichs II (58 %).
- Im Durchschnitt verlassen 12 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die einen Bachelorbildungsgang in Vollzeitausbildung begonnen haben, das tertiäre System vor dem Beginn des zweiten Ausbildungsjahrs. Dieser Anteil steigt bis zum Ende der regulären Ausbildungsdauer auf 20 %, weitere 3 Jahre später liegt er bei 24 %.

Abbildung B5.1

Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern (Vollzeitausbildung), die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang begonnen haben (2017)



Anmerkung: Bei den Ländern mit True-Cohort-Daten umfasst die Erfolgsquote Bildungsteilnehmer, die gewechselt haben und auf einer anderen ISCED-Stufe im Tertiärbereich einen Abschluss erworben haben.

1. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. *2.* Die Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern, die einen Bachelorbildungsgang begonnen haben, beinhaltet keine Bildungsteilnehmer, die in einen kurzen tertiären Bildungsgang gewechselt sind und dort einen Abschluss erworben haben. *3.* Die reguläre Ausbildungsdauer plus 3 Jahre bezieht sich auf die reguläre Ausbildungsdauer plus 2 Jahre. *4.* Daten ohne Anfänger in 6-jährigen Bachelorbildungsgängen, die ungefähr 2 % aller Anfänger auf dieser ISCED-Stufe stellen. *5.* Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), an denen rund 60 % der Anfänger in einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang sind. *6.* Daten beziehen sich auf geschätzte Erfolgsquoten basierend auf einer modellierten Beziehung zwischen zukünftigen Absolventen und aktuellen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquote innerhalb der regulären Ausbildungsdauer (True-Cohort-Methode) bzw. mittels Cross-Cohort-Methode.

Quelle: OECD (2019), Tabelle B5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978284

Kontext

Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich können ein Hinweis auf die Effizienz des betreffenden Tertiärbereichs sein, denn sie zeigen den Anteil der Bildungsteilnehmer auf, die einen im Tertiärbereich begonnenen Bildungsgang auch erfolgreich abschließen. Niedrige Erfolgsquoten weisen jedoch nicht notwendigerweise auf einen unzulänglichen Tertiärbereich hin, denn Bildungsteilnehmer können ihre Bildungsteilnahme aus ganz unterschiedlichen Gründen abbrechen: Sie erkennen vielleicht, dass sie das falsche Fach oder den falschen Bildungsgang gewählt haben, oder es bieten sich bereits vor Abschluss des Bildungsgangs attraktive Beschäftigungsmöglichkeiten. In einigen Bildungssystemen ist es vielleicht auch üblich, dass man sich in einen bestimmten Bildungsgang einschreibt, obwohl man gar keinen Abschluss erwerben möchte, sondern vielmehr beabsichtigt, einige Kurse als Teil des lebenslangen Lernens oder zur Erweiterung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu belegen.

Die Erfolgsquoten können durch verschiedenste Faktoren beeinflusst werden, u. a. durch die vorherige Ausbildung der Bildungsteilnehmer sowie soziale und wirtschaftliche Faktoren. Dieser Indikator analysiert die Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich nach Geschlecht und nach Ausrichtung des von ihnen belegten Bildungsgangs im Sekundarbereich II (allgemeinbildend oder berufsbildend). Er untersucht auch, inwieweit der Migrationshintergrund der Bildungsteilnehmer und der Bildungsstand ihrer Eltern sich auf die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses im Tertiärbereich auswirken können (Kasten B5.2).

In den einzelnen Ländern wird der Abschluss eines Bildungsgangs eventuell unterschiedlich definiert. Dieser Indikator konzentriert sich auf Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung und 2 bestimmte Zeiträume in Bezug auf den Abschluss: 1. den Anteil der Bildungsteilnehmer, die innerhalb der regulären Dauer eines beliebigen tertiären Bildungsgangs einen Abschluss erwerben, sowie 2. den Anteil der Bildungsteilnehmer, die innerhalb von 3 Jahren nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer einen Abschluss erwerben. Der Unterschied zwischen diesen beiden Zeitpunkten kann Aufschluss darüber geben, inwieweit die Bildungsteilnehmer ihren Abschluss tendenziell „rechtzeitig“ erwerben (bzw. innerhalb des vorgesehenen Zeitraums basierend auf der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs) oder mit einer gewissen Verzögerung. Dieser Indikator untersucht auch den Anteil der Bildungsteilnehmer, die zwischen ISCED-Stufen im Tertiärbereich wechseln oder ohne Abschluss aus dem Bildungssystem ausscheiden.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In allen Ländern mit verfügbaren Daten haben Frauen in Bachelorbildungsgängen eine höhere Erfolgsquote als Männer. In Finnland beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied bei der Erfolgsquote innerhalb der regulären Ausbildungsdauer mehr als 27 Prozentpunkte.
- Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten haben 45 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die einen kurzen tertiären Bildungsgang begonnen haben, bis zum Ablauf der regulären Ausbildungsdauer des ursprünglich begonnenen Bildungsgangs einen Abschluss auf irgendeiner ISCED-Stufe erworben.

- In einigen Ländern wechseln Bildungsteilnehmer im Verlauf ihrer Ausbildung in andere ISCED-Stufen des Tertiärbereichs. In Frankreich wechselten 13 % der Bildungsteilnehmer, die mit einem Bachelorbildungsgang begonnen hatten, bis zum Beginn des zweiten Ausbildungsjahrs in einen kurzen tertiären Bildungsgang oder einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgang.

Hinweis

Die Erfolgsquote, die Abschlussquote und der Anteil einer Bevölkerung mit einem bestimmten Abschluss sind 3 verschiedene Kennzahlen. Die Erfolgsquote gibt den Prozentsatz der Bildungsteilnehmer an, die einen Bildungsgang im Tertiärbereich beginnen und ihn erfolgreich innerhalb eines bestimmten Zeitraums abschließen. Abschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer spezifischen Alterskohorte, der wahrscheinlich im Laufe des Lebens einen Abschluss erwerben wird. Sie geben also die Zahl der Absolventen eines bestimmten Bildungsbereichs in Relation zur entsprechenden Bevölkerung des Landes an (OECD-Bildungsdatenbank). Der Anteil einer Bevölkerung mit einem bestimmten Abschluss, der dritte Indikator, misst den prozentualen Anteil einer Bevölkerung mit Abschluss einer bestimmten ISCED-Stufe (s. Indikator A1). Er entspricht dem Verhältnis zwischen allen Absolventen (des entsprechenden Jahrs und der Vorjahre) und der Gesamtbevölkerung.

In diesem Indikator werden nur Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung berücksichtigt. Im Durchschnitt aller OECD-Länder befinden sich rund 26 % der Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen und 16 % der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen in Teilzeitausbildung. Weiterführende Informationen zum Anteil der Bildungsteilnehmer in Teilzeitausbildung, die in den einzelnen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs eingeschrieben sind, sind in Indikator B1 zu finden.

Die reguläre Ausbildungsdauer von Bildungsgängen im Tertiärbereich unterscheidet sich möglicherweise von Land zu Land. Deshalb kann sich trotz Verwendung des gleichen Referenzjahrs für die Absolventen (2017, soweit nichts anders angegeben) das für die Anfängerkohorte verwendete Jahr je nach regulärer Ausbildungsdauer eines Bildungsgangs von Land zu Land unterscheiden.

Analyse und Interpretationen

Erfolgsquoten nach Bildungsstand

Die Erfolgsquoten in diesem Indikator wurden in Abhängigkeit von der Datenverfügbarkeit in den einzelnen Ländern nach 2 unterschiedlichen Methoden berechnet: der True-Cohort-Methode und der Cross-Cohort-Methode. Die Ergebnisse dieser unterschiedlichen Ansätze werden getrennt untersucht, da sie nicht vergleichbar sind (Kasten B5.1).

Erfolgsquoten anhand von True-Cohort-Daten
Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten mit True-Cohort-Daten erwarben 39 % der Bildungsteilnehmer, die einen Bachelorbildungsgang aufnahmen, einen Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs. Hierin sind

alle Bildungsteilnehmer enthalten, die einen Abschluss in einem tertiären Bildungsgang erworben haben (unabhängig von der ISCED-Stufe). 3 Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer ist die durchschnittliche Erfolgsquote auf 67 % gestiegen (Tab. B5.1).

Bei den Erfolgsquoten innerhalb der regulären Ausbildungsdauer bestehen beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern und subnationalen Einheiten: Sie reichen von höchstens 30 % in Belgien (frz.), Chile, den Niederlanden, Österreich und Slowenien bis zu mindestens 60 % in Irland, Israel, Litauen und dem Vereinigten Königreich (Abb. B5.1). In allen Ländern und subnationalen Einheiten steigt die Erfolgsquote nach 3 weiteren Jahren, sie steigt jedoch tendenziell stärker, wenn die Erfolgsquote innerhalb der regulären Ausbildungszeit niedriger ist. Infolgedessen ist die Bandbreite der Erfolgsquoten nach 3 weiteren Jahren geringer, sie reicht von 50 % in Brasilien bis 85 % im Vereinigten Königreich. Die Erfolgsquote steigt innerhalb von 3 weiteren Jahren insbesondere in Neuseeland, den Niederlanden und der Schweiz (um mindestens 40 Prozentpunkte).

Eine Vielzahl institutioneller Faktoren und länderspezifischer Eigenschaften kann bei der Erklärung des „verzögerten“ Erwerbs eines Abschlusses in den einzelnen Ländern hilfreich sein. In manchen Ländern ist es beispielsweise üblich, dass die Bildungsteilnehmer Propädeutika oder vorbereitende Pflichtkurse absolvieren, die nicht im offiziellen Lehrplan enthalten sind (Scrivener et al., 2018[1]). In manchen Ländern, z. B. in den Vereinigten Staaten, werden Propädeutika in die Ausbildungsjahre im Tertiärbereich eingerechnet. In anderen Ländern, z. B. in Norwegen, wird angenommen, dass Bildungsteilnehmer ihre Ausbildung in diesem Bildungsbereich erst beginnen, wenn sie die notwendigen Propädeutika absolviert haben, d. h., diese haben keine Auswirkungen auf die Erfolgsquote.

Ein großer Unterschied zwischen den Erfolgsquoten des kürzeren und des längeren Zeitraums ist jedoch nicht notwendigerweise ein schlechtes Ergebnis per se. In Belgien (fläm.) z. B. sind Bildungsgänge im Tertiärbereich sehr flexibel und nicht in Ausbildungsjahre eingeteilt. Stattdessen müssen Bildungsteilnehmer für einen Abschluss eine bestimmte Anzahl Leistungspunkte (Credits) erwerben, wobei selbst bei einer Vollzeitteilnahme die Bildungsteilnahme nicht kontinuierlich erfolgen muss. Diese Art flexibles System führt tendenziell dazu, dass eine größere Anzahl der Bildungsteilnehmer nicht „rechtzeitig“ einen Abschluss erwirbt, was aber für die Bildungsteilnehmer in vielfacher Hinsicht vorteilhaft sein kann. In Ländern mit einem relativ breiten Zugang zum Tertiärbereich, wie Belgien (fläm.), kann Flexibilität besonders wichtig sein, um Bildungsteilnehmern mehr Zeit zu geben, die Standards ihrer Bildungseinrichtung zu erfüllen.

Nur 10 Länder verfügen über Daten für kurze tertiäre Bildungsgänge, und die Erfolgsquoten variieren wie bei den Bachelorbildungsgängen stark. In den Vereinigten Staaten schließen nur etwa 9 % der Bildungsteilnehmer, die einen kurzen tertiären Bildungsgang (in Vollzeitausbildung) beginnen, einen beliebigen tertiären Bildungsgang innerhalb von 2 Jahren ab, der regulären Ausbildungsdauer. In Österreich erwerben fast 70 % der Bildungsteilnehmer in dieser Zeit einen Abschluss. Die Erfolgsquoten steigen in allen Ländern 3 Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer, dies gilt insbesondere für Länder, bei denen die Erfolgsquoten während der regulären Ausbildungsdauer niedriger sind. In Chile verdoppelt sich die Erfolgsquote (von 23 % auf 46 %), und in den Vereinigte Staaten steigt sie auf mehr als das Dreifache an (von 9 % auf 31 %).

In rund der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten ist die Erfolgsquote in kurzen tertiären Bildungsgängen höher als in Bachelorbildungsgängen. Der größte Unterschied

zwischen diesen beiden ISCED-Stufen besteht in Österreich, wo die Erfolgsquote bei kurzen tertiären Bildungsgängen um 43 Prozentpunkte höher ist als bei Bachelorbildungsgängen (jeweils innerhalb der regulären Ausbildungsdauer). Um diese Unterschiede in den richtigen Kontext zu setzen, muss man den Anteil der insgesamt auf den jeweiligen ISCED-Stufen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer berücksichtigen. Österreich ist beispielsweise das einzige OECD-Land, in dem sich mehr Anfänger im Tertiärbereich in kurze tertiäre Bildungsgänge einschreiben als in Bachelorbildungsgänge (s. Indikator B4).

Nur 7 Länder haben verfügbare Daten für lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge, und in jedem dieser Länder ist die Erfolgsquote in diesen Bildungsgängen höher als in den Bachelorbildungsgängen. Die Erfolgsquote innerhalb der regulären Ausbildungsdauer variiert zwischen 32 % in Chile und 53 % in Norwegen und der Schweiz. Die Erfolgsquote innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahre liegt in allen Ländern beträchtlich höher und reicht von 65 % in Österreich und Slowenien bis 89 % in Norwegen.

In den letzten Jahren wurden in vielen Ländern diverse bildungspolitische Maßnahmen zur Steigerung der Erfolgsquoten im Tertiärbereich ergriffen. Häufig wird die Finanzierung der Bildungseinrichtungen bis zu einem gewissen Grad von den Erfolgsquoten der Bildungsteilnehmer abhängig gemacht. Das ist in Brasilien, Estland, Finnland, Israel und Österreich der Fall. In anderen Ländern werden die Erfolgsquoten bei den direkt an Bildungsteilnehmer gewährten Unterstützungsleistungen berücksichtigt. In Chile werden vom Staat nur für die reguläre Ausbildungsdauer keine Bildungsgebühren verlangt. In Norwegen können Ausbildungsdarlehen teilweise in Stipendien umgewandelt werden, wenn die Bildungsteilnehmer ohne Verzögerung vorankommen. In manchen Ländern wie z. B. Brasilien werden Bildungseinrichtungen Sondermittel zur Verfügung gestellt, mit deren Hilfe gewährleistet werden soll, dass Bildungsteilnehmer mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund ihren Abschluss ohne übermäßige Verzögerungen erwerben. Weitere bildungspolitische Maßnahmen helfen den Bildungsteilnehmern, eine bessere Fächerwahl zu treffen, oder gewährleisten, dass die Lehrkräfte über die notwendigen Unterrichtsmittel verfügen, um den Bildungsteilnehmern zum Erfolg zu verhelfen.

Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten

Die Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten berücksichtigen alle Absolventen in einem bestimmten Berichtsjahr für Bildungsgänge, unabhängig davon, wie lange sie für den Abschluss benötigt haben. Infolgedessen fallen die Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten tendenziell wesentlich höher aus als die anhand von True-Cohort-Daten (s. Kasten B5.1 für mehr Informationen zum Vergleich der beiden Methoden).

Im Durchschnitt der 7 Länder, die Cross-Cohort-Daten vorgelegt haben, schließen 77 % der Bildungsteilnehmer, die einen Bachelorbildungsgang beginnen, diesen ab. Diese Quote reicht von 48 % in Lettland bis zu mehr als 90 % in Japan und der Republik Korea. Bei den kurzen tertiären Bildungsgängen reicht die Erfolgsquote von 55 % in der Slowakei bis 89 % in Japan. Die Differenz der Erfolgsquoten zwischen Bachelorbildungsgängen und kurzen tertiären Bildungsgängen variiert zwischen den Ländern. In Mexiko ist die Erfolgsquote bei kurzen tertiären Bildungsgängen mehr als 20 Prozentpunkte niedriger als bei Bachelorbildungsgängen. In Lettland ist es umgekehrt, dort ist die Erfolgsquote bei kurzen tertiären Bildungsgängen 13 Prozentpunkte höher als bei Bachelorbildungsgängen.

Kasten B5.1

Differenz zwischen Erfolgsquoten anhand von True-Cohort- und Cross-Cohort-Daten

Dieser Indikator untersucht die Erfolgsquoten, die mittels zweier unterschiedlicher Methoden berechnet werden: der True-Cohort-Methode und der Cross-Cohort-Methode. Bei der True-Cohort-Methode wird eine Anfängerkohorte über einen vorgegebenen Zeitraum beobachtet, der in der vorliegenden Erhebung der regulären Ausbildungsdauer und der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahren entspricht. Dies ist die bevorzugte Methode zur Analyse der Erfolgsquoten, aber nur Länder, die Längsschnittdaten erheben oder ein entsprechendes Verzeichnis führen, können derartige Informationen zur Verfügung stellen. Paneldaten können in Form von Verzeichnissen mit einzelnen Bildungsteilnehmern zur Verfügung stehen (ein System, das für jeden Teilnehmer eine eindeutige persönliche Identifizierungsnummer vorsieht) oder in Form einer Teilnehmerkohorte einer Längsschnittstudie. Bei Anwendung der True-Cohort-Methode entspricht die Erfolgsquote dem Anteil der Bildungsteilnehmer einer bestimmten Kohorte, der innerhalb des jeweiligen Zeitraums den Abschluss erlangt.

Mit der Cross-Cohort-Methode werden die Erfolgsquoten in Ländern berechnet, in denen keine True-Cohort-Daten verfügbar sind. Für die Cross-Cohort-Methode benötigt man Daten zur Zahl der Anfänger einer bestimmten ISCED-Stufe und zur Zahl der Absolventen dieser Stufe N Jahre später, wobei N der regulären Dauer des Bildungsgangs entspricht. Basierend auf der Annahme konstanter Bildungsteilnehmerströme (konstante Zu- oder Abnahme der Zahl von Bildungsteilnehmern, die während dieser Jahre in einer bestimmten ISCED-Stufe anfangen), liegen Cross-Cohort-Erfolgsquoten über längere Zeiträume hinweg näher bei den True-Cohort-Daten. Denn Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten berücksichtigen alle Absolventen in einem bestimmten Berichtsjahr für Bildungsgänge, unabhängig davon, wie lange sie für den Abschluss benötigt haben.

Ein Vergleich der Ergebnisse der beiden Methoden sollte vermieden werden. Tabelle B5.a veranschaulicht die unterschiedlichen Ergebnisse der beiden Methoden für die Erfolgsquoten in einigen wenigen Ländern, die sowohl True-Cohort- als auch Cross-Cohort-Daten vorgelegt haben. Wie zu erwarten fallen die Cross-Cohort-Erfolgsquoten erheblich höher aus als die True-Cohort-Erfolgsquoten, selbst wenn man die Erfolgsquoten 3 Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer betrachtet.

Tabelle B5.a

Unterschiede in der Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern, die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang aufgenommen haben, bei Berechnung mittels True-Cohort- und Cross-Cohort-Methode

	True-Cohort-Methode, nach regulärer Ausbildungsdauer (in %)	True-Cohort-Methode, nach regulärer Ausbildungsdauer plus 3 Jahre (in %)	Cross-Cohort-Methode, anhand regulärer Ausbildungsdauer (in %)
Belgien (fläm.)	33	67	82
Belgien (frz.)[1]	27	54	64
Finnland	43	73	93
Israel	60	83	92

1. Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), an denen rund 60 % der Anfänger in einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang sind.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978265

Erfolgsquoten nach Geschlecht

In allen Ländern mit verfügbaren Daten (sowohl True-Cohort- als auch Cross-Cohort-Daten) haben Frauen in Bachelorbildungsgängen eine höhere Erfolgsquote als Männer (Tab. B5.1). Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten mit True-Cohort-Daten erwerben 44 % der Anfängerinnen und 33 % der Anfänger in Bachelorbildungsgängen innerhalb der regulären Ausbildungsdauer einen Abschluss. Auch bei Betrachtung nach 3 weiteren Jahren sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede ähnlich: Die Erfolgsquote bei Frauen steigt auf 72 % und bei Männern auf 61 %.

In manchen Ländern sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede kleiner als in anderen. Der Unterschied der Erfolgsquoten zwischen Frauen und Männern in Bachelorbildungsgängen innerhalb der regulären Ausbildungsdauer reicht von weniger als 7 Prozentpunkten in der Schweiz und dem Vereinigten Königreich bis zu 27 Prozentpunkten in Finnland. In den meisten Ländern ändert sich der geschlechtsspezifische Unterschied auch 3 Jahre nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer nicht wesentlich. Nur in Finnland ändert er sich um mehr als 10 Prozentpunkte und verringert sich auf 16 Prozentpunkte.

Erfolgsquoten nach Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II

Ein weiterer Faktor, der sich auf die Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich auswirken kann, ist die Ausrichtung ihres Bildungsgangs im Sekundarbereich II. Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten schließen 38 % der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen mit einem vorherigen allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II den Bildungsgang, den sie begonnen haben, innerhalb der regulären Ausbildungsdauer ab. Das gleiche gilt für 35 % der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen, die vorher einen berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Innerhalb von 3 Jahren nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer der Bildungsgänge steigt dieser Unterschied von 3 Prozentpunkten auf 12 Prozentpunkte.

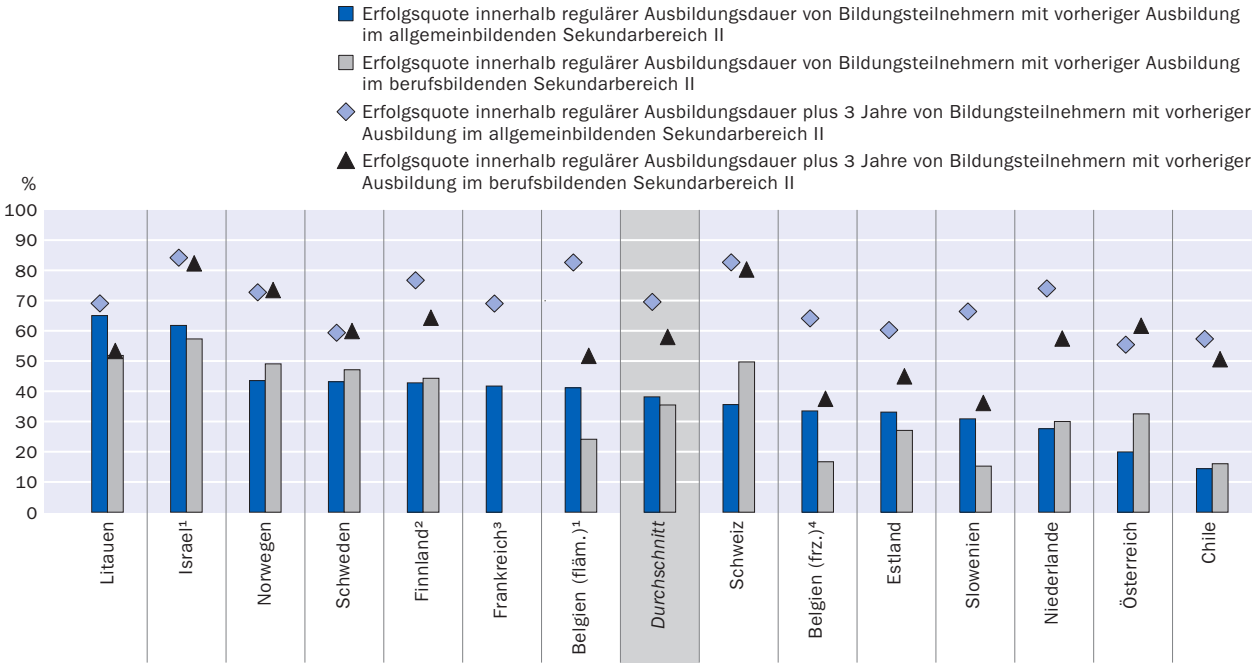
Das Bild der Erfolgsquoten innerhalb der regulären Ausbildungsdauer unterscheidet sich stark zwischen den einzelnen Ländern: In genau der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten ist bei Bildungsteilnehmern aus allgemeinbildenden Bildungsgängen die Erfolgsquote höher als bei Bildungsteilnehmern aus berufsbildenden Bildungsgängen. Das Bild wird jedoch klarer, wenn man die Erfolgsquoten nach 3 weiteren Jahren betrachtet. In fast allen Ländern ist die Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II in diesem längeren Zeitraum entweder höher als die von Bildungsteilnehmern mit einem berufsbildenden Abschluss oder fast genauso hoch. In der Tat ist es nur in einem Land – Österreich – wahrscheinlicher, dass Bildungsteilnehmer aus einem berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II ihren Bachelorbildungsgang abschließen als Bildungsteilnehmer aus allgemeinbildenden Bildungsgängen (Abb. B5.2).

Für eine richtige Einordnung dieser Ergebnisse ist es wichtig zu beurteilen, wie repräsentativ diese Bildungsteilnehmer unter den Anfängern von Bachelorbildungsgängen sind (Tab. B5.2). In Litauen beispielsweise erwerben 53 % der Bildungsteilnehmer aus berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II einen Abschluss in den Bildungsgängen, die sie aufgenommen haben. Sie stellen jedoch weniger als 1 % der Anfänger in Bachelorbildungsgängen. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten ist der Anteil der Anfänger in Bachelorbildungsgängen mit vorherigem allgemeinbildendem Abschluss im Sekundarbereich II höher als der Anteil der Anfänger mit vorherigem berufsbildendem Abschluss im Sekundarbereich II. Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten

Abbildung B5.2

Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern (Vollzeitausbildung), die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang begonnen haben, nach Ausrichtung des absolvierten Bildungsgangs im Sekundarbereich II (2017)

Nur True-Cohort-Daten



1. Die Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern, die einen Bachelorbildungsgang begonnen haben, beinhaltet keine Bildungsteilnehmer, die in einen kurzen tertiären Bildungsgang gewechselt sind und dort einen Abschluss erworben haben. 2. Wurde sowohl ein allgemeinbildender als auch berufsbildender Bildungsgang im Sekundarbereich II abgeschlossen oder sind keine Daten zur vorherigen Ausbildung verfügbar, wird der Bildungsteilnehmer der Kategorie vorherige Ausbildung im berufsbildenden Sekundarbereich II zugeordnet. 3. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. Daten zu Bildungsteilnehmern mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II sind aufgrund eines zu geringen Stichprobenumfangs zurückgezogen worden. 4. Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), an denen rund 60 % der Anfänger in einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang sind.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquote innerhalb der regulären Ausbildungsdauer von Bildungsteilnehmern mit einer vorherigen Ausbildung im allgemeinbildenden Sekundarbereich II.

Quelle: OECD (2019), Tabelle B5.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978303

mit verfügbaren Daten haben Bildungsteilnehmer aus berufsbildenden Bildungsgängen einen Anteil von 28 % an den Anfängern. Der Anteil reicht von weniger als 15 % in Estland, Litauen und Norwegen bis 51 % in Österreich, dem einzigen Land, in dem sie die Mehrheit der Anfänger darstellen.

Dabei ist zu beachten, dass in vielen Ländern, u. a. in Belgien und Estland, manche berufsbildenden Bildungsgänge im Sekundarbereich II nicht für die Zulassung zu einem Bachelorbildungsgang qualifizieren. Je nach Anteil der Bildungsteilnehmer, die in diesen Bildungsgängen eingeschrieben sind, kann das eventuell den niedrigeren Anteil von Anfängern in Bachelorbildungsgängen mit vorherigen berufsbildenden Abschlüssen erklären.

Im Verhältnis zu Bachelorbildungsgängen sind in den wenigen Ländern mit entsprechenden Daten Bildungsteilnehmer aus berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II sehr viel häufiger unter den Anfängern in kurzen tertiären Bildungsgängen vertreten und sehr viel weniger stark unter den Anfängern in langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen (Tab. B5.2, Panels B und C). In Chile und Norwegen haben Bildungsteilnehmer mit einem vorherigen berufsbildenden Abschluss, die einen kurzen tertiären Bildungsgang beginnen, höhere Erfolgsquoten als diejenigen

mit einem allgemeinbildenden Abschluss. Tatsächlich ist es in manchen Ländern üblich, dass gezielt kurze tertiäre Bildungsgänge für Bildungsteilnehmer angeboten werden, die im Sekundarbereich II einen berufsbildenden Zweig besucht haben.

Bildungswege im Tertiärbereich

Neben den Erfolgsquoten der Bildungsteilnehmer ist es wichtig, die unterschiedlichen Wege zu betrachten, die diese einschlagen, sobald sie einen Bildungsgang im Tertiärbereich begonnen haben. Dies trägt zum Verständnis der Flexibilität und Effektivität des Bildungssystems bei. Es kann auch Aufschluss auf den anderen Teil der Bildungsteilnehmer geben, d. h. diejenigen, die keinen Abschluss erworben haben. Sind sie immer noch in Ausbildung? Haben sie in einen Bildungsgang einer anderen ISCED-Stufe gewechselt? Oder haben sie den Tertiärbereich ohne einen Abschluss verlassen?

Wo sind die Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich nach ihrem ersten Ausbildungsjahr?

Eine Analyse des Status der Bildungsteilnehmer nach dem ersten Ausbildungsjahr kann sehr wichtig sein, um zu verstehen, was während ihres Erstkontakts mit der Tertiärbildung passiert. Diese könnte u. a. die Effektivität der Bildungsausrichtung der Bildungsteilnehmer widerspiegeln bzw. wie gut sie auf die Tertiärbildung vorbereitet sind. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten waren etwa 12 % der Bildungsteilnehmer, die einen Bachelorbildungsgang begonnen hatten, nach 2 Jahren Ausbildung nicht mehr in einem tertiären Bildungsgang eingeschrieben, mehr als 2 % waren in eine andere ISCED-Stufe gewechselt, und 85 % waren immer noch im gleichen oder einem anderen Bachelorbildungsgang eingeschrieben (Tab. B5.3).

In einigen Ländern beginnen Bildungsteilnehmer auf einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich, wechseln dann aber in eine andere Stufe und erwerben dort einen Abschluss. Tatsächlich findet ein hoher Prozentsatz der Wechsel in eine andere ISCED-Stufe des Tertiärbereichs schon bald nach Aufnahme eines Bildungsgangs statt. In Frankreich wechselten 11 % der Bildungsteilnehmer, die mit einem Bachelorbildungsgang begonnen hatten, bis zum Beginn des zweiten Ausbildungsjahrs in einen kurzen tertiären Bildungsgang. Das Gleiche gilt für mehr als 3 % der Bildungsteilnehmer in Chile und Slowenien (Tab. B5.3).

Der Anteil der Bildungsteilnehmer, die nach dem ersten Ausbildungsjahr nicht mehr eingeschrieben sind, reicht von 6 % in den Vereinigten Staaten bis zu mindestens 20 % in Slowenien und Belgien (franz.). Hohe Zahlen nach nur einem Jahr könnten besonders besorgniserregend sein angesichts dessen, dass der Anteil der Bildungsteilnehmer, die den Tertiärbereich ohne Abschluss verlassen, im Verlauf der Zeit tendenziell stark steigt. In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten hat sich dieser Anteil 3 Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer tatsächlich fast verdoppelt und in manchen Fällen sogar verdreifacht (Abb. B5.3).

Wo sind die Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer ihres Bildungsgangs? Und wo 3 Jahre später?

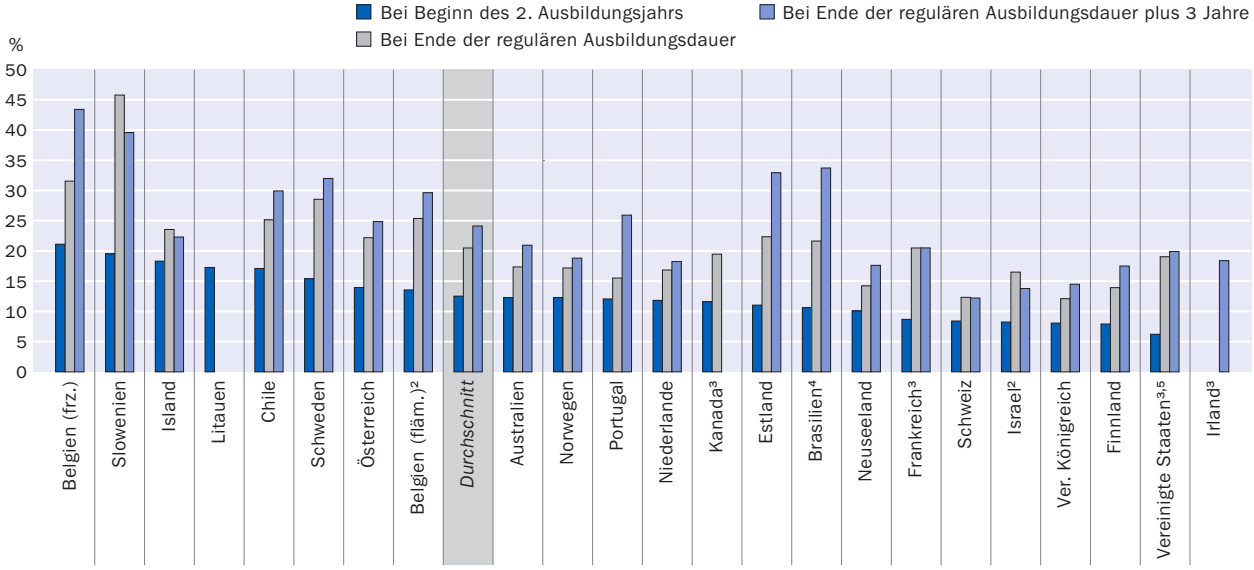
Die 2 Zeitpunkte, die dieser Indikator zur Beurteilung des Status der Bildungsteilnehmer zugrunde legt, sind: 1) am Ende der regulären Ausbildungsdauer des von ihnen begonnenen Bildungsgangs und 2) 3 Jahre nach Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs.

Im Durchschnitt der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten haben 39 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die einen Bachelorbildungsgang begon-

Abbildung B5.3

Anteil von Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen (Vollzeitausbildung), die nicht mehr im Tertiärbereich eingeschrieben sind (und keinen Abschluss erworben haben), zu verschiedenen Zeitpunkten nach Beginn der Ausbildung (2017)

Nur True-Cohort-Daten



Anmerkung: Der Anteil derjenigen, die nicht mehr im Tertiärbereich eingeschrieben sind (und keinen Abschluss erworben haben), kann Bildungsteilnehmer beinhalten, die das Land vor dem Abschluss verlassen haben.

1. Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), an denen rund 60 % der Anfänger in einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang sind. 2. Einschließlich Bildungsteilnehmern, die in einen kurzen tertiären Bildungsgang gewechselt haben. 3. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 4. Daten ohne Anfänger in 6-jährigen Bachelorbildungsgängen, die ungefähr 2 % aller Anfänger auf dieser ISCED-Stufe stellen. 5. Die reguläre Ausbildungsdauer plus 3 Jahre bezieht sich auf die reguläre Ausbildungsdauer plus 2 Jahre.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils Bildungsteilnehmer, die zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahrs nicht mehr eingeschrieben sind.

Quelle: OECD (2019), Tabelle B5.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978322

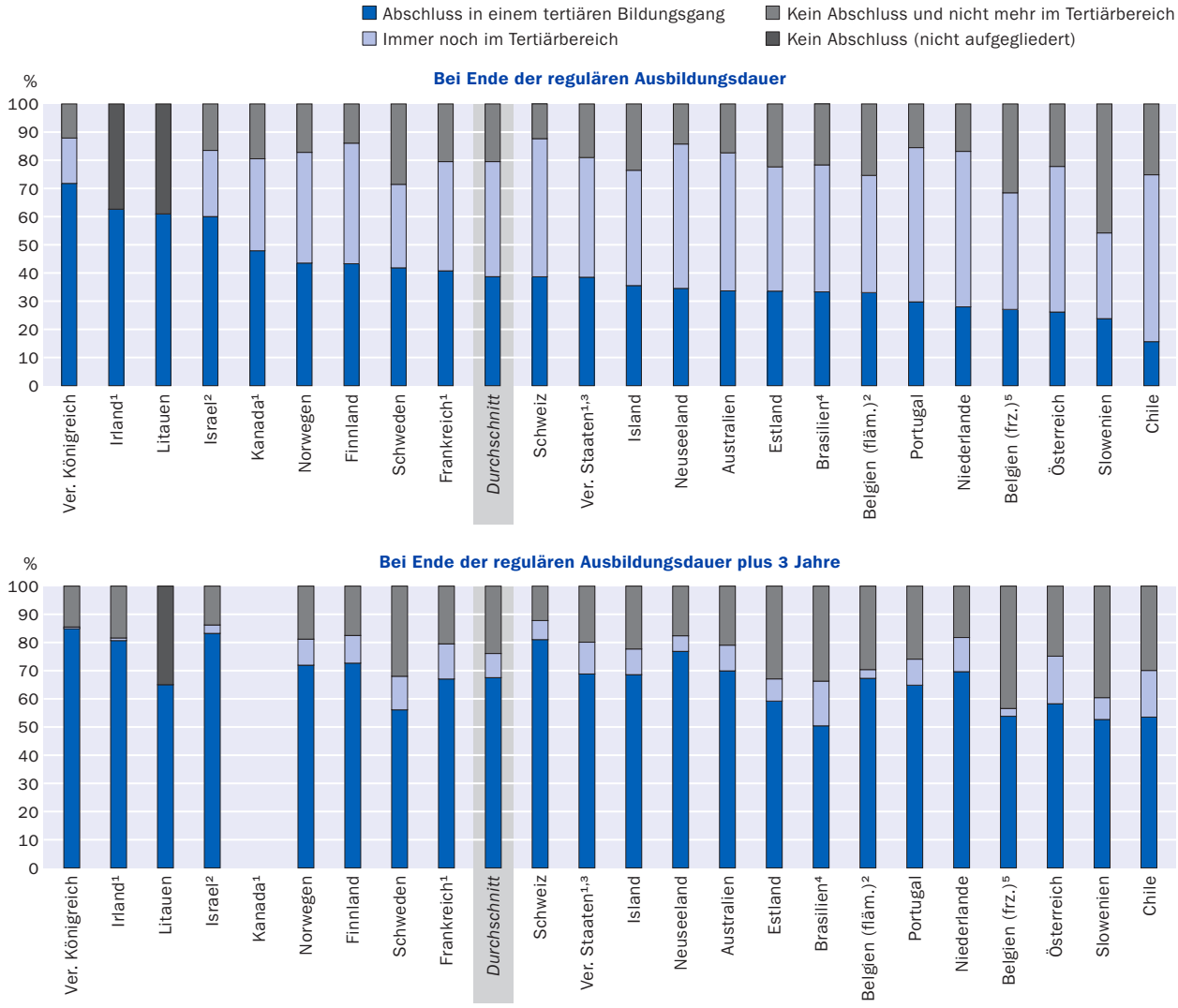
nen haben, diesen oder einen anderen Bachelorbildungsgang bis zum Ablauf der regulären Ausbildungsdauer abgeschlossen. Ungefähr 1 % hatten stattdessen in einen kurzen tertiären Bildungsgang gewechselt und diesen abgeschlossen, 41 % befanden sich immer noch in einem Bildungsgang im Tertiärbereich (gegebenenfalls auf einer anderen ISCED-Stufe), und 20 % waren nicht mehr in einem Bildungsgang im Tertiärbereich eingeschrieben. Innerhalb von 3 Jahren nach Ablauf der regulären Ausbildungszeit des Bildungsgangs ändert sich das Bild erheblich, denn viele, die sich immer noch in Ausbildung befanden, erwerben entweder einen Abschluss oder scheiden aus dem System aus. Nach Ablauf dieser weiteren 3 Jahre haben 64 % der Bildungsteilnehmer einen Bachelorbildungsgang abgeschlossen, 2 % einen kurzen tertiären Bildungsgang und 1 % einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgang. Rund 9 % befinden sich noch in Ausbildung, und 24 % sind nicht mehr eingeschrieben (Abb. B5.4).

Ein hoher Anteil Bildungsteilnehmer, die zwischen den ISCED-Stufen im Tertiärbereich wechseln, kann einer der Gründe für einen verzögerten Abschluss der Bildungsteilnehmer sein. Verzögerungen sind zu erwarten, wenn es Schwierigkeiten bei der Übertragung von Leistungspunkten gibt oder Bildungsteilnehmer in einen Bildungsgang mit einer längeren regulären Ausbildungsdauer wechseln (der Status eines Bildungsteilnehmers wird immer anhand der regulären Ausbildungsdauer des ursprünglichen Bildungsgangs gemessen). Der Anteil der Bildungsteilnehmer, die wechseln, nachdem sie ursprünglich einen Bachelorbildungsgang begonnen haben, ist in Frankreich am höchsten, wo 8 % der Bildungsteilnehmer einen kurzen tertiären Bildungsgang abschließen, sowie in Slowenien,

Abbildung B5.4

Status von Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen, am Ende der regulären Ausbildungsdauer und am Ende der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahre (2017)

Nur True-Cohort-Daten



Anmerkung: Der Anteil derjenigen, die nicht mehr im Tertiärbereich eingeschrieben sind (und keinen Abschluss erworben haben), kann Bildungsteilnehmer beinhalten, die das Land vor dem Abschluss verlassen haben.

1. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Anteil Bildungsteilnehmer, die einen Abschluss erworben haben, ohne Bildungsteilnehmer, die von einem kurzen tertiären Bildungsgang gewechselt sind und einen Abschluss erworben haben. 3. Die reguläre Ausbildungsdauer plus 3 Jahre bezieht sich auf die reguläre Ausbildungsdauer plus 2 Jahre. 4. Daten ohne Anfänger in 6-jährigen Bachelorbildungsgängen, die ungefähr 2 % aller Anfänger auf dieser ISCED-Stufe stellen. 5. Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), an denen rund 60 % der Anfänger in einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang sind.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Bildungsteilnehmer, die innerhalb der regulären Ausbildungsdauer einen Abschluss erworben haben.

Quelle: OECD (2019), Tabelle B5.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978341

wo rund 2 % einen kurzen tertiären Bildungsgang und 6 % einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgang abschließen (jeweils innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des ursprünglichen Bildungsgangs plus 3 Jahre).

Die Gesamtentwicklung des Status der Bildungsteilnehmer zwischen dem Ende der regulären Ausbildungsdauer der Bildungsgänge und 3 Jahre später unterscheidet sich je nach Land. Die Erfolgsquote in Neuseeland, den Niederlanden und der Schweiz steigt um mehr als 40 Prozentpunkte, in Litauen hingegen nur um 4 Prozentpunkte. Es gibt auch

Kasten B5.2

Erfolgsquote nach dem Bildungsstand der Eltern und dem Migrationshintergrund der Bildungsteilnehmer

Untersuchungen haben gezeigt, dass sich ein benachteiligter sozioökonomischer Hintergrund stark auf die Erfolgsquote im Tertiärbereich auswirkt. (Vossensteyn et al., 2015[2]; Thomas and Quinn, 2006[3]). Selbst bei hoch qualifizierten Bildungsteilnehmern ist die Gefahr eines Abbruchs im Falle eines sozioökonomisch benachteiligten Hintergrund aufgrund finanzieller Einschränkungen, familiärer Probleme oder Gruppenzwang tendenziell größer (Quinn, 2013[4]). Dieser Kasten untersucht, wie stark sich die Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmern mit einem potenziell sozioökonomisch ungünstigen Hintergrund unterscheiden, ermittelt anhand 2 indirekter Kennzahlen: des höchsten Bildungsstands der Eltern und des Migrationshintergrunds.

Erfolgsquoten nach dem Bildungsstand der Eltern

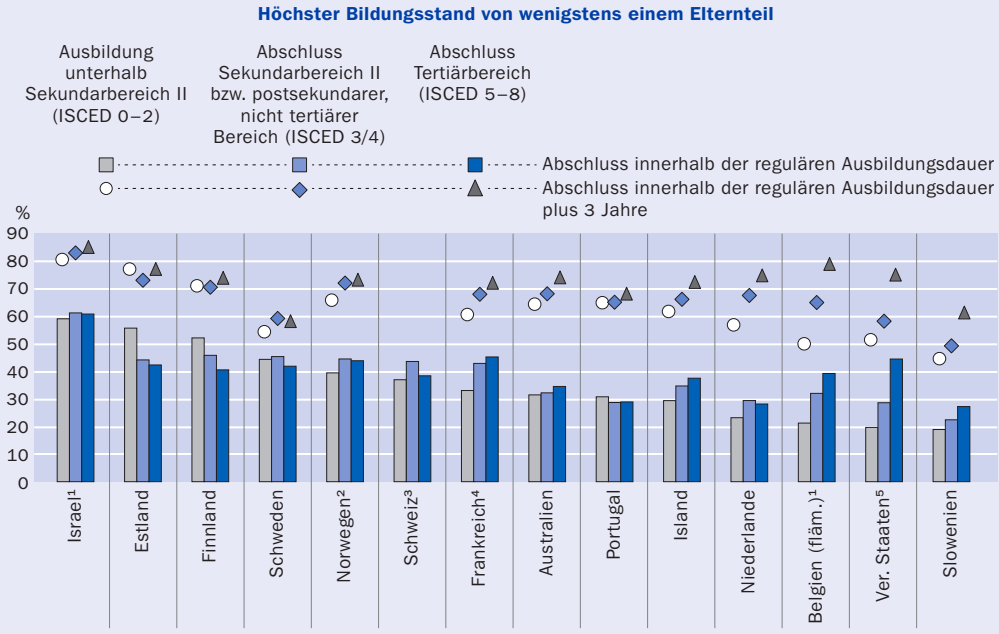
Der Bildungsstand der Eltern beeinflusst Einkommen und Wohlstand, und Forschungsergebnisse zeigen, dass er stark mit verschiedenen Bildungsergebnissen korreliert, wie dem Bildungsstand (s. Indikator A1), der Wahl der Ausrichtung des gewählten Bildungsgangs (s. Indikator B3) und dem Erwerb von Kompetenzen (OECD, 2013[5]). Abbildung B5.a zeigt die Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmern, die einen Bachelorbildungsgang (Vollzeitausbildung) begonnen haben, aufgeschlüsselt nach dem höchsten Bildungsstand mindestens eines Elternteils. Es ist keine klare Korrelation in den Ländern hinsichtlich des Bildungsstands der Eltern und eines Abschlusses innerhalb der regulären Ausbildungsdauer zu erkennen. Aber in fast allen Ländern mit verfügbaren Daten ist die Erfolgsquote innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahre bei den Bildungsteilnehmern am höchsten, bei denen mindestens ein Elternteil einen Abschluss im Tertiärbereich hat, und bei den Bildungsteilnehmern am niedrigsten, deren Eltern die Ausbildung im Sekundarbereich II nicht abgeschlossen haben.

Das Gefälle zwischen den Bildungsteilnehmern ist in manchen Ländern sehr viel größer als in anderen. Der Unterschied der Erfolgsquoten innerhalb der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahre zwischen einem Bildungsteilnehmer, bei dem ein Elternteil einen Abschluss im Tertiärbereich hat, und einem Bildungsteilnehmer, dessen Eltern den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen haben, reicht von weniger als 5 Prozentpunkten in Estland, Finnland, Portugal und Schweden bis zu mehr als 20 Prozentpunkten in Belgien (fläm.) und den Vereinigten Staaten (Abb. B5.a). Um einige der Chancengerechtigkeitsprobleme in diesem Bildungsbereich anzugehen, hat die flämische Regierung kürzlich das Ziel festgelegt, dass mindestens 60 % der Absolventen des Sekundarbereichs II, deren Mütter einen Bildungsstand unter dem Tertiärbereich haben, bis 2020 an einem tertiären Bildungsgang teilnehmen sollen (Cabinet of Prime Minister of the Flemish Government and Flemish Minister for Economy, Foreign Policy, Agriculture and Rural Policy, 2009[6]).

Das Gefälle der Erfolgsquoten in Bezug auf diese Bildungsteilnehmer deutet darauf hin, dass Anfänger mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund möglicherweise besondere Herausforderungen für einen Abschluss im Tertiärbereich zu meistern haben. Diese Kennzahl alleine reicht jedoch nicht für eine Beurteilung der Chancengerechtigkeit eines Bildungssystems aus. Zumindest 2 weitere Faktoren sind zu berücksichtigen: 1. der Anteil der Bildungsteilnehmer aus jeder Gruppe an der Anfängerkohorte und 2. die Repräsentativität der Anfängerkohorte an der Gesamtbevölkerung. Tabelle

Abbildung B5.a

Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern (Vollzeitausbildung), die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang begonnen haben, nach dem Bildungsstand der Eltern (2017)



1. Die Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern, die einen Bachelorbildungsgang begonnen haben, beinhaltet keine Bildungsteilnehmer, die in einen kurzen tertiären Bildungsgang gewechselt sind und dort einen Abschluss erworben haben. 2. Abschluss Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich beinhaltet auch Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs, und Tertiärbereich umfasst nur Bachelor, Master, Promotion und gleichwertig. 3. Referenzjahr 2018. 4. Referenzjahr für die Anfängerkohorte: 2008. Das Abschlussjahr unterscheidet sich je nach regulärer Ausbildungsdauer des Bildungsgangs. 5. Referenzjahr für die Anfängerkohorte: 2003. Das Abschlussjahr unterscheidet sich je nach regulärer Ausbildungsdauer des Bildungsgangs. Die reguläre Ausbildungsdauer plus 3 Jahre für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge bezieht sich auf die reguläre Ausbildungsdauer plus 2 Jahre. Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquote innerhalb der regulären Ausbildungsdauer von Bildungsteilnehmern, deren Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II haben.
Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978360

B5.b (im Internet) zeigt die Verteilung der Anfänger von Bachelorbildungsgängen nach Bildungsstand der Eltern. In Estland beispielsweise haben Bildungsteilnehmer, deren Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, eine höhere Wahrscheinlichkeit, ihren Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungszeit zu erlangen. Sie machen jedoch insgesamt nur 2 % der Anfänger in Bachelorbildungsgängen aus, in Portugal sind es 44 %.

Daneben sollte auch die Repräsentativität der Anfängerkohorte an der Gesamtbevölkerung betrachtet werden. Ein Bildungssystem bietet keine Chancengerechtigkeit, wenn die Eltern der meisten jungen Menschen eines Landes keine Tertiärbildung haben, diese aber nur die Minderheit der Anfänger in Bachelorbildungsgängen stellen. Weiterführende Informationen zur Repräsentativität potenziell benachteiligter Gruppen unter Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich sind in Indikator B7 (OECD, 2018[7]) zu finden.

Schließlich bleibt anzumerken, dass Bildungsteilnehmer mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund in manchen Ländern sich eher Teilzeit einschreiben, was in diesem Indikator nicht erfasst ist.

Erfolgsquoten nach dem Migrationshintergrund der Bildungsteilnehmer

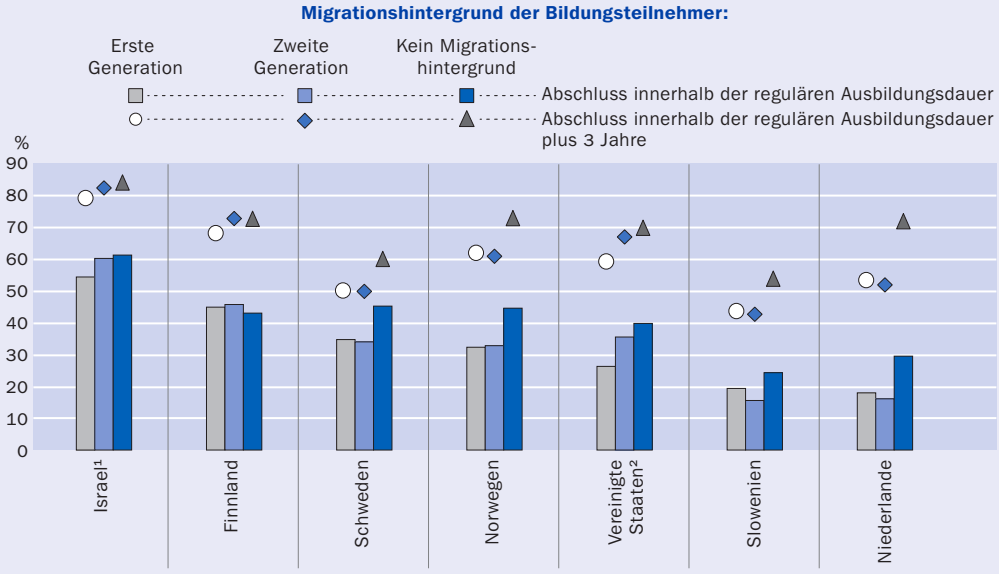
Ein Migrationshintergrund bedeutet zwar nicht zwangsläufig einen Nachteil, korreliert jedoch trotzdem mit geringeren Leistungen der Bildungsteilnehmer (OECD, 2018[7]). Bildungsteilnehmer mit Migrationshintergrund müssen oft Widrigkeiten überwinden, die mit Flucht und Vertreibung, sozioökonomischen Nachteilen und Sprachbarrieren zusammenhängen.

Abbildung B5.b zeigt die Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmern, die einen Bachelorbildungsgang (Vollzeitausbildung) begonnen haben, aufgeschlüsselt nach ihrem Migrationshintergrund. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten haben Bildungsteilnehmer ohne Migrationshintergrund, d. h. Bildungsteilnehmer, die im Land geboren wurden und bei denen mindestens ein Elternteil im Land geboren wurde, eine höhere Erfolgsquote als Bildungsteilnehmer mit Migrationshintergrund, und zwar sowohl gemessen zu Ende der regulären Ausbildungsdauer als auch 3 Jahre danach. Die Unterschiede zwischen Migranten der ersten und zweiten Generation variieren je nach Land, aber diese Unterschiede sind tendenziell kleiner (absolut gesehen) als die Unterschiede zwischen Nichtmigranten und Migranten.

Wie beim Bildungsstand der Eltern ist es wichtig, den Anteil jeder der Gruppen an der Anfängerkohorte (Tab. B5.b im Internet) und der Gesamtbevölkerung zu betrachten (OECD, 2018[7]). Finnland ist beispielsweise das einzige Land, in dem die Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern ohne Migrationshintergrund niedriger ist als die von Migran-

Abbildung B5.b

Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern (Vollzeitausbildung), die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang begonnen haben, nach Migrationshintergrund (2017)



1. Die Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern, die einen Bachelorbildungsgang begonnen haben, beinhaltet keine Bildungsteilnehmer, die in einen kurzen tertiären Bildungsgang gewechselt sind und dort einen Abschluss erworben haben. 2. Referenzjahr für die Anfängerkohorte: 2003. Das Abschlussjahr unterscheidet sich je nach regulärer Ausbildungsdauer des Bildungsgangs. Die reguläre Ausbildungsdauer plus 3 Jahre für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge bezieht sich auf die reguläre Ausbildungsdauer plus 2 Jahre.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquote innerhalb der regulären Ausbildungsdauer von Bildungsteilnehmern, die Migranten der 1. Generation sind.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978379

ten sowohl der ersten als auch der zweiten Generation. Finnland ist jedoch auch das Land mit dem niedrigsten Anteil von Bildungsteilnehmern mit Migrationshintergrund unter den Anfängern von Bachelorbildungsgängen: 4 % sind Migranten der ersten Generation und 0,1 % Migranten der zweiten Generation. Bildungsteilnehmer mit Migrationshintergrund haben in anderen Ländern einen wesentlich höheren Anteil an den Anfängern von Bachelorbildungsgängen, z. B. in Israel (25 %) und Schweden (18 %).

Kasten B5.3

Erhebungen bei Bildungsteilnehmern zur Messung der Qualität der Ausbildung im Tertiärbereich

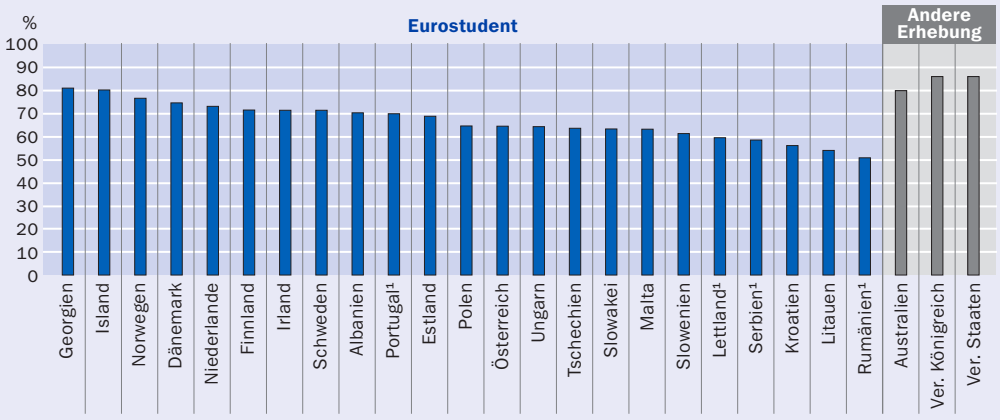
Dieser Kasten zeigt, wie Erhebungen zur Erfahrung der Bildungsteilnehmer Informationen für die Bildungspolitik bezüglich Qualitätsverbesserungen in der postsekundaren Bildung liefern und einen internationalen Vergleich der Bildungserfolge im Tertiärbereich ermöglichen können.

Für Beurteilungen der Lehr- und Lernqualität im Tertiärbereich, ob in den Bildungseinrichtungen oder auf nationaler/systemischer Ebene, mangelt es an entsprechenden Daten. Direkte Messungen der Bildungserfolge von Bildungsteilnehmern sind teuer und zeitintensiv und können nur schwer auf die nationale Ebene übertragen werden.

Eine alternative Methode, die Unterrichtsqualität zu messen, besteht in Erhebungen bei Bildungsteilnehmern oder Absolventen. Diese Erhebungen messen einzelne Aspekte der Erfahrung, die Bildungsteilnehmer im Rahmen ihrer Ausbildung gemacht haben, und bieten wertvolle Informationen zu einer großen Bandbreite an kontextuellen und persönlichen Faktoren, die sich auf das Lernen auswirken. Beispiele für Erhebungen bei Bildungsteilnehmern sind u. a. der National Survey of Student Engagement (NSSE) in den Vereinigten Staaten und Kanada, der National Student Survey (NSS) im Vereinigten Königreich, der Student Experience Survey (SES) in Australien und Eurostudent, eine Erhebung, an der 25 bis 30 europäische Länder teilnehmen.

Abbildung B5.c

Gesamtbeurteilung des Bildungsgangs (% positive Bewertung), alle Bildungsteilnehmer (2016)



1. Referenzjahr 2017.

Quelle: National Survey of Student Engagement (NSSE) für die Vereinigten Staaten, Student Experience Survey (SES) für Australien, National Student Survey (NSS) für das Vereinigte Königreich und Eurostudent-Erhebung für die anderen europäischen Staaten.

Eine Konzentration auf die Qualität der Bildungserfahrung der Bildungsteilnehmer kann Bildungseinrichtungen dabei unterstützen, die Verbleibquoten zu erhöhen, und zwar durch Identifikation von Unterrichtsmethoden, Unterstützungsdiensten und akademischen Ressourcen, die das Engagement und den Erfolg jedes Bildungsteilnehmers fördern. Relative Schwachpunkte können auf Ebene der Bildungseinrichtung oder der Fachrichtungen isoliert werden. Genauso können umgekehrt Modelle bewährter Verfahren identifiziert werden. Die Erfahrung der Bildungsteilnehmer kann sich auch durch bildungspolitische Antworten auf spezifische Erhebungsitems bessern, z. B. diejenigen, bei denen es um den Verbleib geht. Bei der australischen SES-Erhebung werden die Befragten beispielsweise danach gefragt, ob sie im letzten Jahr erwogen haben, ihre Bildung aufzugeben, und wenn ja, warum.

Eine weitere Verwendungsmöglichkeit für Erhebungsdaten der Bildungsteilnehmer besteht im internationalen Vergleich der tertiären Bildungssysteme. Abbildung B5.c zeigt ein Beispiel eines internationalen Vergleichs mittels öffentlich verfügbarer Erhebungsdaten aus Ländern, die sich an Eurostudent beteiligen, Australien, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten.

Erhebungen bei Bildungsteilnehmern haben als Kennzahlen für Unterrichtsqualität und Lernerfolge ihre Grenzen. Sie liefern keine direkte, objektive Kennzahl der Bildungsergebnisse, sondern stattdessen eine Zusammenfassung der subjektiven Einschätzungen der Lernerfolge durch die einzelnen Bildungsteilnehmer oder von Hilfsgrößen bzw. Faktoren, von denen angenommen wird, sie seien wichtig für das Erreichen des Lernerfolgs. Mithin müssen die Ergebnisse von Erhebungen bei Bildungsteilnehmern vor dem Hintergrund des demografischen Hintergrunds und des Bildungshintergrunds der Bildungsteilnehmer selbst analysiert werden.

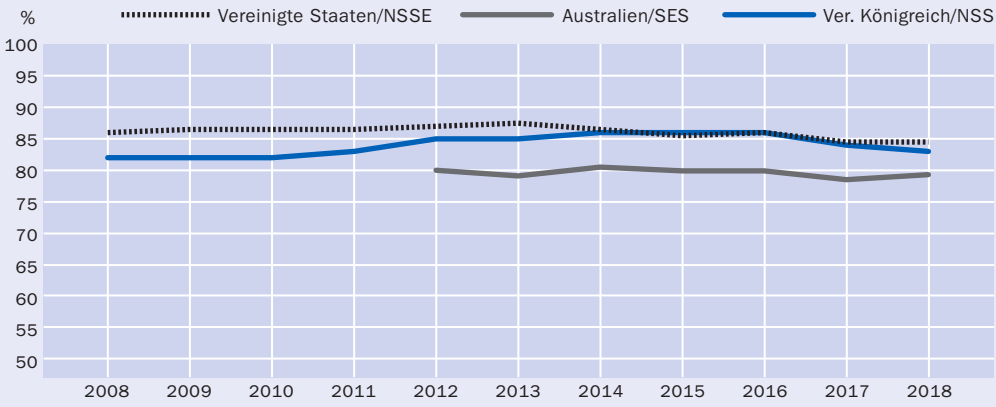
Das in den Erhebungen erfasste absolute Leistungsniveau ist weniger wichtig als die Beziehung zwischen einzelnen Populationsuntergruppen (z. B. Bildungseinrichtungen oder Altersgruppen der Bildungsteilnehmer) sowie Veränderungen der Leistungen im Zeitverlauf. Derartige Analysen werden durch die Skalierbarkeit und Reproduzierbarkeit der Erhebungsinstrumente gestützt.

Ergebnisse von Erhebungen bei Bildungsteilnehmern sollten nicht zu stark vereinfacht interpretiert werden. Selbst wenn ähnliche Konzepte gemessen werden, ist es wichtig anzuerkennen, dass Unterschiede in der Erhebungsmethodik bestehen und sich der genaue Wortlaut der Fragen der Erhebung substanziell auf die Ergebnisse auswirken kann. Abbildung B5.c basiert beispielsweise auf der in der Eurostudent-Erhebung gestellten Frage, ob die Bildungsteilnehmer ihren Bildungsgang anderen weiterempfehlen würden, wohingegen sich die entsprechenden Erhebungsitems in Australien, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten auf die Erfahrung/Zufriedenheit der Bildungsteilnehmer insgesamt beziehen. Darüber hinaus können Erhebungsergebnisse durch Unterschiede der demografischen Zusammensetzung der befragten Kohorte oder Unterschiede in der nationalen Kultur bzw. Erwartungen an Bildung beeinflusst werden.

Angesichts dieser Beschränkungen sind sich im Zeitverlauf verändernde Korrelationen zwischen Kennzahlen der nationalen Bildungssysteme aussagekräftiger als absolute Werte zu einem bestimmten Zeitpunkt. Abbildung B5.d enthält ein Beispiel für einen solchen Vergleich anhand von Zeitreihen.

Abbildung B5.d

Gesamtbewertung der Bildungserfahrung (% positive Bewertung) durch Bildungsteilnehmer/Absolventen, ausgewählte Länder, 2008 bis 2018



Quelle: National Survey of Student Engagement (NSSE) für die Vereinigten Staaten, National Student Survey (NSS) für das Vereinigte Königreich, Student Experience Survey (SES) für Australien.

Weitere Arbeiten an der Entwicklung vergleichbarer Erhebungsfragen und am Verständnis der kulturellen Unterschiede bei der Beantwortung von Erhebungsfragen wären der Interpretation dieser Ergebnisse zuträglich und würden den Wert der internationalen Vergleiche erhöhen.

bedeutende Unterschiede, was mit Bildungsteilnehmern geschieht, die sich nach dem Ende der regulären Ausbildungsdauer eines Bildungsgangs immer noch in Ausbildung befinden. In einigen Ländern wie Israel und Slowenien werden mehr als 90 % dieser Bildungsteilnehmer in den folgenden 3 Jahren einen Abschluss erwerben. In anderen Ländern und subnationalen Einheiten wie Belgien (franz.), Brasilien und Estland verlassen mindestens 20 % der Bildungsteilnehmer, die sich am Ende der regulären Ausbildungsdauer noch in der Ausbildung befinden, während der nächsten 3 Jahre das Bildungssystem ohne einen Abschluss.

Eine Verzögerung bis zum Abschluss oder gar kein Abschluss können sowohl für die öffentliche Hand als auch für den Einzelnen teuer werden. Die Kosten für eine tertiäre Ausbildung sind hoch, und Bildungsteilnehmer und die öffentliche Hand werden wohl erst den vollen Nutzen haben, wenn der Abschluss erworben wird. Daten zeigen, dass Absolventen eines tertiären Bildungsgangs tendenziell höhere Einkommen und höhere Beschäftigungsquoten haben, was wiederum höhere Steuer- und Sozialversicherungsbeiträge für den Staat bedeutet (s. Indikator A5). Dennoch sind ein verzögerter Abschluss oder das Verlassen des Tertiärbereichs vor einem Abschluss nicht unbedingt Symptome für das Versagen eines Bildungsteilnehmers oder einer Bildungseinrichtung. In einigen Ländern wird auch der teilweise Abschluss eines Bildungsgangs im Tertiärbereich vom Arbeitsmarkt (ob formell oder informell) anerkannt. Dadurch könnten sich Bildungsteilnehmer ermutigt fühlen, Teilzeit zu arbeiten (und dadurch möglicherweise den Abschluss verzögert zu erwerben) oder die Ausbildung abzubrechen und Vollzeit in den Arbeitsmarkt einzusteigen. In Schweden beispielsweise führt die starke Arbeitsmarktnachfrage in manchen Bereichen wie Ingenieurwesen dazu, dass viele Bildungsteilnehmer anfangen zu arbeiten, bevor sie ihren Abschluss erworben haben.

Definitionen

Die *True-Cohort-Methode* erfordert die Betrachtung einer Anfängerkohorte über einen vorgegebenen Zeitraum, der in der vorliegenden Erhebung der regulären Ausbildungsdauer und der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahren entspricht. Solche Informationen sind nur in Ländern verfügbar, die Längsschnittdaten erheben oder ein entsprechendes Verzeichnis führen.

Für die *Cross-Cohort-Methode* benötigt man nur Daten zur Zahl der Anfänger auf einer bestimmten ISCED-Stufe und zur Zahl der Absolventen N Jahre später, wobei N der regulären Dauer des Bildungsgangs entspricht.

Bildungsteilnehmer (Vollzeitausbildung) bezieht sich in diesem Indikator auf Bildungsteilnehmer, die den jeweiligen tertiären Bildungsgang in Vollzeitausbildung begonnen haben. Möglicherweise hat sich ihr Status während der Ausbildung geändert.

Die *reguläre Ausbildungsdauer* entspricht dem vorgegebenen oder üblichen Zeitraum, den ein Bildungsteilnehmer (Vollzeitausbildung) bis zum Abschuss eines Bildungsgangs benötigt.

Migrationsstatus:

- *Migranten der ersten Generation* bezieht sich auf Personen, die außerhalb des Landes geboren wurden und deren Eltern ebenfalls beide in einem anderen Land geboren wurden. In dieser Definition sind internationale Bildungsteilnehmer nicht eingeschlossen.
- *Migranten der zweiten Generation* bezieht sich auf im Erhebungsland Geborene, deren Eltern jedoch beide in einem anderen Land geboren wurden.
- *Bildungsteilnehmer ohne Migrationshintergrund* bezieht sich auf Personen, bei denen mindestens ein Elternteil auch im Erhebungsland geboren wurde.

Bildungsstand der Eltern:

- *Unterhalb Sekundarbereich II* bedeutet, dass beide Elternteile den Abschluss eines Bildungsgangs auf den ISCED-2011-Stufen 0, 1 bzw. 2 erworben haben, und umfasst anerkannte Qualifikationen aus Bildungsgängen der ISCED-2011-Stufe 3, die als nicht ausreichend für den Abschluss der ISCED-2011-Stufe 3 gelten (s. Hinweise für den Leser) und keinen unmittelbaren Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich bieten.
- *Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich* bedeutet, dass mindestens ein Elternteil einen derartigen Abschluss (ISCED 3 bzw. 4) erworben hat.
- *Abschluss im Tertiärbereich* bedeutet, dass mindestens ein Elternteil einen Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5, 6, 7 oder 8) erworben hat.

Angewandte Methodik

In Ländern, die True-Cohort-Daten gemeldet haben, lassen sich 2 verschiedene Erfolgsquoten (s. u.) für 2 verschiedene Zeiträume (reguläre Ausbildungsdauer N und reguläre Ausbildungsdauer plus 3 Jahre, N + 3) berechnen:

- die Erfolgsquote der Bildungsteilnehmer, die in einem Bildungsgang derselben ISCED-Stufe des Tertiärbereichs einen Abschluss erwerben, in der sie begonnen haben: Zahl der Absolventen eines bestimmten Kalenderjahrs und einer ISCED-Stufe des Tertiärbe-

reichs dividiert durch die Zahl der Anfänger derselben ISCED-Stufe N/N + 3 Kalenderjahre zuvor
- die Erfolgsquote der Bildungsteilnehmer, die auf irgendeiner ISCED-Stufe des Tertiärbereichs einen Abschluss erwerben: die Gesamtzahl der Absolventen des Tertiärbereichs eines Kalenderjahrs, die N/N + 3 Kalenderjahre zuvor einen Bildungsgang einer bestimmten ISCED-Stufe des Tertiärbereichs aufnahmen

Länder, die True-Cohort-Daten vorgelegt haben, bezogen sich entweder auf Erstanfänger im Tertiärbereich (d. h. nur Bildungsteilnehmer, die zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich begonnen haben) oder Anfänger eines bestimmten Tertiärbildungsgangs (d. h. alle Anfänger einer Stufe im Tertiärbereich, unabhängig davon, ob sie zuvor bereits in einer anderen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs eingeschrieben waren). Für eine Auflistung der Länder nach der von ihnen verwendeten Methode s. Anhang 3 (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Wenn Cross-Cohort-Daten gemeldet wurden, wird nur eine Erfolgsquote berechnet: die Anzahl der Absolventen eines Kalenderjahrs und einer ISCED-Stufe des Tertiärbereichs dividiert durch die Anzahl der Anfänger derselben ISCED-Stufe N Kalenderjahre zuvor.

Wenn in einem Land auf derselben ISCED-Stufe des Tertiärbereichs Bildungsgänge unterschiedlicher regulärer Ausbildungsdauer angeboten werden, wird die Erfolgsquote jedes Bildungsgangs nach der Anzahl der Anfänger im jeweiligen Bildungsgang gewichtet.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[8]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Daten zu den Erfolgsquoten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2016/2017 und wurden anhand einer speziellen Erhebung im Jahr 2018 ermittelt. Daten für einige Länder beziehen sich möglicherweise auf ein anderes Referenzjahr, weiterführende länderspezifische Informationen s. Anhang 3 (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*). Die Länder konnten nach der True-Cohort- oder Cross-Cohort-Methode erhobene Daten bereitstellen.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

Cabinet of Prime Minister of the Flemish Government and Flemish Minister for Economy, Foreign Policy, Agriculture and Rural Policy (2009), *Pact 2020. Een nieuw toekomstpact voor Vlaanderen – 20 doelstellingen | Vlaanderen.be, https://www.vlaanderen.be/publicaties/pact-2020-een-nieuw-toekomstpact-voor-vlaanderen-20-doelstellingen* (Zugriff am 19. Juni 2019). [6]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821lw*. [7]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [8]

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en*. [5]

Quinn, J. (2013), *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among Students from Under-represented Groups*, European Union, *http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/09/2013-Drop-out-and-Completion-in-Higher-Education-in-Europe-among-students-from-under-represented-groups.pdf* (Zugriff am 17. Mai 2019). [4]

Scrivener, S. et al. (2018), *Becoming College-Ready: Early Findings from a CUNY Start Evaluation*, MDRC, *http://www.mdrc.org* (Zugriff am 14. Mai 2019). [1]

Thomas, L. and J. Quinn (2006), *First Generation Entry into Higher Education: An International Study*, Open University Press. [3]

Vossensteyn, H. et al. (2015), *Dropout and Completion in Higher education in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, *http://dx.doi.org/10.2766/826962*. [2]

Indikator B5 Tabellen

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981001

- Tabelle B5.1: Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (Vollzeitausbildung), nach ISCED-Stufe und Geschlecht (2017)

- Tabelle B5.2: Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (Vollzeitausbildung), nach ISCED-Stufe und Ausrichtung des absolvierten Bildungsgangs im Sekundarbereich II (2017)

- Tabelle B5.3: Status von Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen (Vollzeitausbildung) zu verschiedenen Zeitpunkten nach Beginn der Ausbildung (2017)

- **WEB** Table B5.b: Distribution of entrants to bachelor's or equivalent programmes, by parents' education attainment (Anfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen, nach dem Bildungsstand der Eltern) (2017)

- **WEB** Table B5.c: Distribution of entrants to bachelor's or equivalent programmes, by students' immigration background (Anfänger in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen, nach Migrationshintergrund) (2017)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

B 5

Tabelle B5.1

Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (Vollzeitausbildung), nach ISCED-Stufe und Geschlecht (2017)

Panel A Erfolgsquoten anhand von True-Cohort-Daten

	Kurzen tertiären Bildungsgang begonnen und Abschluss in beliebigem tertiären Bildungsgang nach							Bachelorbildungsgang begonnen und Abschluss in beliebigem tertiären Bildungsgang nach						
	regulärer Ausbildungsdauer	regulärer Ausbildungsdauer des ursprünglich begonnenen Bildungsgangs			regulärer Ausbildungsdauer des ursprünglich begonnenen Bildungsgangs plus 3 Jahre			regulärer Ausbildungsdauer	regulärer Ausbildungsdauer des ursprünglich begonnenen Bildungsgangs			regulärer Ausbildungsdauer des ursprünglich begonnenen Bildungsgangs plus 3 Jahre		
		Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt		Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)		(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Länder														
Australien	m	m	m	m	m	m	m	3–5	29	37	34	66	73	70
Österreich	2	64	73	69	81	87	84	3	22	30	26	53	63	58
Belgien (fläm.)[1]	m	m	m	m	m	m	m	3	27	38	33	61	72	67
Belgien (frz.)[2]	m	m	m	m	m	m	m	3–4	19	33	27	46	60	54
Brasilien[3]	m	m	m	m	m	m	m	4–5	28	37	33	45	55	50
Kanada[4]	m	m	m	m	m	m	m	4	41	53	48	m	m	m
Chile	2–3	15	31	23	38	54	46	4–5	11	19	16	45	60	54
Estland	a	a	a	a	a	a	a	3–4	23	42	34	47	68	59
Finnland	a	a	a	a	a	a	a	4	28	55	43	64	79	73
Frankreich[5]	2	62	60	61	78	75	77	3	34	44	41	61	70	67
Island	m	m	m	m	m	m	m	3–4	33	37	36	64	72	69
Irland[5]	2–3	41	55	47	56	67	60	3–6	56	67	63	77	83	81
Israel[1]	m	m	m	m	m	m	m	3–4	55	64	60	79	87	83
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	3–4	52	68	61	57	72	65
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	3–4	20	35	28	62	77	70
Neuseeland	2	59	69	65	68	76	73	3	27	40	35	73	79	77
Norwegen	2	61	41	55	68	57	65	3–4	38	47	44	65	77	72
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	3	23	35	30	55	73	65
Slowenien	3	17	27	22	33	45	39	4	18	28	24	42	60	53
Schweden	2	30	45	37	39	57	48	3	32	48	42	45	63	56
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	3	35	42	39	78	84	81
Ver. Königreich[6]	2	57	62	59	71	79	75	3–4	70	74	72	83	87	85
Vereinigte Staaten[7]	2	9	8	9	30	32	31	4	33	43	38	65	72	69
Durchschnitt		**41**	**47**	**45**	**56**	**63**	**60**		**33**	**44**	**39**	**61**	**72**	**67**

Panel B Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten

	Kurzen tertiären Bildungsgang begonnen				Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang begonnen			
	Reguläre Ausbildungsdauer	Männer	Frauen	Gesamt	Reguläre Ausbildungsdauer	Männer	Frauen	Gesamt
		(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)
Länder								
Deutschland[8]	m	m	m	m	m	76	83	80
Griechenland[4]	m	m	m	m	4–5	74	81	78
Japan	2	86	90	89	4	91	96	93
Republik Korea	2–3	71	84	78	4	89	101	94
Lettland	2	51	69	61	3–4	33	53	48
Mexiko	2	55	62	58	5	74	87	81
Slowakei	2–3	51	57	55	3–4	53	70	62
Spanien	2	77	87	82	4	71	87	80
Durchschnitt		**65**	**75**	**70**		**70**	**82**	**77**

Anmerkung: Die Erfolgsquoten anhand von True-Cohort-Daten (Daten auf Ebene des Einzelnen) und anhand von Cross-Cohort-Daten (aggregierte Daten) sind nicht vergleichbar. Erläuterung der True-Cohort-Methode und der Cross-Cohort-Methode s. Abschnitt Angewandte Methodik. Das Referenzjahr für die Daten (2017) entspricht einem Abschlussjahr 3 Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs. Das Referenzjahr für die Anfängerkohorte verändert sich je nach Ausbildungsdauer der Bildungsgänge.

1. Die Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern, die einen Bachelorbildungsgang begonnen haben, beinhaltet keine Bildungsteilnehmer, die in einen kurzen tertiären Bildungsgang gewechselt sind und dort einen Abschluss erworben haben. 2. Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), an denen rund 60 % der Anfänger in einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang sind. 3. Daten ohne Anfänger in 6-jährigen Bachelorbildungsgängen, die ungefähr 2 % aller Anfänger auf dieser ISCED-Stufe stellen. 4. Referenzjahr 2015. 5. Referenzjahr für die Anfängerkohorte: 2008. Das Abschlussjahr unterscheidet sich je nach regulärer Ausbildungsdauer des Bildungsgangs. 6. Daten für kurze tertiäre Bildungsgänge beziehen sich nur auf Bildungsgänge an Hochschulen. 7. Referenzjahr für die Anfängerkohorte: 2003. Das Abschlussjahr unterscheidet sich je nach regulärer Ausbildungsdauer des Bildungsgangs. Die reguläre Ausbildungsdauer plus 3 Jahre für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge bezieht sich auf die reguläre Ausbildungsdauer plus 2 Jahre. 8. Daten beziehen sich auf geschätzte Erfolgsquoten basierend auf einer modellierten Beziehung zwischen zukünftigen Absolventen und aktuellen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978208

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.2

Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (Vollzeitausbildung), nach ISCED-Stufe und Ausrichtung des absolvierten Bildungsgangs im Sekundarbereich II (2017)

Nur True-Cohort-Daten

	Abschluss nach regulärer Ausbildungsdauer des Bildungsgangs						Abschluss nach regulärer Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre						Anteil Bildungsteilnehmer aus berufsbildenden Bildungsgängen in der Anfängerkohorte		
	Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (allgemeinbildend)			Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (berufsbildend)			Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (allgemeinbildend)			Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (berufsbildend)					
	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
	Panel A Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern, die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang angefangen und einen Abschluss auf einer beliebigen ISCED-Stufe im Tertiärbereich erworben haben														
Länder															
Österreich	15	24	20	28	37	33	49	60	55	58	66	62	54	48	51
Belgien (fläm.)[1]	33	47	41	22	26	24	76	87	83	48	55	52	46	40	43
Belgien (frz.)[2]	24	41	33	12	20	17	55	71	64	30	43	38	37	38	38
Chile	10	18	14	12	19	16	49	64	57	44	56	51	30	27	29
Estland	23	41	33	18	41	27	49	69	60	34	60	45	14	8	11
Finnland[3]	26	55	43	30	55	44	68	83	77	55	71	64	33	32	33
Frankreich[4]	35	45	42	c	c	c	64	72	69	c	c	c	c	c	c
Israel[1]	56	66	62	53	61	57	79	88	84	79	85	82	35	28	31
Litauen	56	72	65	48	57	52	60	76	69	49	59	53	1	1	1
Niederlande	19	35	28	26	34	30	65	82	74	53	61	57	23	24	24
Norwegen	37	48	44	50	49	49	65	78	73	69	77	73	14	12	13
Slowenien	25	34	31	12	18	15	55	73	66	30	42	36	52	41	45
Schweden	34	49	43	33	55	47	49	67	59	44	69	60	24	29	27
Schweiz	29	40	36	50	50	50	78	85	83	80	81	80	34	17	25
Durchschnitt	**30**	**44**	**38**	**30**	**40**	**35**	**62**	**75**	**70**	**52**	**64**	**58**	**31**	**26**	**28**
	Panel B Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern, die einen kurzen tertiären Bildungsgang angefangen und einen Abschluss auf einer beliebigen ISCED-Stufe im Tertiärbereich erworben haben														
Länder															
Chile	13	29	21	14	30	22	34	53	44	40	54	47	50	48	49
Frankreich[4]	65	67	66	48	32	40	83	84	84	59	42	51	21	21	21
Norwegen	44	43	43	71	39	67	57	64	61	77	55	74	84	31	69
Slowenien	26	36	32	14	19	16	44	54	50	28	38	32	69	51	60
Schweden	31	44	38	30	47	38	40	56	48	39	60	48	47	38	43
	Panel C Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern, die einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgang angefangen und einen Abschluss auf einer beliebigen ISCED-Stufe im Tertiärbereich erworben haben														
Länder															
Österreich	33	44	40	42	44	43	61	72	68	59	64	62	35	37	36
Chile	32	33	33	12	9	10	76	81	78	41	50	46	1	1	1
Estland	22	54	39	30	0	21	62	78	70	40	25	36	4	1	2
Frankreich[4]	52	50	51	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	54	52	53	61	50	56	88	91	90	90	91	90	4	3	4
Slowenien	31	39	36	31	26	29	57	70	65	47	57	51	7	3	5
Schweden	45	60	52	41	66	57	65	80	73	57	75	69	14	22	18

Anmerkung: Das Referenzjahr für die Daten (2017) entspricht einem Abschlussjahr 3 Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs. Das Referenzjahr für die Anfängerkohorte verändert sich je nach Ausbildungsdauer der Bildungsgänge.

1. Die Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern, die einen Bachelorbildungsgang begonnen haben, beinhaltet keine Bildungsteilnehmer, die in einen kurzen tertiären Bildungsgang gewechselt sind und dort einen Abschluss erworben haben. 2. Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), an denen rund 60 % der Anfänger in einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang sind. 3. Wurde sowohl ein allgemeinbildender als auch berufsbildender Bildungsgang im Sekundarbereich II abgeschlossen oder sind keine Daten zur vorherigen Ausbildung verfügbar, wird der Bildungsteilnehmer der Kategorie Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (berufsbildend) zugeordnet. 4. Referenzjahr für die Anfängerkohorte: 2008. Das Abschlussjahr unterscheidet sich je nach regulärer Ausbildungsdauer des Bildungsgangs.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978227

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

B 5

Tabelle B5.3

Status von Bildungsteilnehmern in Bachelorbildungsgängen (Vollzeitausbildung) zu verschiedenen Zeitpunkten nach Beginn der Ausbildung (2017)

Nur True-Cohort-Daten

	Bei Beginn des 2. Ausbildungsjahrs				Bei Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs					Bei Ende der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs plus 3 Jahre				
		Gewechselt			Abschluss erworben					Abschluss erworben				
	Immer noch Teilnahme an Bachelor- oder gleichwertigem Bildungsgang	in kurzen tertiären Bildungsgang	in langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgang	Nicht mehr im Tertiärbereich[1]	in Bachelor- oder gleichwertigem Bildungsgang	in kurzem tertiären Bildungsgang	in langem, zu einem ersten Abschluss führendem Masterbildungsgang	Immer noch im Tertiärbereich	Kein Abschluss erworben und nicht mehr im Tertiärbereich[1]	in Bachelor- oder gleichwertigem Bildungsgang	in kurzem tertiären Bildungsgang	in langem, zu einem ersten Abschluss führendem Masterbildungsgang	Immer noch im Tertiärbereich	Kein Abschluss erworben und nicht mehr im Tertiärbereich[1]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Länder														
Australien[2]	87	0,5[d]	a	12	33	0,2[d]	a	49	17	69	0,6[d]	a	9	21
Österreich	82	0,8	3,3	14	25	0,5	0,6	52	22	55	1,2	1,9	17	25
Belgien (fläm.)	86	m	a	14	33	m	a	42	25	67	m	a	3	30
Belgien (frz.)[3]	79	0,0	a	21	27	0,0	a	41	32	54	0,0	a	3	43
Brasilien[4]	89	0,0	a	11	33	0,0	a	45	22	50	0,1	a	16	34
Kanada[5]	86	2,7	0,0	12	45	3,1	0,0	33	19	m	m	m	m	m
Chile	80	3,2	0,2	17	13	2,3	0,1	59	25	47	6,5	0,3	17	30
Estland	88	0,0	0,6	11	34	0,0	0,0	44	22	59	0,0	0,1	8	33
Finnland	91	a	1,0	8	43	a	0,7	43	14	70	a	2,6	10	18
Frankreich[6]	79	11,0	1,7	9	34	7,2	0,0	39	20	59	8,0	0,4	12	21
Island	81	0,2	0,2	18	35	0,6	0,0	41	24	68	0,6	0,0	9	22
Irland[6]	m	m	m	m	63[d]	x(5)	x(5)	m	m	81[d]	x(10)	x(10)	1	18
Israel	91	0,3	a	8	60	m	a	23	17	83	m	a	3	14
Litauen	83[d]	x(1)	x(1)	17	61[d]	x(5)	x(5)	m	m	65[d]	x(10)	x(10)	m	m
Niederlande	88	0,2	a	12	28	0,1	a	55	17	69	0,3	a	12	18
Neuseeland	89	1,3	a	10	32	2,6	a	51	14	74	2,9	a	6	18
Norwegen	86	0,3	1,3	12	43	0,2	0,2	39	17	70	0,4	1,7	9	19
Portugal	87	0,0	1,2	12	30	0,0	0,1	55	16	64	0,1	0,7	9	26
Slowenien	76	4,0	0,9	20	23	0,7	0,3	30	46	44	2,4	6,3	8	40
Schweden	82	0,5	1,8	15	41	0,5	0,6	30	29	54	0,6	1,8	12	32
Schweiz	92	0,0	0,0	8	39	0,0	0,0	49	12	81	0,0	0,0	7	12
Ver. Königreich	92	0,1	0,0	8	68	3,5	0,0	16	12	80	4,7	0,0	0	14
Vereinigte Staaten[7]	91	2,5	a	6	36	2,5	a	42	19	66	2,9	a	11	20
Durchschnitt	**85**	**1,5**	**0,9**	**12**	**37**	**1,3**	**0,2**	**41**	**20**	**64**	**1,8**	**1,3**	**9**	**24**

Anmerkung: Das Referenzjahr für die Daten (2017) entspricht einem Abschlussjahr 3 Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs. Das Referenzjahr für die Anfängerkohorte verändert sich je nach Ausbildungsdauer der Bildungsgänge.

1. Die Spalten „Nicht mehr im Tertiärbereich" bzw. „Kein Abschluss erworben und nicht mehr im Tertiärbereich" kann Bildungsteilnehmer enthalten, die das Land vor dem Abschluss verlassen haben. 2. Kurze tertiäre Bildungsgänge enthält Bildungsteilnehmer, die innerhalb der regulären Ausbildungsdauer zu Master- oder Promotionsbildungsgängen gewechselt und dort ihren Abschluss gemacht haben. 3. Daten beziehen sich nur auf die hautes écoles (HE) und die écoles des arts (ESA), an denen rund 60 % der Anfänger in einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang sind. 4. Daten ohne Anfänger in 6-jährigen Bachelorbildungsgängen, die ungefähr 2 % aller Anfänger auf dieser ISCED-Stufe stellen. 5. Referenzjahr 2015. 6. Referenzjahr für die Anfängerkohorte: 2008. Das Abschlussjahr unterscheidet sich je nach regulärer Ausbildungsdauer des Bildungsgangs. 7. Referenzjahr für die Anfängerkohorte: 2003. Das Abschlussjahr unterscheidet sich je nach regulärer Ausbildungsdauer des Bildungsgangs. Die reguläre Ausbildungsdauer plus 3 Jahre bezieht sich auf die reguläre Ausbildungsdauer plus 2 Jahre.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978246

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

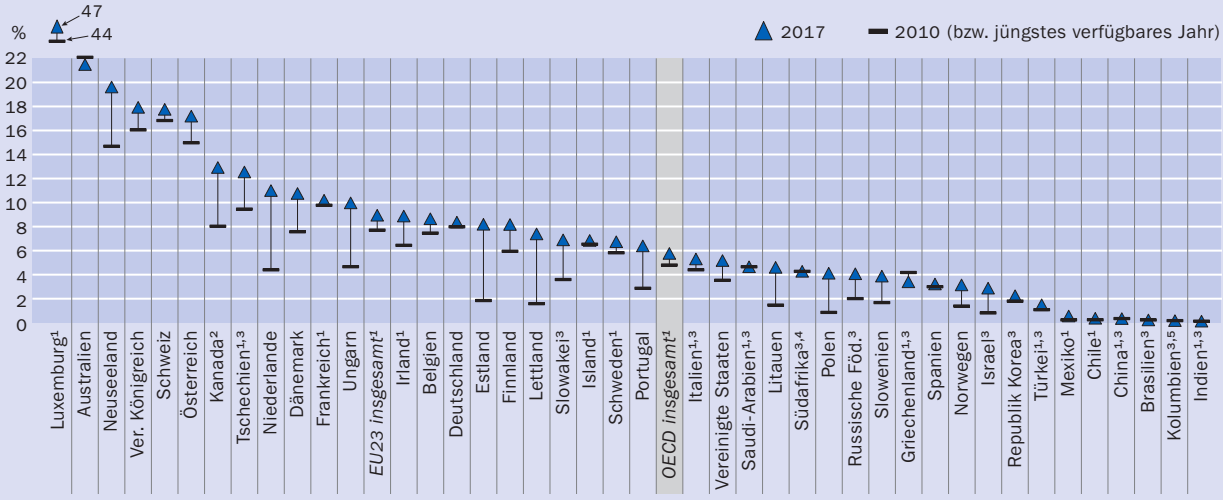
Indikator B6
Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich?

- Der Anteil international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in den OECD-Ländern ist zwischen 2010 und 2017 um insgesamt 2 Prozentpunkte gestiegen. In diesem Zeitraum ist der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in fast allen Ländern mit verfügbaren Daten gestiegen, insbesondere jedoch in Estland, Lettland, den Niederlanden, Neuseeland und Ungarn.
- Englisch sprechende Länder sind bei internationalen Bildungsteilnehmern am beliebtesten. Mehr als 40 % aller mobilen Bildungsteilnehmer der OECD- und Partnerländer sind in Australien, Kanada, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten eingeschrieben. Andere wichtige Zielländer sind u. a. Deutschland, Frankreich und die Russische Föderation.
- Die größte Gruppe der auf allen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs der OECD-Länder eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer kommt aus Asien – 56 % aller mobilen Bildungsteilnehmer in der OECD im Jahr 2017. Zwei Drittel der Bildungsteilnehmer aus Asien zieht es in lediglich 5 Länder: Australien, Japan, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Europäische Bildungsteilnehmer ziehen es vor, in der Europäischen Union (EU) zu bleiben; ihr Anteil an den mobilen Bildungsteilnehmern in allen OECD-Zielländern beträgt 24 %, hingegen liegt ihr Anteil in den OECD-Ländern, die Teil der EU sind, bei 42 %.

Abbildung B6.1

Zustrom von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, 2010 und 2017

Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer als Anteil aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich



1. Referenzjahre 2013 und 2017. 2. Referenzjahre 2012 und 2017. 3. Anteil eher der ausländischen als der internationalen Bildungsteilnehmer. 4. Referenzjahre 2013 und 2016. 5. Referenzjahre 2014 und 2017.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich im Jahr 2017.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978474

Kontext

Einen Teil der tertiären Ausbildung im Ausland zu absolvieren ist für junge Bildungsteilnehmer ein zentraler Unterscheidungsfaktor zu anderen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich geworden, und in jüngster Zeit hat diese internationale Mobilität in zunehmendem Maße die Beachtung der Bildungspolitik gefunden. Eine tertiäre Ausbildung im Ausland bietet die Chance auf hochwertige Bildung, die Möglichkeit, Kompetenzen zu erwerben, die gegebenenfalls im eigenen Land nicht vermittelt werden, und näher zu den Arbeitsmärkten zu gelangen, die höhere Bildungserträge bieten. Im Ausland zu lernen wird auch als ein Weg gesehen, die eigene Beschäftigungsfähigkeit auf den zunehmend internationalisierten Arbeitsmärkten zu verbessern. Zu den weiteren Gründen gehört der Wunsch, ein besseres Verständnis anderer Kulturen zu erwerben und Sprachkenntnisse, insbesondere der englischen Sprache, zu verbessern.

Für die Zielländer können mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich eine wichtige Einnahmequelle darstellen und einen überproportionalen Einfluss auf Wirtschafts- und Innovationssysteme ausüben. Internationale Bildungsteilnehmer zahlen häufig höhere Bildungsgebühren als inländische Bildungsteilnehmer (s. Indikator C5) und, in einigen Ländern, höhere Einschreibegebühren. Außerdem tragen sie mit ihren Ausgaben für den Lebensunterhalt zu der lokalen Wirtschaft bei. Langfristig gesehen besteht die Wahrscheinlichkeit, dass sich hochgebildete mobile Bildungsteilnehmer in den einheimischen Arbeitsmarkt integrieren und so zu Innovation und Wirtschaftskraft beitragen.

Mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich anzuwerben, vor allem wenn diese dauerhaft im Land bleiben, ist daher eine Möglichkeit, auf einen globalen Talentpool zuzugreifen, geringere Bildungskapazitäten in vorgelagerten Bildungsbereichen auszugleichen, die Entwicklung von Innovations- und Produktionssystemen zu unterstützen und – in vielen Ländern – die zu beobachtenden Auswirkungen der älter werdenden Bevölkerung auf das zukünftige Angebot an Kompetenzen abzumildern (OECD, 2016[1]). Dabei besteht jedoch das Risiko, qualifizierte inländische Bildungsteilnehmer aus dem inländischen Tertiärbereich zu drängen, wenn Bildungseinrichtungen Bildungsgebühren je nach Herkunft erheben, da das tendenziell dazu führen kann, eher internationale Bildungsteilnehmer vorzuziehen, die durch Bildungsgebühren höhere Einnahmen generieren.

Die Herkunftsländer könnten mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als verloren gegangene Talente ansehen (Stichwort Braindrain). Aber mobile Bildungsteilnehmer können in ihren Herkunftsländern dazu beitragen, Wissen weiterzugeben, Technologien zu modernisieren und Kapazitäten aufzubauen, sofern sie nach der Ausbildung in ihr Heimatland zurückkehren oder enge Verbindungen mit ihren Landsleuten dort aufrechterhalten. Mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich erwerben implizites Wissen, das oft durch unmittelbare persönliche Interaktion geteilt wird, und können den Herkunftsländern die Einbindung in globale Wissensnetzwerke ermöglichen. Einige Forschungsergebnisse lassen darauf schließen, dass im Ausland befindliche Bildungsteilnehmer ein guter Prädikator für künftig in die Gegenrichtung erfolgende Ströme von Wissenschaftlern sind, und belegen eine signifikante Bewegung von Fachkräften zwischen den Nationen, die auch als Effekt der „Wissenszirkulation“ bezeichnet werden kann (Appelt et al., 2015[2]). Darüber hinaus scheint die Mobilität der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich einen größeren Einfluss auf internationale wissenschaftliche Kooperationsnetzwerke zu haben als eine gemeinsame Sprache, räumliche Nähe oder ein ähnliches Forschungsfeld.

Der Wettbewerb um Talente ist intensiver und globaler geworden, daher suchen die Bildungseinrichtungen Zugang zu einem größeren Pool an hoch talentierten Bildungsteilnehmern des Tertiärbereichs, um dadurch ihr Ansehen zu verbessern und ihre Einkünfte zu steigern (Hénard, Diamond and Roseveare, 2012[3]). Die Beliebtheit von Hochschulrankings und Rankings für andere Bildungseinrichtungen hat zu einer verstärkten Wahrnehmung von Qualitätsunterschieden zwischen den Bildungseinrichtungen geführt (Perkins and Neumayer, 2014[4]). Es steigt die Zahl der Bildungseinrichtungen, die als Teil ihrer Internationalisierungsstrategie Außenstellen im Ausland gründen oder Doppelabschlüsse einführen, die Zulassungsbedingungen für ausländische Bildungsteilnehmer ändern, die Lehrpläne anpassen, um fremdsprachige Bildungsgänge zu fördern, oder Onlinekurse und internationale Praktika anbieten. Als Folge davon sind die internationalen Aktivitäten der Bildungseinrichtungen nicht nur zahlreicher und umfassender geworden, sondern auch deutlich komplexer.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Zahl ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich weltweit ist in den letzten Jahrzehnten sehr stark angestiegen – von 2 Millionen 1998 auf 5,3 Millionen 2017. 2017 gab es im OECD-Bereich 3,7 Millionen internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer, 6 % mehr als 2016.
- Je höher der Bildungsbereich, desto mobiler werden Bildungsteilnehmer. Internationale Bildungsteilnehmer stellen nur 3 % aller in kurzen tertiären Bildungsgängen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer, 4 % bei den Bachelorbildungsgängen, jedoch 22 % bei den Promotionsbildungsgängen.

Analyse und Interpretationen

Entwicklungstendenzen der Zahl internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

Der Zustrom von Bildungsteilnehmern in die OECD-Länder bleibt weiter rege, aber die Mobilität internationaler Bildungsteilnehmer festigt sich auch in den Schwellenländern (Kasten B6.1). Der Begriff „mobile Bildungsteilnehmer“ bezieht sich sowohl auf internationale Bildungsteilnehmer (Personen, die ausschließlich für eine Ausbildung im Tertiärbereich ins Ausland gehen) als auch auf ausländische Bildungsteilnehmer (Bildungsteilnehmer, deren Nationalität sich von der des Gastlandes unterscheidet), deren Zahl in einigen Ländern als Näherungsgröße für die Zahl internationaler (grenzüberschreitender) Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich dient (s. Abschnitt Definitionen).

Die relative Konzentration internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer auf den verschiedenen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs vermittelt einen guten Eindruck davon, wie attraktiv die Bildungsgänge in den einzelnen Ländern sind. Der in ein Land erfolgende Zustrom von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich wird anhand der Zahl mobiler Bildungsteilnehmer als Anteil an der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich berechnet. Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt der Zustrom an Bildungsteilnehmern bei 6 %, in etwa einem Drittel der OECD-Länder jedoch bei mindestens 10 %. In Australien,

Luxemburg, Neuseeland, Österreich, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich liegt der Zustrom an internationalen Bildungsteilnehmern bei mindestens 15 %, die höchsten Anteile erreichen Luxemburg mit 47 % und Australien mit 21 %. Den höchsten Anteil ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich weisen die Slowakei mit 7 % und Tschechien mit 13 % auf.

Zwischen 2010 und 2013 ist der Gesamtanteil der mobilen Bildungsteilnehmer in der OECD insgesamt um 0,4 Prozentpunkte gestiegen und im Zeitraum 2013 bis 2017 um weitere 1,6 Prozentpunkte, jedoch variiert der Anstieg der Zahl international mobiler Bildungsteilnehmer signifikant zwischen den einzelnen Ländern. Zwischen 2010 und 2017 ist der Anteil des Zustroms mobiler Bildungsteilnehmer in fast allen Ländern mit verfügbaren Daten gestiegen. In Australien ist ihr Anteil leicht gesunken (um 1 Prozentpunkt), bleibt jedoch weiterhin hoch. In mehr als der Hälfte dieser Länder gab es in diesem Zeitraum eine Zunahme um mindestens 3 Prozentpunkte (Abb. B6.1), insbesondere in den Niederlanden (7 Prozentpunkte), Estland und Lettland (jeweils 6 Prozentpunkte) sowie in Neuseeland und Ungarn (jeweils 5 Prozentpunkte). In den Ländern, für die Daten nur für einen kürzeren Zeitraum verfügbar waren, ist der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in Irland, Luxemburg und Tschechien am stärksten gestiegen, mit jeweils mehr als 2 Prozentpunkten im Zeitraum 2013 bis 2017.

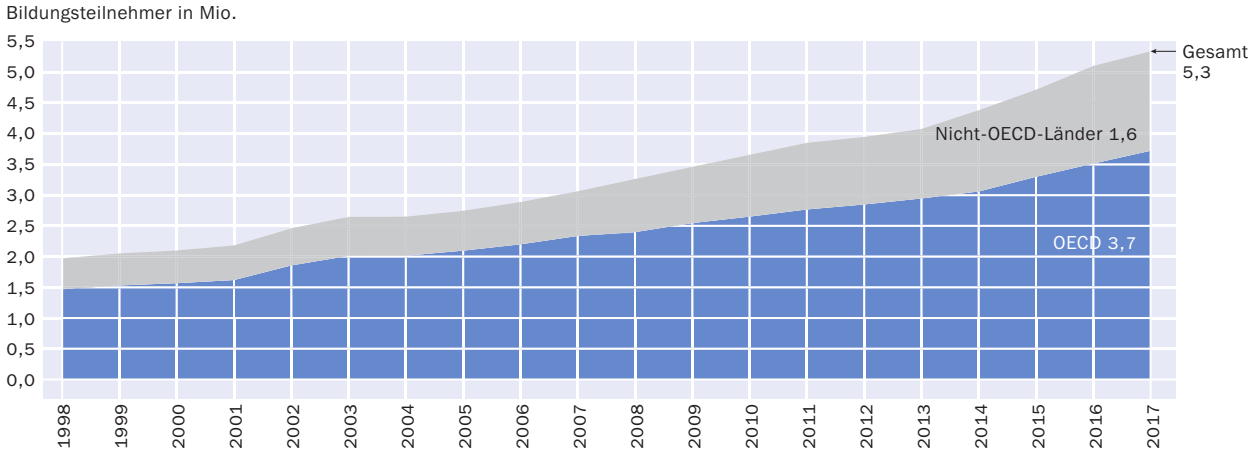
Betrachtet man die längerfristigen Entwicklungstendenzen, ist die Anzahl der in tertiären Bildungsgängen eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer in den letzten beiden Jahrzehnten weltweit massiv angestiegen. Sie ist von 2 Millionen im Jahr 1998 auf 5,3 Millionen im Jahr 2017 gestiegen, mit einer durchschnittlichen Steigerungsrate von 5 % pro Jahr in den OECD-Ländern und 6 % in den Nicht-OECD-Ländern. Dieser Anstieg war relativ konstant mit Spitzen in den Jahren 2002/2003 und 2014 bis 2016 sowie einer leichten Abflachung der langfristigen Entwicklungstendenzen in den Jahren 1999, 2004 und 2012 (Abb. B6.2). 2014 begann die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer jedoch wieder stark anzusteigen (+7 % gegenüber 2013), was sich auch in den darauffolgenden Jahren fortsetzte (+8 % sowohl 2015 als auch 2016). Im jüngsten Jahr mit verfügbaren Daten war der Anstieg eher moderater und ging im Berichtsjahr 2016/2017 für Bildungsgänge leicht auf 5 % zurück.

Der Anstieg der eingeschriebenen ausländischen Bildungsteilnehmer wird durch eine Vielzahl von internen und externen Faktoren angetrieben, sei es im Herkunftsland (Förderung der Auslandsmobilität, Push-Faktoren) oder im Zielland (Förderung der Attraktivität des eigenen Bildungsstandorts, Pull-Faktoren) (UNESCO, 2013[5]). Der Kompetenzbedarf der in zunehmendem Ausmaß wissensbasierten und innovationsgetriebenen Volkswirtschaften hat die Nachfrage nach tertiärer Bildung weltweit angeregt, während sich die Kapazitäten im Bildungsbereich vor Ort nicht immer schnell genug entwickelt haben, um mit der steigenden inländischen Nachfrage Schritt zu halten. Der zunehmende Wohlstand in Schwellenländern bringt außerdem die Kinder einer wachsenden Mittelschicht dazu, sich für Bildungsmöglichkeiten im Ausland zu interessieren. Gleichzeitig haben ökonomische Faktoren (z. B. die Kosten internationaler Flüge), technologische Faktoren (z. B. die Verbreitung des Internets und der sozialen Medien, um über Grenzen hinweg in Kontakt zu bleiben) und kulturelle Faktoren (z. B. die Verbreitung von Englisch als allgemeiner Arbeits- und Unterrichtssprache) dazu geführt, dass internationale Mobilität deutlich bezahlbarer und weniger unumkehrbar als in der Vergangenheit geworden ist.

Abbildung B6.2

Anstieg der Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich weltweit (1998 bis 2017)

Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer in OECD- und Nicht-OECD-Ländern



Anmerkung: Die Datenquellen verwenden ähnliche Definitionen, daher können sie gemeinsam genutzt werden. Fehlende Angaben wurden auf Grundlage von Daten mit nächstliegenden Berichtszeitpunkten berechnet, um zu vermeiden, dass Lücken im Datenerhebungsbereich zu Unterbrechungen der Zeitreihen führen.
Quelle: OECD/UIS Eurostat (2019). Andere Nicht-OECD-Länder und Jahre vor 2013: UNESCO-Institut für Statistik. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: *https://doi.org/10.1787/888933978493*

Die meisten Länder haben Reformen durchgeführt, um die Mobilitätshindernisse für Hochqualifizierte auch über den Bildungsbereich hinaus abzubauen, und die meisten Länder finanzieren Programme, um die Attraktivität des Bildungsstandorts, die Auslandsmobilität und auch die Rückkehrmigration zu fördern. Es gibt zwar Unterschiede hinsichtlich der Migrationsbedingungen (z. B. kurzfristige gegenüber langfristigen Aufenthaltsgenehmigungen), die Zielgruppen sind jedoch überwiegend Doktoranden sowie junge Promovierte und Habilitanden.

Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer

Die Wahrscheinlichkeit, dass Bildungsteilnehmer ins Ausland reisen, steigt in den höheren ISCED-Bereichen. Mit Ausnahme einiger weniger Länder nimmt der Anteil internationaler im Tertiärbereich eingeschriebener Bildungsteilnehmer in allen Ländern mit der ISCED-Stufe sukzessive zu. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 6 % der im Tertiärbereich insgesamt eingeschriebenen Bildungsteilnehmer internationale Bildungsteilnehmer, bei den Promotionsbildungsgängen liegt dieser Anteil jedoch bei 22 %.

Die Bildungsbeteiligung internationaler Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen bleibt relativ niedrig (unter 5 % in nahezu der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten). In einigen wenigen Ländern ist die Zusammensetzung der Bildungsteilnehmer auf diesem Niveau internationaler. In Luxemburg, Neuseeland und Österreich sind mehr als 15 % der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen internationale Bildungsteilnehmer (Abb. B6.3).

Kasten B6.1

Wie entwickelt sich die Zahl internationaler Absolventen?

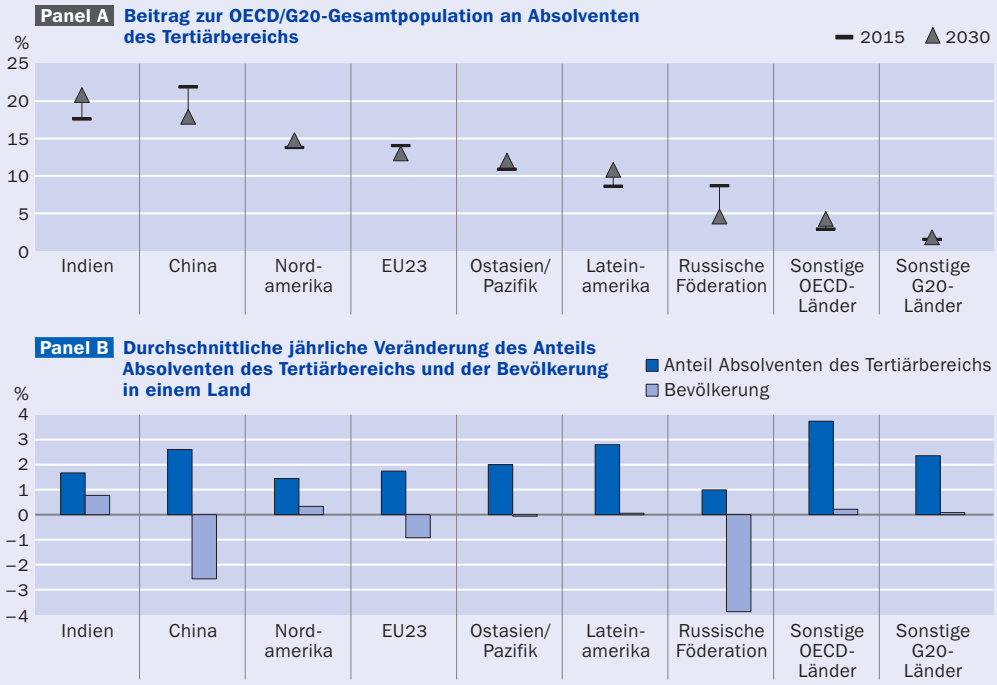
Der Anteil junger Erwachsener (25- bis 34-Jährige) mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist in den OECD/G20-Ländern im Verlauf des vergangenen Jahrzehnts gestiegen, und es wird davon ausgegangen, dass er in den nächsten 15 Jahren weiter zunehmen wird. Länder, die bisher noch im Rückstand waren, sollten den stärksten Anstieg er-

fahren und aufholen, während sich die Zunahme in Ländern mit einem sowieso schon höheren Anteil von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich verlangsamen sollte. Wenn die Entwicklungstendenzen konstant bleiben, könnten China und Indien, trotz des prognostizierten Rückgangs bei der jungen Erwachsenenbevölkerung in China, bei den OECD/G20-Ländern einen besonders hohen Anteil am Pool junger Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich verzeichnen.

Wie Abbildung B6.a zeigt, kann auf Grundlage des erwarteten Bildungsstands und der erwarteten Änderungen bei der Bevölkerung für das Jahr 2030 der regionale Beitrag zu dem in den OECD/G20-Ländern bestehenden Pool junger Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich prognostiziert werden. China und Indien, die 2015 zusammen 40 % der jungen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich stellten, sollten ihre Gesamtposition halten. Während der Anteil Chinas im nächsten Jahrzehnt, hauptsächlich aufgrund des Bevölkerungsrückgangs, wahrscheinlich um 4 Prozentpunkte sinken wird, wird der Anteil Indiens signifikant steigen. Die lateinamerikanischen Länder, in denen 2015 der Anteil junger Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich 20 % betrug, werden wahrscheinlich einen besonders schnellen Anstieg erleben (um mehr als 2,5 % pro Jahr). Die Länder Nordamerikas und die Russische Föderation werden hingegen wahrscheinlich die geringsten Zunahmen verzeichnen.

Abbildung B6.a

Prognostizierte Beiträge der einzelnen Regionen zu der Gesamtpopulation 25- bis 34-jähriger Absolventen des Tertiärbereichs weltweit (2015 bis 2030)



Anordnung der Länder und Regionen in absteigender Reihenfolge des für 2030 prognostizierten Beitrags der jeweiligen Region zu der OECD/G20-Gesamtpopulation 25- bis 34-jähriger Absolventen des Tertiärbereichs.

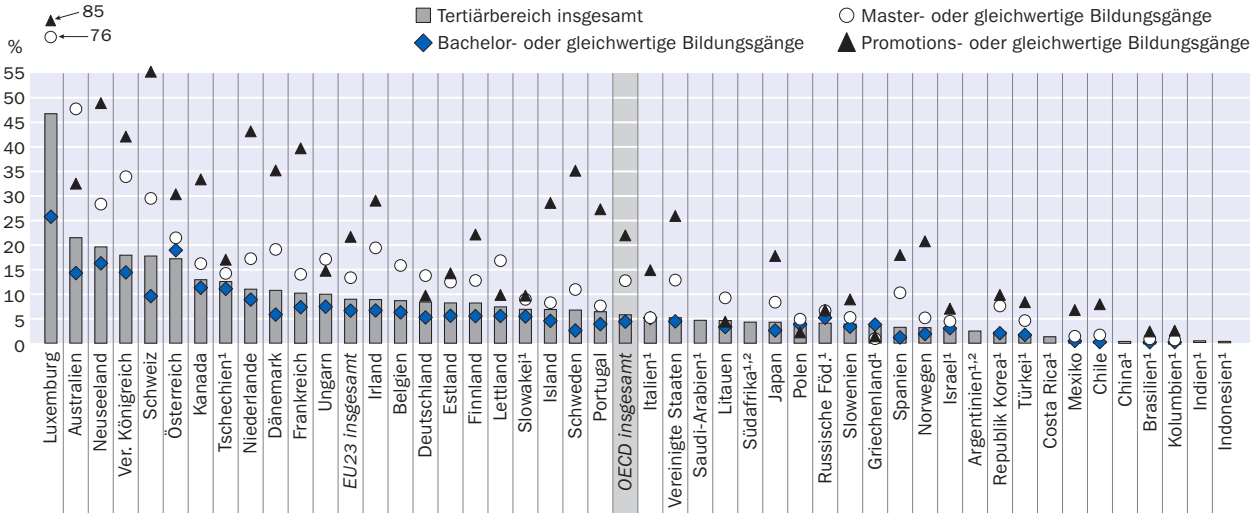
Quelle: OECD (2018[6]), "How is the tertiary-educated population evolving?", Education Indicators in Focus, No. 61 (https://doi.org/10.1787/a17e95dc-en). *StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978569*

Erläuterung der Abbildung: Es wird prognostiziert, dass Chinas Beitrag zur OECD/G20-Gesamtpopulation an Absolventen des Tertiärbereichs von 22 % im Jahr 2015 auf 18 % im Jahr 2030 sinken wird (Panel A), obwohl der Anteil 25- bis 34-jähriger Absolventen des Tertiärbereichs in dem Land zwischen 2015 und 2030 durchschnittlich um 2,6 % pro Jahr steigen wird. Der sinkende Beitrag Chinas ist auf einen jährlichen Rückgang der Bevölkerung um 2,6 % zurückzuführen (Panel B).

Abbildung B6.3

Zustrom von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (2017)

Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer als Anteil aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich



Anmerkung: „Tertiärbereich insgesamt" beinhaltet kurze tertiäre Bildungsgänge, die in der Abbildung nicht getrennt aufgeführt sind.
1. Anteil eher der ausländischen als der internationalen Bildungsteilnehmer. 2. Referenzjahr 2016.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.
Quelle: OECD (2019), Tab. B6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978512

Auf Ebene der Masterbildungsgänge steigt die Zahl der eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer signifikant an. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind auf dieser ISCED-Stufe 13 % der Bildungsteilnehmer internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer. In fast zwei Drittel der OECD-Länder zeigt sich mindestens eine Verdoppelung des Zustroms von Bildungsteilnehmern zwischen Bachelor- und Masterbildungsgängen. In Chile, Schweden und Spanien ist der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer bei Masterbildungsgängen mindestens 4 Mal so hoch wie bei Bachelorbildungsgängen. In Griechenland andererseits scheinen die Masterbildungsgänge weniger attraktiv zu sein, denn die Zahl der hier eingeschriebenen ausländischen Bildungsteilnehmer ist etwas niedriger als auf Bachelorniveau (Abb. B6.3).

In den OECD-Ländern ist die Einschreibequote internationaler Bildungsteilnehmer bei Promotionsbildungsgängen wesentlich höher, insbesondere in Frankreich, Luxemburg, den Niederlanden, Neuseeland, der Schweiz und im Vereinigten Königreich, wo mindestens 40 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus dem Ausland stammen. In Luxemburg und der Schweiz sind mehr internationale als inländische Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen eingeschrieben (85 bzw. 55 % der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer auf dieser ISCED-Stufe kommen aus dem Ausland). Während in den meisten Ländern der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen höher ist als auf Masterniveau, ist die Situation in einigen Ländern genau umgekehrt. Besonders auffällig ist dies in Australien (eine Verringerung von 48 % auf Masterniveau auf 32 % auf Promotionsniveau), Deutschland (von 14 auf 10 %), Lettland (von 17 auf 10 %), Litauen (von 9 auf 4 %), Polen (von 5 auf 2 %) und Ungarn (von 17 auf 15 %) (Abb. B6.3).

Mobilitätsströme internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

2017 waren in den OECD-Ländern 3,7 Millionen internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich eingeschrieben. Jedoch bleiben sowohl die Talentpools als auch die Mo-

bilitätsströme dieser Talente weltweit stark konzentriert, und die Mobilitätspfade folgen nach wie vor sehr stark geschichtlich geprägten Mustern.

Zu erkennen, welche Faktoren die internationale Mobilität von Bildungsteilnehmern bestimmen, ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung von effizienten Maßnahmen zur Förderung der Mobilität Hochqualifizierter. Hauptursache für die Wanderungsbewegungen der Bildungsteilnehmer sind Unterschiede bei den Bildungskapazitäten, d. h. mangelnde Bildungseinrichtungen im Herkunftsland oder das Prestige der Bildungseinrichtungen im Zielland. Weitere Faktoren sind die Unterschiede bei den Erträgen bzw. den Einkommenszuschlägen für Bildung und Kompetenzen zwischen Herkunfts- und Zielländern. Zu den wirtschaftlichen Faktoren gehören die bessere Wirtschaftsleistung des Gastlandes, Wechselkurse, erschwinglichere Mobilität (z. B. aufgrund niedrigerer Bildungsgebühren oder höherer Unterstützungsleistungen) sowie die höhere Qualität der Bildung im Gastland. Außerdem kann die Entscheidung für eine Ausbildung im Ausland auch beeinflusst werden durch nicht wirtschaftliche Faktoren, wie die politische Stabilität oder die kulturelle bzw. religiöse Nähe zwischen Herkunfts- und Zielländern (Guha, 1977[7]; UNESCO, 2013[8]; Weisser, 2016[9]).

Angemessene Bildungsgebühren im Tertiärbereich festzulegen bleibt eines der am meisten diskutierten Themen der Bildungspolitik, da bildungspolitische Entscheidungsträger darauf abzielen, die Teilnahmequoten im Tertiärbereich anzuheben und größere Chancengerechtigkeit im Bildungswesen zu erreichen. Die Bildungskosten für den Einzelnen variieren erheblich zwischen den einzelnen Ländern. Ursache hierfür sind unterschiedliche Finanzierungsmodelle an den verschiedenen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs in Kombination mit einem unterschiedlichen Grad an öffentlicher finanzieller Unterstützung für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (s. Indikator C5).

Zentrale Kriterien bei der Wahl des Ziellandes sind für internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, wie sie die Qualität der Ausbildung und den Ruf der Bildungseinrichtungen im Zielland einschätzen (Abbott and Silles, 2016[10]). Zu den Hauptzielen für international mobile Bildungsteilnehmer gehören viele Bildungseinrichtungen mit Spitzenrankings. Bildungsteilnehmer weltweit sind sich zunehmend der Qualitätsunterschiede im Tertiärbereich bewusst, da Hochschulrankings und andere internationale Hochschulvergleiche weit verbreitet sind. Gleichzeitig wird auch die Fähigkeit, internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich anzuziehen, als Bewertungskriterium für die Leistungsfähigkeit und Qualität der Bildungseinrichtungen genutzt. In ihren Bemühungen, die Internationalisierung des Tertiärbereichs zu fördern, haben die Länder die Leistungsvereinbarungen mit inländischen Bildungseinrichtungen überarbeitet und berücksichtigen beispielsweise den Zustrom internationaler Bildungsteilnehmer bei der Finanzierungsformel für den Tertiärbereich.

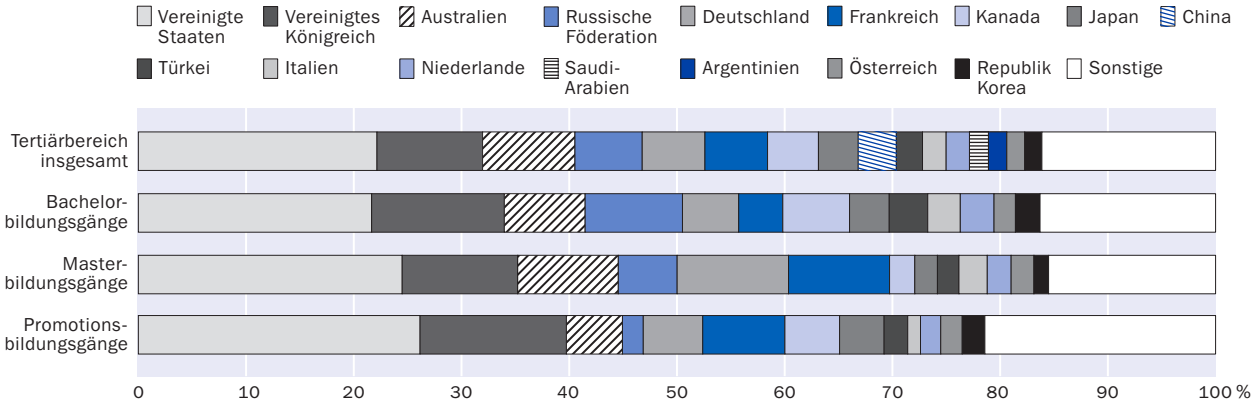
Die wichtigsten Zielländer mobiler Bildungsteilnehmer, die in OECD-Ländern den Tertiärbereich besuchen

Englisch ist die *Lingua franca* der globalisierten Welt: Jeder vierte Mensch weltweit spricht Englisch (Sharifian, 2013[11]). Es überrascht daher nicht, dass die englischsprachigen Länder die attraktivsten Zielländer für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind, mit 4 Ländern, die mehr als 40 % aller mobilen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in den OECD- und Partnerländern aufnehmen. Die Vereinigten Staaten sind das wichtigste OECD-Zielland für mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Von den 3,7 Millionen internationalen Bildungsteilnehmern innerhalb der OECD sind 985.000 in den Vereinigten

Abbildung B6.4

Anteile am internationalen Bildungsmarkt (2017)

Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer in den einzelnen Zielländern als Anteil aller mobilen Bildungsteilnehmer in OECD- und Partnerländern



Anmerkung: „Tertiärbereich insgesamt" beinhaltet kurze tertiäre Bildungsgänge, die in der Abbildung nicht getrennt aufgeführt sind. Argentinien und Südafrika: Referenzjahr 2016.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Zustroms internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer als Anteil aller mobilen Bildungsteilnehmer in OECD- und Partnerländern.

Quelle: OECD (2019), Tabelle B6.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978531

Staaten eingeschrieben. Bei den englischsprachigen Ländern folgt nach den Vereinigten Staaten das Vereinigte Königreich mit 436.000 internationalen Bildungsteilnehmern, Australien mit 381.000 und Kanada mit 210.000 (Abb. B6.4). Als Zielland verzeichnen allein die Vereinigten Staaten einen Anteil von 22 % am gesamten internationalen Bildungsmarkt in den OECD- und Partnerländern (etwa 18 % der mobilen Bildungsteilnehmer weltweit). Der Anteil Australiens und des Vereinigten Königreichs am Bildungsmarkt der OECD- und Partnerländer beträgt je zwischen 9 und 10 %, während der Anteil Kanadas 5 % beträgt. Auf Promotionsniveau ist der Anteil der Vereinigten Staaten noch höher, er beträgt 26 % der international mobilen Doktoranden in den OECD- und Partnerländern.

Die Europäische Union ist eine weitere wichtige geografische Zielregion für den Zustrom von Bildungsteilnehmern; 1,7 Millionen mobile Bildungsteilnehmer sind in den 23 EU-Mitgliedstaaten in der OECD eingeschrieben. Nach dem Vereinigten Königreich sind Deutschland und Frankreich mit jeweils fast 260.000 eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmern Hauptzielländer, weit vor Italien (98.000), den Niederlanden (96.000) und Österreich (74.000). Deutschland und Frankreich sind Zielland für jeweils 6 % der internationalen im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmer in den OECD- und Partnerländern (etwa 5 % des weltweiten Anteils). Ihre Anteile nehmen auf Masterniveau zu, 2017 lagen sie zwischen 9 und 10 % der mobilen Teilnehmer an Masterbildungsgängen in den OECD- und Partnerländern (Tab. B6.3). Die Russische Föderation ist ein weiteres wichtiges Zielland, mit 278.000 eingeschriebenen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich aus dem Ausland, was 6 % der mobilen Bildungsteilnehmer in den OECD- und Partnerländern in allen Bildungsgängen im Tertiärbereich und 9 % auf Bachelorniveau entspricht.

Japan ist mit 164.000 internationalen Bildungsteilnehmern das bevorzugte asiatische Zielland unter den OECD- und Partnerländern, dicht gefolgt von China mit 157.000 ausländischen Bildungsteilnehmern: Der Anteil dieser Länder am internationalen Bildungsmarkt in den OECD- und Partnerländern beträgt jeweils 4 % und weltweit etwa 3 %.

Kasten B6.2

Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten in den europäischen Mitgliedstaaten der OECD

Initiativen auf nationaler, regionaler, lokaler, supranationaler und institutioneller Ebene haben ebenfalls zur grenzüberschreitenden Mobilität beigetragen. Die Europäische Union hat 2011 das ehrgeizige Ziel festgelegt, den Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs, die einen Teil ihrer Ausbildung im Ausland absolvieren, bis zum Jahr 2020 auf 20 % zu steigern (Council of the European Union, 2011[12]).

Die EU hatte bereits 1999 mit dem Bologna-Prozess damit begonnen, die europäische Hochschulbildung homogener und über Ländergrenzen hinweg vergleichbar und für internationale Bildungsteilnehmer attraktiver zu gestalten, daraus resultierte eine Reihe von Reformen. Die wesentlichen Ziele bestanden in der Einführung und Standardi-

Tabelle B6.a

Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten in den europäischen Mitgliedstaaten der OECD (2017)

	Anteil inländischer Absolventen, die zum Erwerb von Leistungspunkten mobil waren	Anteil Absolventen, die zum Erwerb von Leistungspunkten mobil waren, nach Länge des Aufenthalts		Absolventen, die zum Erwerb von Leistungspunkten mobil waren (mindestens 3 Monate oder 15 ECTS-Leistungspunkte)					
				Aufgliederung nach Art der Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten		Aufgliederung nach Programm für Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten			
		Weniger als 3 Monate (oder 15 ECTS-Leistungspunkte)	Mindestens 3 Monate (oder 15 ECTS-Leistungspunkte)	Ausbildungseinheit oder Ausbildungseinheit in Kombination mit Praktikum	Praktikum	Im Rahmen von EU-Programmen (z. B. Erasmus oder anderen EU-Programmen)	Im Rahmen anderer internationaler/nationaler Programme	Sonstige Programme	Anteil Absolventen von Master- und Promotionsbildungsgängen an mobilen Bildungsteilnehmern zum Erwerb von Leistungspunkten
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD Länder									
Österreich	17	19	81	77	23	58	19	23	55
Tschechien	10	16	84	m	m	85	1	14	67
Dänemark	12	m	m	m	m	21	39	40	40
Finnland	22	11	89	85	15	57	9	35	36
Frankreich	m	m	m	m	m	29	16	55	65
Deutschland	13	m	m	81	19	47	7	47	43
Griechenland	2	m	m	m	m	99	1	0	3
Ungarn	4	m	m	m	m	95	4	1	52
Italien	10	m	m	m	m	76	20	4	61
Lettland	9	4	96	100	a	96	3	1	20
Litauen	9	15	85	85	15	83	16	0	24
Luxemburg	36	a	100	100	a	81	19	0	12
Niederlande	28	m	m	70	30	37	12	50	27
Norwegen	10	a	100	m	m	3	83	14	44
Portugal	8	m	m	87	13	90	9	1	33
Slowakei	5	54	46	91	9	93	5	3	69
Slowenien	3	16	84	66	34	95	4	1	40
Spanien	9	7	93	m	m	86	14	0	23
Schweden	14	6	94	m	m	28	35	37	50
Schweiz	14	23	77	80	20	40	31	29	48
Ver. Königreich	7	38	62	76	24	50	0	50	8
Subnationale Einheiten									
Belgien (fläm.)	9	18	82	m	m	65	5	30	31
Durchschnitt	**12**	**16**	**84**	**m**	**m**	**64**	**16**	**20**	**39**

Anmerkung: Leistungspunkte des ECTS-Systems (Europäisches System zur Anrechnung von Leistungspunkten) basieren auf dem Arbeitsaufwand von Bildungsteilnehmern, der erforderlich ist, um die erwarteten Lernergebnisse zu erreichen. 60 Leistungspunkte entsprechen einem vollen Jahr Ausbildung oder Beschäftigung. In einem Standard-Ausbildungsjahr (akademisch) würden die 60 Leistungspunkte normalerweise in kleinere Einheiten aufgeteilt werden.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978455

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

sierung eines dreistufigen Abschlusssystems (Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse) sowie in der Anerkennung von Qualifikationen ausländischer Bildungseinrichtungen und Ausbildungszeiten. Eines der diesem Prozess zugrunde liegenden Ziele war die Ankurbelung der Mobilität von Bildungsteilnehmern, Lehrenden und Forschern in Europa.

Das Programm Erasmus+ (und sein Vorgänger Erasmus) gibt Bildungsteilnehmern und Lehrkräften die Möglichkeit, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln und ihre Beschäftigungsaussichten zu steigern. Die Bildungsteilnehmer können (in jedem Zyklus der tertiären Bildung) bis zu 12 Monate lang im Ausland ihrer Ausbildung nachgehen. Man geht davon aus, dass im Zeitraum 2014 bis 2020 etwa 2 Millionen Bildungsteilnehmer von Erasmus+ profitiert haben werden (Eurostat, 2018[13]).

Bildungsteilnehmer, die vorübergehend Bildungsgänge im Ausland belegen, um Leistungspunkte im Rahmen eines an ihren heimatlichen Bildungseinrichtungen belegten tertiären Bildungsgangs zu erwerben, werden als Bildungsteilnehmer definiert, die zum Erwerb von Leistungspunkten mobil sind (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, 2018[14]). Die *Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten* unterscheidet sich von der *Mobilität zum Erwerb von Abschlüssen*, da Bildungsteilnehmer, die für den Erwerb von Abschlüssen mobil sind (Fokus des restlichen Indikators), als normale Bildungsteilnehmer im Zielland eingeschrieben sind, mit dem Ziel, einen Abschluss zu erwerben. Im Durchschnitt der europäischen Mitgliedstaaten der OECD haben 12 % der Absolventen des Jahrs 2017 von der Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten profitiert, wobei die Bandbreite von weniger als 5 % in Griechenland und Slowenien bis zu 36 % in Luxemburg reicht. Mit der Ausnahme der Slowakei verbringen Absolventen aus den meisten Ländern mindestens 3 Monate im Ausland (im Durchschnitt 84 % aller zum Erwerb von Leistungspunkten mobiler Absolventen) bzw. einen entsprechenden Zeitraum in Bezug auf ihre Bildungsteilnahme oder ihr Arbeitspensum (Tab. B6.a). Von diesen hatten 38 % einen Bildungsgang auf Master- oder Promotionsniveau belegt.

Die große Mehrheit (64 %) der zum Erwerb von Leistungspunkten mobilen Absolventen, die mindestens 3 Monate lang einen Bildungsgang im Ausland besucht haben, hat an dem Programm Erasmus+ oder einem anderen EU-Programm teilgenommen, von 3 % in Norwegen (dieses Land ist kein EU-Mitgliedstaat) und 21 % in Dänemark bis zu mindestens 95 % in Griechenland, Lettland, Slowenien und Ungarn. Darüber hinaus können Bildungsteilnehmer auch über andere internationale oder nationale Programme von der Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten profitieren, hierzu gehören andere bi- oder multilaterale Programme, wie Partnerschaften zwischen Hochschulen, oder sonstige Programme, in denen die Bildungsteilnehmer ihre Mobilität selbst organisieren, die ihnen anschließend von ihrer heimatlichen Bildungseinrichtung anerkannt wird. In den nordischen und baltischen Ländern besteht das Programm *Nordplus Higher Education*, ein umfassendes Mobilitäts- und Netzwerkprogramm, dessen Ziele die Stärkung der Zusammenarbeit, die gemeinsame Ausarbeitung von Lehrplänen, die Mobilität von Bildungsteilnehmern und Lehrenden sowie die Weitergabe von Best Practices zwischen den Bildungseinrichtungen sind.

Bei der Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten geht es meist um eine Teilnahme an akademischer Bildung, sie kann jedoch auch in anderer Form stattfinden, z. B. in Form verschiedenster Praktika. In allen Ländern mit verfügbaren Daten hat die Mehrzahl der Absolventen, die mindestens 3 Monate im Ausland verbracht haben, diese

Zeit mit dem Ziel verbracht, von der Teilnahme an einem Bildungsgang im Ausland zu profitieren (ob mit oder ohne Praktikum), in 10 Ländern jedoch ist es den Bildungsteilnehmern auch gestattet, für ein separates Praktikum ohne eine Bildungskomponente an einer Hochschule von der Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten zu profitieren.

Unter den lateinamerikanischen Ländern ist Argentinien mit einem Anteil von 2 % an den mobilen Bildungsteilnehmern in den OECD- und Partnerländern das beliebteste Ziel mobiler Bildungsteilnehmer (Abb. B6.4).

Die Herkunftsregionen

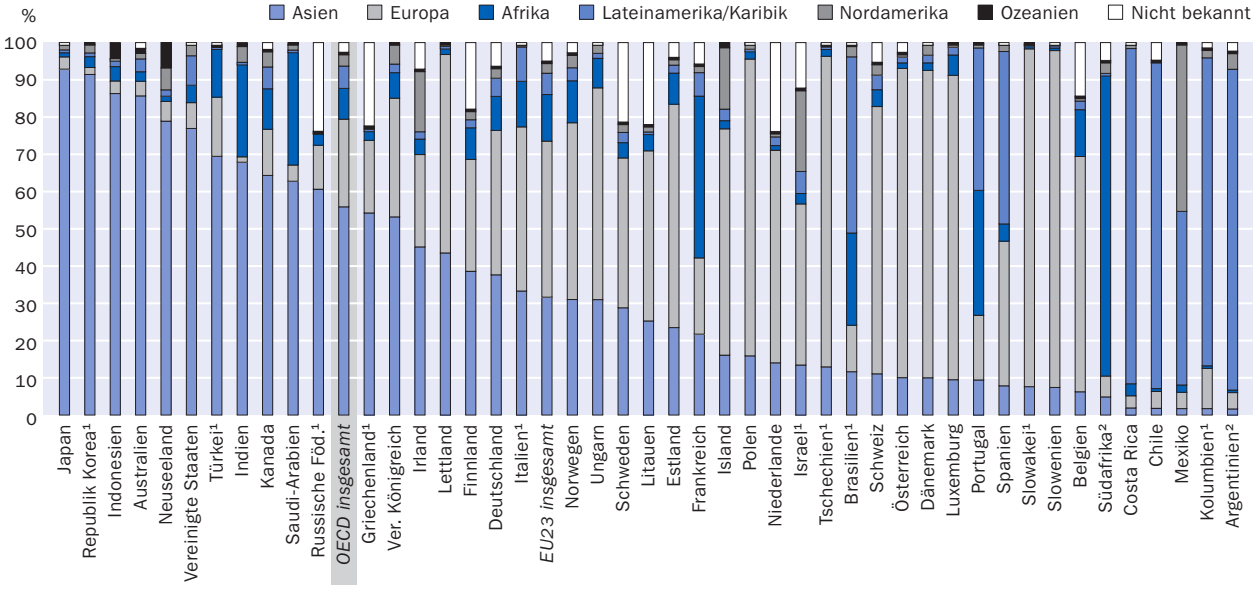
Die Daten zur Mobilität internationaler Bildungsteilnehmer belegen, wie stark weiterhin verbindende Faktoren wie Sprache, historische Bindungen, geografische Nähe, bilaterale Beziehungen und politische Rahmenbedingungen (z. B. der Europäische Hochschulraum) die Mobilität bestimmen.

Die größte Gruppe der in allen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs der OECD-Länder eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer kommt aus Asien – 2017 insgesamt 2,1 Millionen bzw. 56 % aller mobilen Bildungsteilnehmer in der OECD (Abb. B6.5). Hiervon kommen wiederum 860.000 aus China. Zwei Drittel der Bildungsteilnehmer aus Asien zieht es in lediglich 5 Länder: Australien, Japan, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten.

Die zweitgrößte Herkunftsregion internationaler Bildungsteilnehmer ist Europa, aus ihr stammen 24 % aller in den OECD-Ländern eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Europäische Bildungsteilnehmer ziehen es vor, in Europa zu bleiben,

Abbildung B6.5

Internationale und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Herkunftsregion (2017)



1. Anteil eher der ausländischen als der internationalen Bildungsteilnehmer. 2. Referenzjahr 2016.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus Asien.
Quelle: OECD (2019), Tabelle B6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978550

ihr Anteil erreicht 42 % der in den 23 EU-Mitgliedstaaten eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer (Kasten B6.2). Mindestens 80 % der mobilen Bildungsteilnehmer in Dänemark, Luxemburg, Österreich, Polen, Portugal, der Slowakei und Slowenien kommen aus europäischen Ländern. Bildungsteilnehmer aus Luxemburg sind im Tertiärbereich am mobilsten, da sich 75 % von ihnen im Ausland für einen Bildungsgang im Tertiärbereich einschreiben (was zu einer Unterschätzung der in Luxemburg bestehenden Einschreibequoten im Tertiärbereich führt, s. Indikator B1). Auch bei Bildungsteilnehmern aus Island und der Slowakei besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass sie im Ausland studieren werden, als bei Staatsbürgern anderer OECD- und Partnerländer: 14 bis 18 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus diesen Ländern sind im Ausland für einen Bildungsgang im Tertiärbereich eingeschrieben (Tab. B6.3). Die Bedeutung von (geografischer) Nähe zeigt sich in Luxemburg, Österreich, der Schweiz, der Slowakei und in Tschechien, wo 2017 mehr als 50 % der internationalen bzw. mobilen Bildungsteilnehmer aus Nachbarländern stammten.

In den OECD- und Partnerländern stellen nur in Südafrika Bildungsteilnehmer aus afrikanischen Ländern die Mehrheit der ausländischen Bildungsteilnehmer (bei 81 % handelt es sich um mobile Bildungsteilnehmer), obwohl in Frankreich, Portugal und Saudi-Arabien mindestens 30 % der mobilen Bildungsteilnehmer aus Afrika stammen. Die Mobilitätsströme internationaler Bildungsteilnehmer aus Lateinamerika und der Karibik weisen auf die Bedeutung von geografischer Nähe hin, da sie die Mehrzahl der mobilen Bildungsteilnehmer in Argentinien, Brasilien, Chile, Costa Rica, Kolumbien und Mexiko stellen. Es zeigt sich hier jedoch auch die Bedeutung der Unterrichtssprache in den Bildungsgängen: Zwischen 40 und 50 % der mobilen Bildungsteilnehmer in Portugal und Spanien kommen aus dieser Region. Ferner repräsentieren Bildungsteilnehmer aus Nordamerika nur in Irland, Island, Israel und Mexiko mehr als 10 % der eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer; Bildungsteilnehmer aus Ozeanien sind in allen OECD- und Partnerländern mit nur 1 % der mobilen Bildungsteilnehmer in OECD-Zielländern eine Minderheit (Abb. B6.5).

Definitionen

Es gibt zwei Arten der Mobilität: Mobilität zum Erwerb von Abschlüssen und Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten. *Bildungsteilnehmer, die zum Erwerb von Abschlüssen mobil sind,* sind als reguläre Bildungsteilnehmer in den Semestern/Trimestern eines im Zielland unterrichteten Bildungsgangs eingeschrieben, mit der Absicht, im Zielland einen Abschluss in diesem Bildungsgang zu erwerben (an Fernkursen teilnehmende Bildungsteilnehmer gelten nicht als mobil). *Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten* ist als eine vorübergehende Bildungsteilnahme im Tertiärbereich bzw. ein mit der Ausbildung zusammenhängendes Praktikum definiert, die im Rahmen der Teilnahme an einem Bildungsgang im Tertiärbereich an einer heimatlichen Bildungseinrichtung im Ausland absolviert werden, in der Regel, um akademische Leistungspunkte zu erwerben. Bildungsteilnehmer, die zum Erwerb von Leistungspunkten mobil sind, erwerben ihren Abschluss nicht an der von ihnen als Gast besuchten Bildungseinrichtung im Ausland.

Ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind Bildungsteilnehmer, die nicht Staatsangehörige des Landes sind, in dem sie im Tertiärbereich eingeschrieben sind und für das die Daten erhoben werden. Sie werden zwar als international mobil gezählt, haben jedoch möglicherweise eine langfristige Aufenthaltsgenehmigung oder sind sogar im Gastland

geboren. Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, kann jedoch aufgrund unterschiedlicher nationaler Regelungen zur Einbürgerung von Migranten für die Erfassung der Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich nicht so geeignet sein. So ist Australien beispielsweise eher als die Schweiz bereit, eine Daueraufenthaltsgenehmigung zu erteilen. Das bedeutet, dass selbst bei einem ähnlich hohen Anteil ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich beider Länder der Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer in der Schweiz niedriger sein wird als in Australien. Daher ist bei der Interpretation von Daten, die auf dem Konzept der ausländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich basieren, in Bezug auf die Mobilität der Bildungsteilnehmer sowie bei bilateralen Vergleichen Vorsicht angebracht. Im Allgemeinen sind die internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich eine Untergruppe der ausländischen Bildungsteilnehmer.

Internationale Bildungsteilnehmer sind Bildungsteilnehmer, die aus ihrem Herkunftsland zwecks Ausbildung in ein anderes Land gekommen sind. Das Herkunftsland eines Bildungsteilnehmers im Tertiärbereich wird mittels des Kriteriums „Land der Ausbildung im Sekundarbereich II", „Land der vorherigen Ausbildung" bzw. „Land des gewöhnlichen Aufenthaltsorts" definiert (s. u.). Abhängig von den landesspezifischen Einwanderungsbestimmungen, Mobilitätsvereinbarungen, wie z. B. dem freien Personenverkehr innerhalb der Europäischen Union und des Europäischen Wirtschaftsraums, und der Datenverfügbarkeit können internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Bildungsteilnehmer definiert werden, bei denen es sich nicht um Personen mit dauerhaftem Wohnsitz oder gewöhnlichem Aufenthaltsort im Land ihrer Bildungsteilnahme im Tertiärbereich handelt, bzw. alternativ als Bildungsteilnehmer, die ihre vorherige Ausbildung in einem anderen Land absolviert haben.

Land der vorherigen Ausbildung ist das Land, in dem Bildungsteilnehmer die Qualifikation des Sekundarbereichs II erlangt haben (Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs mit Zugangsberechtigung zum Tertiärbereich) bzw. die Qualifikation, die für die Einschreibung in dem aktuellen Bildungsgang erforderlich ist. Ländern, die diese Definition nicht operationalisieren können, wird empfohlen, das Land des gewöhnlichen oder dauerhaften Wohnsitzes zur Festlegung des Herkunftslandes heranzuziehen. Wo auch dies nicht möglich ist und keine andere sinnvolle Variable vorliegt, kann das Staatsangehörigkeitsland genutzt werden.

Der dauerhafte Wohnsitz oder gewöhnliche Aufenthaltsort in dem Land, das Daten zur Verfügung gestellt hat, wird nach Maßgabe der jeweiligen nationalen Gesetze definiert. In der Praxis bedeutet dies, dass ein für die Teilnahme an einem Bildungsgang im Tertiärbereich erteiltes Visum vorliegt oder eine Aufenthaltsgenehmigung oder ein ausländischer Wohnsitzstaat in dem Jahr gewählt wurde, das dem Einstieg in das Bildungssystem des Landes, das Daten zur Verfügung gestellt hat, vorausgeht.

Die jeweiligen länderspezifischen operationalen Definitionen der Bezeichnung „internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich" sind in den Tabellen angegeben und in Anhang 3 (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Angewandte Methodik

Mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich und die unterschiedlichen Arten der Mobilität zu Lernzwecken zu definieren und zu identifizieren ist eine der großen Herausforderungen der internationalen Bildungsstatistik, da bestehende internationale und nationale Statistiksysteme nur die nationalen Bildungsaktivitäten innerhalb der nationalen Grenzen erfassen (OECD, 2018[15]).

Die Daten über internationale und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich werden daher von den Zielländern anhand der erfolgten Einschreibungen erhoben. Die Daten wurden so mit der gleichen Methode gewonnen wie die zur Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich genutzte, d. h., es werden die Unterlagen über die regulär in einem Bildungsgang eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich zugrunde gelegt. Bildungsteilnehmer, die in Ländern eingeschrieben sind, die der OECD oder dem UNESCO-Institut für Statistik (UIS) keine Zahlen melden, sind nicht erfasst, und in Bezug auf ihr Herkunftsland kann die Gesamtzahl der im Ausland eingeschriebenen inländischen Bildungsteilnehmer zu niedrig angesetzt sein.

Die Gesamtzahl der im Ausland eingeschriebenen Bildungsteilnehmer bezieht sich auf die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, es sei denn, diese Daten liegen nicht vor und es wird stattdessen die Gesamtzahl der ausländischen Bildungsteilnehmer herangezogen. Die Bildungsteilnehmerzahlen sind eine Momentaufnahme, d. h., es werden die an einem bestimmten Tag oder die innerhalb eines bestimmten Zeitraums des Jahrs eingeschriebenen Bildungsteilnehmer gezählt.

Diese Methodik hat jedoch ihre Grenzen. In den internationalen Bildungsstatistiken der OECD werden tendenziell die Auswirkungen von Fernausbildungsgängen und E-Learning – vor allem der sich schnell entwickelnden offenen Massen-Online-Kurse (Massive Open Online Courses – MOOCs) – nicht berücksichtigt; Bildungsteilnehmer, die täglich von einem Land in ein anderes pendeln, sowie kurze Austauschprogramme innerhalb des akademischen Jahrs sind ebenso wenig erfasst. Außerdem bestehen Bedenken hinsichtlich der Klassifizierung der an ausländischen Niederlassungen und Europäischen Schulen in den Gastländern eingeschriebenen Bildungsteilnehmer in Bezug auf die inländischen Bildungsteilnehmerkohorten dort.

Die vorliegenden Daten für internationale Bildungsteilnehmer können nur dazu dienen, die Zahl der Bildungsteilnehmer, die OECD- und Partnerländer als Zielländer wählen, zu erfassen. Es ist nicht möglich, die Ströme außerhalb der OECD-Länder zu schätzen und insbesondere den Beitrag des Süd-Süd-Austausches zur globalen Wissenszirkulation.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[15]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr 2016/2017 für Bildungsgänge und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2018 durchgeführten UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *https://doi.*

org/10.1787/f8d7880d-en. Die Daten zur Mobilität zum Erwerb von Leistungspunkten wurden 2018 von Eurostat, basierend auf einer UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung, zusammengestellt.

Das UNESCO-Institut für Statistik (UIS) hat Daten zur Verfügung gestellt für 1) Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika, 2) alle nicht zu den OECD- und Partnerländern zählenden Länder und 3) OECD-Länder für die nicht von OECD-Statistiken abgedeckten Zeiträume (2005 und 2010 bis 2017).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

Abbott, A. and M. Silles (2016), "Determinants of international student migration", *The World Economy*, Vol. 39/5, pp. 621–635, http://dx.doi.org/10.1111/twec.12319. [10]

Appelt, S. et al. (2015), "Which factors influence the international mobility of research scientists?", *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, No. 2015/2, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5js1tmrr2233-en. [2]

Council of the European Union (2011), "Council conclusions on the modernisation of higher education", *3128th Education, Youth, Culture and Sport Council Meeting, Brussels, 28 and 29 November 2011, Council of the European Union, Brussels*. [12]

Eurostat (2018), *Learning mobility statistics – Statistics Explained*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Learning_mobility_statistics#Credit_mobile_students (Zugriff am 4. Juni 2019). [13]

Guha, A. (1977), "Brain-drain issue and indicators on brain-drain", *International Migration*, Vol. 15/1, pp. 3–20, http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2435.1977.tb00953.x. [7]

Hénard, F., L. Diamond and D. Roseveare (2012), *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice: A Guide for Higher Education Institutions*, OECD, http://www.oecd.org/education/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf (Zugriff am 29. April 2018). [3]

OECD (2018), "How is the tertiary-educated population evolving?", *Education Indicators in Focus*, No. 61, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/a17e95dc-en. [6]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [15]

OECD (2016), *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-en*. [1]

Perkins, R. and E. Neumayer (2014), "Geographies of educational mobilities: Exploring the uneven flows of international students", *The Geographical Journal*, Vol. 180/3, pp. 246–259, *http://dx.doi.org/10.1111/geoj.12045*. [4]

Sharifian, F. (2013), "Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language", *Multilingual Education*, Vol. 3/1, p. 7, *http://dx.doi.org/10.1186/2191-5059-3-7*. [11]

UNESCO (2013), *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific*, UNESCO, *http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002262/226219E.pdf* (Zugriff am 3. Juli 2018). [8]

UNESCO (2013), *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific*, UNESCO, Paris, *http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002262/226219E.pdf* (Zugriff am 7. Mai 2018). [5]

UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (2018), *UOE data collection on formal education: Manual on concepts, definitions and classifications*, UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, Montreal, Paris, Brussels, *http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uoe2016manual_11072016_0.pdf* (Zugriff am 23. Januar 2019). [14]

Weisser, R. (2016), "Internationally mobile students and their post-graduation migratory behaviour: An analysis of determinants of student mobility and retention rates in the EU", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 186, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5jlwxbvmb5zt-en*. [9]

Tabellen Indikator B6

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981020

- Tabelle B6.1: Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2010, 2013 und 2017)
- Tabelle B6.2: Verteilung internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Aufgliederung nach Herkunftsregion (2017)
- Tabelle B6.3: Mobilitätsmuster ausländischer und internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2017)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

B 6

Tabelle B6.1

Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2010, 2013 und 2017)

Eingeschriebene internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Prozentsatz aller im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmer

Bedeutung der Spalte (6) im oberen Teil der Tabelle (internationale Bildungsteilnehmer): 21 % aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Australien sind internationale Bildungsteilnehmer, und 18 % aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in der Schweiz sind internationale Bildungsteilnehmer.

Bedeutung der Spalte (6) im unteren Teil der Tabelle (ausländische Bildungsteilnehmer): 3 % aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Griechenland sind nicht griechische Staatsbürger, und 2 % aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in der Republik Korea sind nicht Staatsbürger der Republik Korea.

	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer (in Tsd.)	Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer, nach ISCED-Stufe des Tertiärbereichs (in %)						
		Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Promotion oder gleichwertiger Abschluss	Tertiärbereich insgesamt		
	2017					2017	2013	2010
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	OECD-Länder							
Internationale Bildungsteilnehmer								
Australien	381	20	14	48	32	21	18	22
Österreich	74	1	19	21	30	17	17	15
Belgien[1]	46	8	6	16	m	9	10	7
Kanada	210	13	11	16	33	13	10	m
Chile	5	0	0	2	8	0	0	m
Dänemark	34	15	6	19	35	11	10	8
Estland	4	a	6	12	14	8	3	2
Finnland	24	a	6	13	22	8	7	6
Frankreich	258	5	7	14	40	10	10	m
Deutschland	259	0	5	14	10	8	7	8
Ungarn	29	1	7	17	15	10	6	5
Island	1	28	5	8	29	7	7	m
Irland	20	3	7	19	29	9	6	m
Japan	164	7	3	8	18	4	3	m
Lettland	6	2	6	17	10	7	4	2
Litauen	6	a	3	9	4	5	2	1
Luxemburg	3	9	26	76	85	47	44	m
Mexiko	25	0	0	1	7	1	0	m
Niederlande	96	3	9	17	43	11	10	4
Neuseeland	53	23	16	28	49	20	16	15
Norwegen	9	1	2	5	21	3	4	1
Polen	64	0	4	5	2	4	1	1
Portugal	22	3	4	8	27	6	4	3
Slowenien	3	2	3	5	9	4	3	2
Spanien	65	1	1	10	18	3	3	3
Schweden	29	0	3	11	35	7	6	m
Schweiz	53	0	10	29	55	18	17	17
Vereinigtes Königreich	436	4	14	34	42	18	17	16
Vereinigte Staaten	985	2	4	13	26	5	4	4
Ausländische Bildungsteilnehmer								
Kolumbien	5	0	0	1	3	0	m	m
Tschechien	44	6	11	14	17	13	9	m
Griechenland	25	a	4	1	1	3	4	m
Israel	11	m	3	4	7	3	3	1
Italien	98	7	5	5	15	5	4	m
Republik Korea	71	0	2	8	10	2	2	2
Slowakei	11	1	5	9	10	7	5	4
Türkei	108	0	2	5	8	2	1	m
OECD insgesamt	**3 736**	**3**	**4**	**13**	**22**	**6**	**5**	**m**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre						**7**	**6**	**5**
EU23 insgesamt	**1 655**	**4**	**7**	**13**	**22**	**9**	**8**	**m**
	Partnerländer							
Ausländische Bildungsteilnehmer								
Argentinien[2]	76	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	2	m	m
Brasilien	21	0	0	1	2	0	m	0
China	157	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	0	m	m
Costa Rica	3	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	1	1	m
Indien	47	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	0	0	m
Indonesien	6	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	0	m	m
Russische Föderation	278	1	5	7	7	4	2	2
Saudi-Arabien	78	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	5	5	m
Südafrika[2]	45	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	4	4	m

1. Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen basieren auf der Nationalität und beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). 2. Referenzjahr 2016.

Quellen: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978398

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B6.2

Verteilung internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Aufgliederung nach Herkunftsregion (2017)

Tertiärbereich insgesamt

	Verteilung internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer, nach Fächergruppe (in %)										Aufgliederung internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer, nach Herkunftsregion (in %)					
	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Künste	Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen	Afrika	Nordamerika	Lateinamerika/Karibik	Asien	Europa	Ozeanien
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
	OECD-Länder															
Internationale Bildungsteilnehmer																
Australien	2	7	3	51	5	10	12	1	9	1	3	1	3	86	4	1
Österreich	6	15	20	16	10	5	16	2	9	1	1	1	2	10	83	0
Belgien	3	14	11	12	4	2	11	5	36	2	13	1	2	6	63	0
Kanada	1	10	12	29	12	7	19	2	5	1	11	4	6	64	12	0
Chile	10	5	7	33	6	3	15	2	13	6	1	1	88	2	5	0
Dänemark	2	12	8	28	6	7	20	2	8	5	2	3	2	10	83	1
Estland	1	13	11	39	5	10	13	5	4	0	8	2	2	23	60	0
Finnland	3	10	5	23	6	17	20	2	10	5	8	3	2	39	30	0
Frankreich[1]	2	16	11	30	12	5	16	0	6	1	43	2	6	22	20	0
Deutschland	2	17	8	18	9	9	30	2	6	1	9	3	5	38	39	0
Ungarn	3	10	12	9	3	4	10	8	41	2	8	3	1	31	57	0
Island	6	46	7	10	17	1	6	2	3	1	2	16	3	16	61	1
Irland	3	10	6	21	8	9	11	1	28	2	4	16	2	45	25	1
Japan[2]	2[d]	26[d]	43[d]	x(3)	2[d]	x	19[d]	2[d]	3[d]	3[d]	1	2	1	93	3	0
Lettland	1	4	7	31	1	8	9	0	32	8	2	1	0	44	53	0
Litauen	2	12	18	26	1	3	15	1	19	1	4	2	1	25	46	0
Luxemburg	5	7	12	45	8	7	7	2	5	3	5	1	2	9	82	0
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2	45	47	2	4	0
Niederlande	2	12	18	30	7	3	12	2	8	6	1	1	2	14	57	0
Neuseeland	4	7	8	37	8	10	12	2	5	7	1	6	2	79	5	7
Norwegen	5	19	11	13	16	6	13	2	12	3	11	3	3	31	47	1
Polen	3	9	20	28	2	7	7	1	14	9	2	2	0	16	80	0
Portugal	7	12	12	23	6	2	21	1	11	5	34	1	38	9	17	0
Slowenien	5	11	16	16	7	6	22	3	8	5	1	0	1	7	91	0
Spanien	6	8	10	24	5	2	12	2	25	4	5	2	46	8	39	0
Schweden	3	12	13	12	14	7	25	1	12	1	4	2	3	29	40	0
Schweiz	5	14	12	21	17	3	18	1	8	2	5	3	4	11	72	0
Ver. Königreich	2	13	12	33	12	5	15	1	7	0	7	5	2	53	32	1
Vereinigte Staaten[3]	3	14[d]	10	24	9	11	20	1	7[d]	2	5	3	8	77	7	1
Ausländische Bildungsteilnehmer																
Kolumbien	8	10	13	28	2	4	15	2	17	3	1	2	83	2	11	0
Tschechien	2	9	10	20	7	10	14	3	19	4	2	1	1	13	83	0
Griechenland	5	19	14	14	10	3	16	2	11	4	3	1	0	54	19	0
Israel	7	19	18	16	12	5	9	1	12	0	3	22	6	13	43	1
Italien	2	26	11	19	5	2	21	2	11	0	12	1	9	33	44	0
Republik Korea	2	20	14	30	3	3	14	1	4	7	3	2	1	91	2	0
Slowakei	8	7	4	10	2	2	6	3	56	2	1	0	0	8	91	0
Türkei	6	13	14	19	6	1	25	2	12	3	13	1	0	69	16	0
OECD insgesamt	**3**	**14**	**11**	**27**	**8**	**7**	**18**	**1**	**9**	**2**	**8**	**3**	**6**	**56**	**24**	**1**
EU23 insgesamt	**3**	**14**	**12**	**25**	**9**	**6**	**17**	**1**	**11**	**2**	**13**	**3**	**6**	**32**	**42**	**0**
	Partnerländer															
Ausländische Bildungsteilnehmer																
Argentinien[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1	5	86	2	4	0
Brasilien	10	8	8	18	8	4	22	5	13	4	25	3	47	12	12	0
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3	1	90	2	3	0
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	25	4	0	68	1	1
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	4	0	2	86	3	4
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3	0	0	61	12	0
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	30	2	0	63	4	0
Südafrika[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	81	3	1	5	6	0

Anmerkung: Diese Tabelle enthält nicht die Anteile von Bildungsteilnehmern, die in allgemeinen Bildungsgängen eingeschrieben sind, und von denjenigen, deren Herkunftsregion unbekannt ist.

1. Der Anteil Bildungsteilnehmer nach Herkunftsland basiert auf dem Kriterium Staatsangehörigkeit. 2. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie in den Daten zu anderen Fächergruppen enthalten. 3. Spalte (2) umfasst alle interdisziplinären Bildungsgänge, Spalte (9) alle Bildungsgänge im Bereich öffentliche Verwaltung. 4. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978417

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

B 6

Tabelle B6.3

Mobilitätsmuster ausländischer und internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2017)

	Anteil inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind (in %)	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer pro im Ausland eingeschriebenem inländischem Bildungsteilnehmer	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer pro 100 inländischer Bildungsteilnehmer im In- und Ausland	Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer aus Nachbarländern (in %)	Anteile am internationalen Bildungsmarkt (in %)	Anteile am internationalen Bildungsmarkt (in %) (nur OECD-Länder, die Zahlen melden)			
	Tertiärbereich insgesamt					Tertiärbereich insgesamt	Bachelorbildungsgänge	Masterbildungsgänge	Promotionsbildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	1	28	27	4	7	9	7	9	5
Österreich	5	4	20	58	1	2	2	2	2
Belgien	3	3	9	41	1	1	1	1	1
Kanada	3	4	14	4	4	5	6	2	5
Chile	1	0	0	35	0	0	0	0	0
Kolumbien	2	0	0	57	0	0	0	0	0
Tschechien[1]	4	3	14	53	1	1	1	1	1
Dänemark	2	6	12	37	1	1	1	1	1
Estland	8	1	8	45	0	0	0	0	0
Finnland	4	2	9	15	0	1	1	1	1
Frankreich	4	3	11	16	5	6	4	9	8
Deutschland	4	2	9	14	5	6	5	10	6
Griechenland[1]	5	1	3	57	0	1	1	0	0
Ungarn	5	2	11	26	1	1	1	1	0
Island	14	0	6	7	0	0	0	0	0
Irland	7	1	9	7	0	0	1	0	1
Israel[1,2]	4	1	3	4	0	0	0	0	0
Italien[1]	4	1	5	20	2	2	3	3	1
Japan	1	5	4	57	3	4	4	2	4
Republik Korea[1]	3	1	2	64	1	2	2	1	2
Lettland	6	1	7	20	0	0	0	0	0
Litauen	8	1	4	29	0	0	0	0	0
Luxemburg	75	0	22	58	0	0	0	0	0
Mexiko	1	1	1	44	0	1	1	0	1
Niederlande	2	5	12	30	2	2	3	2	2
Neuseeland	2	11	24	6	1	1	2	0	1
Norwegen	6	1	3	20	0	0	0	0	0
Polen	2	3	4	72	1	1	2	2	0
Portugal	4	2	7	4	0	0	0	1	2
Slowakei[1]	18	0	6	57	0	0	0	0	0
Slowenien	4	1	4	31	0	0	0	0	0
Spanien	2	2	3	28	1	1	1	2	4
Schweden	4	2	7	21	1	1	0	1	2
Schweiz	5	4	20	54	1	1	1	1	4
Türkei[1]	1	2	2	46	2	2	4	2	2
Ver. Königreich	2	12	21	11	8	10	12	11	14
Vereinigte Staaten	0	11	5	5	18	22	22	24	26
OECD insgesamt	**2**	**4**	**6**		**70**	**84**	**90**	**94**	**97**
EU23 insgesamt	**3**	**3**	**10**		**31**	**37**	**41**	**50**	**45**
Partnerländer									
Argentinien[3]	0	8	3	48	1	2	x(6)	x(6)	x(6)
Brasilien[1]	1	0	0	37	0	0	1	0	1
China	2	0	0	m	3	4	x(6)	x(6)	x(6)
Costa Rica	1	1	1	50	0	0	x(6)	x(6)	x(6)
Indien	1	0	0	45	1	1	x(6)	x(6)	x(6)
Indonesien	1	0	0	76	0	0	x(6)	x(6)	x(6)
Russische Föd.[1]	1	5	4	43	5	6	9	5	2
Saudi-Arabien	5	1	5	32	1	2	x(6)	x(6)	x(6)
Südafrika[3]	1	6	4	45	1	1	x(6)	x(6)	x(6)

Anmerkung: Als Nachbarländer gelten Länder, die gemeinsame Land- oder Seegrenzen mit dem Zielland haben. Die Anteile am internationalen Bildungsmarkt beziehen sich auf die Zahl der in jedem Zielland eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer als Anteil aller mobilen Bildungsteilnehmer (Spalte 5) bzw. aller mobilen Bildungsteilnehmer in OECD- und Partnerländern (Spalten 6 bis 10).

1. Inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich werden berechnet als Gesamtzahl der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer minus ausländische Bildungsteilnehmer, nicht als Gesamtzahl minus internationale Bildungsteilnehmer. 2. Ohne international mobile Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen.

3. Referenzjahr 2016.

Quellen: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978436

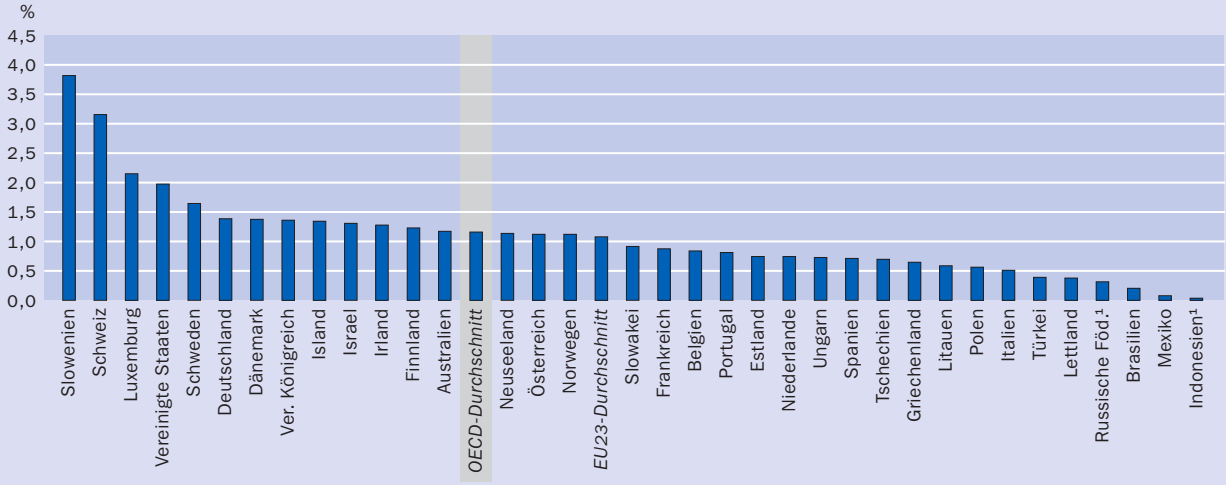
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator B7
Was kennzeichnet Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen und welche Ergebnisse erzielen sie?

- Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt der Anteil der Promovierten unter den 25- bis 64-Jährigen bei 1,1 %, reicht jedoch von höchstens 0,1 % in Indonesien und Mexiko bis zu mehr als 3 % in der Schweiz und Slowenien.
- In bestimmten Fächergruppen sind Frauen in Promotionsbildungsgängen unterrepräsentiert, selbst wenn sie bei den entsprechenden Masterbildungsgängen überrepräsentiert sind. 2017 waren im Durchschnitt aller OECD-Länder 54 % der Absolventen von Masterbildungsgängen in den Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik Frauen, sie stellten jedoch nur 46 % der Promovierten dieser Fächer.
- Der relative Beschäftigungsvorteil Promovierter gegenüber denjenigen mit einem Masterabschluss variiert in den OECD-Ländern und reicht von 10 % in Finnland, Italien und Ungarn bis zu 1 % in Island und Schweden.

Abbildung B7.1

Anteil 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss in einem Promotionsbildungsgang (2018)



1. Bezugsjahr nicht 2018.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss in einem Promotionsbildungsgang.
Quelle: OECD (2019), Tabelle B7.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978645

Kontext

Die Promotion ist der höchste erreichbare akademische Grad. Promotionsbildungsgänge spielen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung zukünftiger Innovationen, denn hier werden die Forscher ausgebildet, die benötigt werden, um Wissen zu erweitern und neue, für Wirtschaft und Gesellschaft relevante Forschungsbereiche zu erkunden. Promovierte können in Forschungsmethodik und statistischer Analyse einzigartige quantitative und qualitative Kompetenzen entwickeln, die sowohl im akademischen Umfeld als auch in Industrie und Wirtschaft von großem Wert sind. Promovierte sind auf dem Arbeitsmarkt begehrt und haben im Durchschnitt selbst in Zeiten der Konjunkturabschwächung hohe

Beschäftigungsquoten. Sie erzielen auch, insbesondere in der freien Wirtschaft, hohe relative Einkommen (European Commission, 2016[1]).

Deshalb haben viele Länder Reformen zur Entwicklung und Unterstützung von Promotionsbildungsgängen und postdoktoraler Forschung umgesetzt und so die entscheidende Rolle betont, die Doktoranden und Promovierte für Wirtschaftswachstum, Innovationen und wissenschaftliche Forschung spielen. Angesichts der hohen Investitionen in Human- und Finanzressourcen und der Schlüsselrolle, die Promovierten beim Ausbau der Wissensgrundlagen zukommt, ist die Politik zunehmend daran interessiert, begabte junge Menschen für eine Forscherlaufbahn zu gewinnen, sicherzustellen, dass Frauen und Männer gleichberechtigt Zugang zu Promotionsbildungsgängen haben, und gute Beschäftigungsmöglichkeiten für die Absolventen dieser Bildungsgänge zu bieten (OECD, 2019[2]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der Median des Alters bei Beginn eines Promotionsbildungsgangs liegt im Durchschnitt aller OECD-Länder bei 29 Jahren, wobei 60 % der Anfänger zwischen 26 und 37 Jahre alt sind.
- Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind 25 % aller Doktoranden internationale Bildungsteilnehmer. In einigen Ländern stellen internationale Bildungsteilnehmer die Mehrzahl der Absolventen von Promotionsbildungsgängen: In Luxemburg und der Schweiz sind es mehr als die Hälfte.
- Im Durchschnitt aller OECD-Länder liegt die Beschäftigungsquote von promovierten Frauen um 5 % über der Beschäftigungsquote von Frauen mit einem Masterabschluss, in Griechenland und Ungarn beträgt der Unterschied mindestens 15 %. Dagegen liegt im Durchschnitt aller OECD-Länder die Beschäftigungsquote von promovierten Männern nur um 3 % über der Beschäftigungsquote von Männern mit einem Masterabschluss und beträgt in keinem OECD- oder Partnerland mehr als 8 %.

Analyse und Interpretationen

Anfänger- und Abschlussquoten in Promotionsbildungsgängen

Wenn die aktuellen Anfängerquoten unverändert bleiben, werden im Durchschnitt der OECD-Länder 2,3 % der heutigen jungen Erwachsenen im Laufe ihres Lebens einen Promotionsbildungsgang belegen. Dieser Anteil reicht von mindestens 4 % in der Schweiz und im Vereinigten Königreich – hauptsächlich aufgrund des großen Anteils internationaler Bildungsteilnehmer in diesen Ländern – bis zu weniger als 0,5 % in Chile, China, Kolumbien und Saudi-Arabien. Ohne internationale Bildungsteilnehmer weisen Deutschland (3,2 %), Spanien (3,1 %) und die Republik Korea (3,0 %) die höchsten Anfängerquoten in Promotionsbildungsgängen auf.

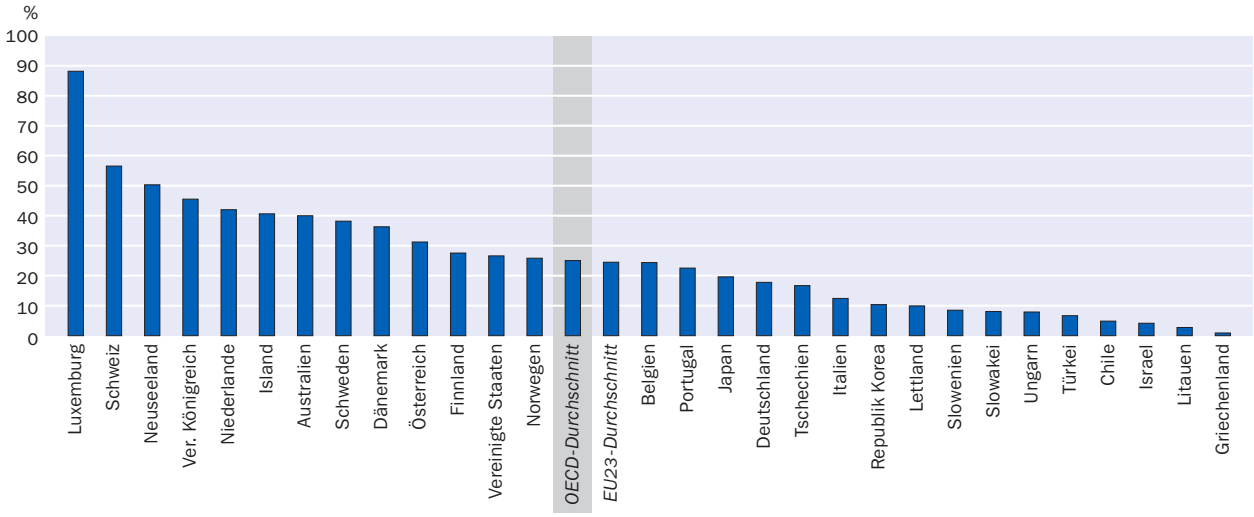
Nur ein kleiner Teil der Erwachsenenbevölkerung hat promoviert. 2018 hatten im Durchschnitt aller OECD-Länder nur 1,1 % der 25- bis 64-Jährigen promoviert, wobei dieser Anteil von weniger als 0,1 % in Indonesien und Mexiko bis zu mehr als 3 % in der Schweiz und Slowenien reicht (Abb. B7.1). Auch wenn die Anteile sehr gering sind, hat die Zahl der Promovierten doch zugenommen. Zwischen 2013 und 2017 stieg die Zahl der Bildungsteilnehmer, die eine Promotion abschlossen, im Durchschnitt der OECD-Länder um 8 % auf 276.800 im Jahr 2017. Diese Zunahme geht überwiegend auf den Anstieg der Promovierten in Mexiko, Spanien und den Vereinigten Staaten in diesem Zeitraum zurück. Die Vereinigten Staaten wiesen mit 71.000 Absolventen von Promotionsbildungsgängen im Jahr 2017 innerhalb der OECD-Länder weiterhin die höchsten Abschlusszahlen auf, gefolgt von Deutschland und dem Vereinigten Königreich (mit jeweils rund 28.000 Absolventen).

Doktoranden absolvieren mit größerer Wahrscheinlichkeit als andere Teilnehmer des Tertiärbereichs ihre Ausbildung im Ausland. Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind 22 % der Doktoranden internationale oder ausländische Bildungsteilnehmer, im Vergleich

Abbildung B7.2

Anteil internationaler Absolventen von Promotionsbildungsgängen (2017)

Als Prozentsatz aller Absolventen von Promotionsbildungsgängen



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler Absolventen von Promotionsbildungsgängen an allen Absolventen von Promotionsbildungsgängen.

Quelle: OECD (2019), Tabelle B7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978664

zu 13 % bei Master- und 4 % bei Bachelorbildungsgängen. In einigen Ländern bilden internationale Bildungsteilnehmer die Mehrzahl der Absolventen von Promotionsbildungsgängen: In Luxemburg und der Schweiz sind mehr als die Hälfte internationale Bildungsteilnehmer (Abb. B7.2).

Die besten Doktoranden aus der ganzen Welt zu gewinnen ermöglicht es einem Land, bei Forschung und Innovation eine führende Rolle einzunehmen, daher haben einige Länder Förderprogramme aufgelegt, um ein attraktives Forschungsumfeld für potenzielle Doktoranden zu schaffen. Einige Länder, wie Australien, Italien und die Schweiz, verlangen für Promotionsbildungsgänge geringere Gebühren als für Bildungsgänge in den vorgelagerten Bildungsbereichen (s. Indikator C5). Andere Länder betrachten Doktoranden eher als Beschäftigte denn als Bildungsteilnehmer, z. B. Norwegen und die Schweiz (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017[3]). Auch die Unterrichtssprache spielt für Doktoranden eine wichtige Rolle bei der Auswahl der Bildungseinrichtung und des Landes für ihre Ausbildung. Englischsprachige Länder ziehen tendenziell einen größeren Anteil internationaler Doktoranden an: In Australien, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich liegt der Anteil internationaler Teilnehmer an Promotionsbildungsgängen bei mindestens 40 %. Einige nicht englischsprachige Länder, wie Dänemark, die Niederlande und Schweden, bieten ebenfalls ein großes Spektrum englischsprachiger Bildungsgänge an, mit dem Ziel, mehr ausländische Talente anzuziehen (Wächter and Maiworm, 2014[4]). In allen drei Ländern lag der Anteil internationaler Promovierter 2017 über dem OECD-Durchschnitt (Abb. B7.2).

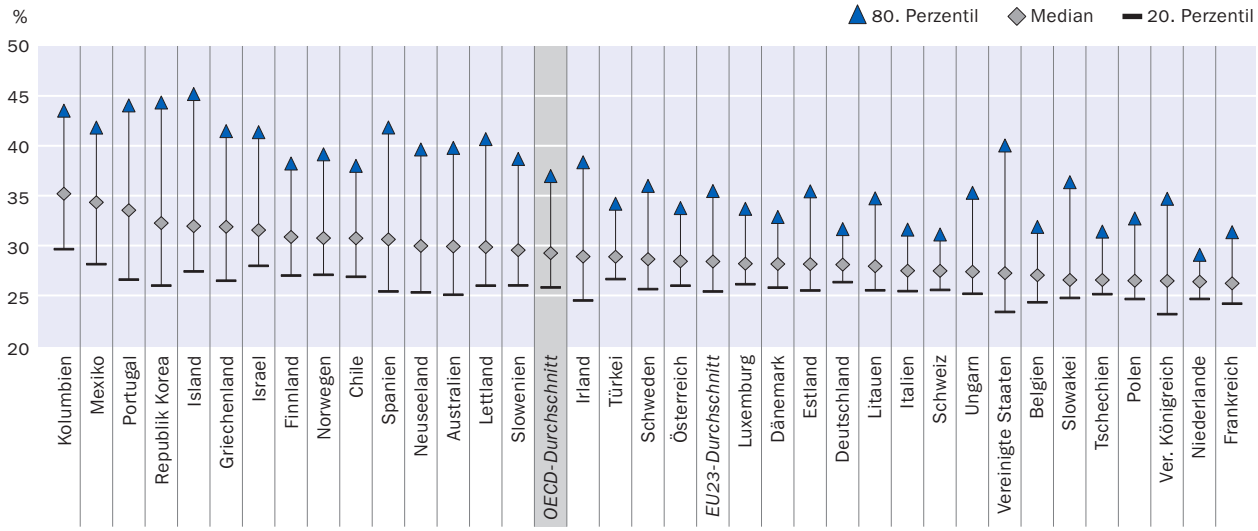
Berufsaussichten und die Verfügbarkeit gesicherter Fördermittel für Forschung und Entwicklung (F&E) spielen eine wichtige Rolle bei der Unterstützung der Fortschritte der Doktoranden, sowohl während als auch nach Abschluss der Ausbildung. Die Ausgaben tertiärer Bildungseinrichtungen können aufzeigen, welche Bedeutung F&E innerhalb eines Landes beigemessen wird, und gleichzeitig auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten hinweisen. 2015 beliefen sich die Ausgaben für F&E in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs im Durchschnitt aller OECD-Länder auf 0,5 % des BIP, betrugen jedoch in Dänemark, Schweden und der Schweiz mehr als 0,8% (OECD, 2018[5]). Während in den meisten OECD-Ländern F&E an tertiären Bildungseinrichtungen überwiegend durch den öffentlichen Sektor finanziert wird, können einige Länder auch Drittmittel aus der freien Wirtschaft einwerben, so beispielsweise in Deutschland (14 % der Gesamtfinanzierung) oder der Republik Korea (13 %). In beiden Ländern macht die Finanzierung durch Wirtschaft und Industrie mehr als 60 % der Bruttoinlandsausgaben für F&E insgesamt aus (OECD, 2019[2]). Die hohen finanziellen Zuwendungen von Unternehmen für F&E belegen das starke Engagement des privaten Sektors bei der Förderung der Pionierforschung und lassen erkennen, dass Promovierten auch außerhalb des akademischen Bereichs vielfältige Forscherkarrieren offenstehen können. Das trägt zur Attraktivität der Promotionsbildungsgänge bei: Sowohl Deutschland als auch die Republik Korea haben innerhalb der OECD-Länder relativ hohe Anfängerquoten in Promotionsbildungsgängen.

Altersverteilung von Anfängern in Promotionsbildungsgängen

In den meisten Ländern ist ein Master- oder gleichwertiger Abschluss Zugangsvoraussetzung für einen Promotionsbildungsgang. In einigen Ländern, wie Australien und den Vereinigten Staaten, können jedoch auch Absolventen von Bachelorbildungsgängen direkt einen Promotionsbildungsgang beginnen, wobei in Australien hierfür zusätzlich eine Art Honours Degree (I oder IIA) erforderlich ist (OECD, 2019[2]). Der Median des Alters bei Beginn eines Promotionsbildungsgangs liegt im Durchschnitt aller OECD-Länder bei

Abbildung B7.3

Altersverteilung von Anfängern in Promotionsbildungsgängen (2017)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Medians des Alters von Anfängern in Promotionsbildungsgängen.
Quelle: OECD (2019), Tabelle B7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978683

29 Jahren, wobei 60 % der Anfänger zwischen 26 und 37 Jahre alt sind. Dieser Medianwert variiert jedoch erheblich und reicht von 26 Jahren in Frankreich und den Niederlanden bis zu 35 Jahren in Kolumbien (Abb. B7.3).

Das Eintrittsalter in Promotionsbildungsgänge hängt sehr stark vom Alter zu Beginn und Ende der ersten tertiären Ausbildung ab und auch davon, inwieweit die Bildungsteilnehmer möglicherweise zwischen verschiedenen Abschlüssen im Tertiärbereich erwerbstätig sind. In Ländern, in denen Bildungsteilnehmer in relativ jungem Alter zum ersten Mal eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen, beginnen die Bildungsteilnehmer mit größerer Wahrscheinlichkeit auch früher einen Promotionsbildungsgang. Dies gilt für Belgien, Frankreich, Italien, Litauen, die Niederlande, Polen und das Vereinigte Königreich, wo sowohl das durchschnittliche Eintrittsalter in Bachelorbildungsgänge als auch der Median des Alters bei Beginn von Promotionsbildungsgängen unterhalb des OECD-Durchschnitts liegen. Entsprechend haben Länder wie Australien, Finnland, Island, Israel, Lettland, Neuseeland und Norwegen, wo das Eintrittsalter in Bachelorbildungsgänge höher ist, auch einen höheren Median des Alters bei Beginn von Promotionsbildungsgängen. Es gibt jedoch einige Ausnahmen: Während in Griechenland, der Republik Korea, Mexiko, Portugal und Spanien das Eintrittsalter in Bachelorbildungsgänge bei höchstens 21 Jahren liegt, werden Promotionsbildungsgänge tendenziell nicht vor dem 30. Lebensjahr begonnen. In diesen Ländern nutzen Bildungsteilnehmer möglicherweise die Chance, zunächst in Industrie und Wirtschaft Berufserfahrung zu erwerben, die ihnen dann bei der Promotion zugutekommen kann. Dagegen sind Erstanfänger in Bachelorbildungsgängen in Dänemark, Estland und der Schweiz zwar mit die Ältesten in den OECD-Ländern, aber der Median des Alters bei Beginn eines Promotionsbildungsgangs liegt unterhalb des OECD-Durchschnitts von 29 Jahren. Das könnte daran liegen, dass in einigen dieser Länder (Estland und Schweden) überwiegend lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge gewählt werden oder dass internationale Doktoranden einen hohen Anteil stellen; sie sind oft jünger als inländische Bildungsteilnehmer.

Die Altersverteilung der Anfänger in Promotionsbildungsgängen ermöglicht einen Einblick in die Altersverteilung der Anfänger im Vergleich zum Medianwert. In einigen Ländern liegt die Altersverteilung eng um den Medianwert, was auf relativ geringe Altersunterschiede zwischen den Doktoranden schließen lässt. Dies ist in Deutschland und den Niederlanden der Fall, wo zwischen dem 80. und 20. Perzentil weniger als 6 Jahre liegen. In anderen Ländern ist die Altersverteilung viel weiter gestreut. So sind beispielsweise in Island, der Republik Korea und Portugal Anfänger im 80. Perzentil mindestens 17 Jahre älter als diejenigen im 20. Perzentil. In allen OECD-Ländern liegt jedoch der Median des Alters näher beim 20. Perzentil, was darauf hinweist, dass die Altersverteilung eher Richtung jüngerer als älterer Altersgruppe tendiert (Abb. B7.3).

Von Doktoranden belegte Fächergruppen

Von Doktoranden wird erwartet, die Wissensgrundlage der gewählten Fachrichtung zu ergänzen und weiter auszubauen. Im Vergleich zu den vorgelagerten ISCED-Stufen des Tertiärbereichs spezialisieren sich Doktoranden auch eher in einer der Fächergruppen im Bereich Naturwissenschaften und Technik. Im Durchschnitt aller OECD-Länder entfällt der größte Anteil an Doktoranden mit 23 % auf die Fächergruppe Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, gefolgt von Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Gesundheit und Sozialwesen mit jeweils 17 % (Tab. B7.2). Dagegen liegt der Anteil der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht, die bei Bachelorbildungsgängen den größten Anteil an Absolventen aufweist, bei Promotionsbildungsgängen bei weniger als 10 %.

Bei den Anteilen der einzelnen Fächergruppen an den von Doktoranden belegten Bildungsgängen bestehen deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Zwar erwirbt im Durchschnitt aller OECD-Länder die Mehrzahl einen Abschluss in den Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, dieser Anteil reicht jedoch von fast null in Kolumbien bis zu 43 % in Frankreich. Die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen ist in Dänemark, Japan, den Niederlanden und Norwegen sehr beliebt und verzeichnet mehr als 30 % der Doktoranden. In Kanada promovierten fast 18 % der Doktoranden in der Fächergruppe Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen, obwohl in drei Viertel der Länder mit verfügbaren Daten der Anteil der Doktoranden in dieser Fächergruppe 13 % nicht übersteigt. Und schließlich promovierten in Luxemburg 22 % der Doktoranden in Informatik und Kommunikationstechnologie im Vergleich zu 4 % im OECD-Durchschnitt (Tab. B7.2).

Bei der Entscheidung für eine Promotion im Ausland spielen die Fächergruppen eine wichtige Rolle. Manche Länder stellen für die Forschung in bestimmten Fächergruppen mehr Ressourcen zur Verfügung und profitieren somit von großer internationaler Anerkennung. Im Durchschnitt aller OECD-Länder entspricht die Verteilung internationaler Doktoranden auf die Fächergruppen der Verteilung aller Doktoranden. Allerdings gibt es auch beachtenswerte Ausnahmen: So promovieren 22 % der internationalen Bildungsteilnehmer in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe im Vergleich zu 17 % aller Doktoranden. Es bestehen aber auch große Unterschiede innerhalb der einzelnen Länder, was auf potenzielle Spezialisierungen und die Attraktivität der Forschung in bestimmten Fächergruppen in einigen Ländern hinweist. In Chile und den Vereinigten Staaten ist beispielsweise der Anteil internationaler Absolventen von Promotionsbildungsgängen in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe doppelt so hoch wie der Anteil der inländischen Promovierten. Im Jahr 2017

hatten in Island 65 % der internationalen Doktoranden Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik belegt, im Vergleich zu 34 % aller Promovierten (Tab. B7.2).

Geschlechterstruktur von Promovierten

Während der Anteil der Frauen in Bachelor- und Masterbildungsgängen über dem der Männer liegt, sind Frauen in Promotionsbildungsgängen noch immer unterrepräsentiert. 2017 waren 47 % der Promovierten Frauen, ein Anstieg um 4 Prozentpunkte gegenüber 2005. Die Gleichstellung der Geschlechter (mit einem Frauenanteil an allen Promovierten zwischen 48 und 52 %) ist in weniger als einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten zu beobachten. Außerdem bestehen einige recht große geschlechtsspezifische Unterschiede: In Island und Lettland waren 60 % der Promovierten im Jahr 2017 Frauen, im Vergleich zu weniger als 40 % in China, Indonesien, Japan, der Republik Korea und Saudi-Arabien.

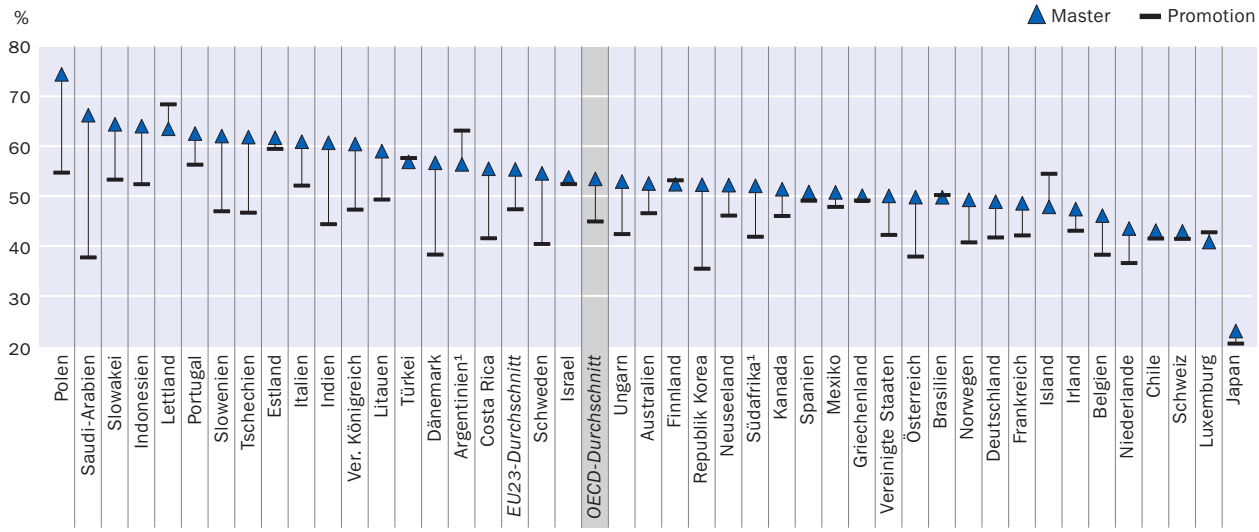
Angesichts des hohen Anteils internationaler Doktoranden kann die Geschlechterstruktur der Absolventen auch durch die Zusammensetzung des Zustroms an Bildungsteilnehmern auf dieser ISCED-Stufe beeinflusst sein, denn die Mehrzahl von ihnen sind Männer. Im Durchschnitt aller OECD-Länder waren 2017 lediglich 40 % der internationalen Promovierten Frauen gegenüber 53 % der inländischen Promovierten. Die Differenz zwischen dem Anteil der Frauen unter den internationalen und den inländischen Promovierten übersteigt jedoch in Island, Lettland und Litauen 30 Prozentpunkte. Grund dafür ist ein hoher Frauenanteil bei den inländischen Promovierten in Verbindung mit einem geringen Frauenanteil bei den internationalen Promovierten. In Neuseeland, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich, wo der Anteil internationaler Doktoranden bei mehr als 45 % aller Promovierten liegt, ist die Differenz zwischen dem Frauenanteil bei internationalen und inländischen Bildungsteilnehmern viel geringer und liegt unter 10 Prozentpunkten.

Betrachtet man die Abschlüsse in den einzelnen Fächergruppen, werden die Unterschiede zwischen den Geschlechtern noch deutlicher. Frauen sind selbst in einigen Fächergruppen, in denen sie bei Masterbildungsgängen überrepräsentiert sind, bei Promotionsbildungsgängen tendenziell unterrepräsentiert. Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind 2017 zwar 54 % der Absolventen von Masterbildungsgängen in den Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik Frauen, sie stellen jedoch nur 46 % der Promovierten dieser Fächergruppe (Abb. B7.4). Das trifft auch für die Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht zu. In anderen Fächergruppen, wie Pädagogik, Gesundheit und Sozialwesen sowie Geisteswissenschaften und Künste, nimmt der Anteil der Frauen zwischen Master- und Promotionsbildungsgängen zwar ab, dennoch bilden Frauen immer noch die Mehrzahl der kürzlichen Absolventen von Promotionsbildungsgängen. Und während Frauen in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe in Masterbildungsgängen unterrepräsentiert sind, ist ihr Anteil bei Promotionsbildungsgängen in dieser Fächergruppe mehr oder weniger gleich hoch (Tab. B7.1).

Abgesehen von diesen allgemeinen Entwicklungstendenzen gibt es jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Der stärkste Rückgang beim Anteil der Frauen in der Fächergruppe Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik ist in Dänemark, Indien, der Republik Korea, Polen, Saudi-Arabien, Slowenien und Tschechien zu beobachten, wo der Frauenanteil unter den Absolventen zwischen Master- und Promotionsbildungsgängen um mindestens 15 Prozentpunkte zurückgeht. Während das in Polen und Slowenien bei den Promotionsbildungsgängen zu größerer Geschlechterparität führt (da Frauen bei Masterbildungsgängen stark überrepräsentiert sind), führt es in Dänemark und

Abbildung B7.4

Anteil weiblicher Absolventen von Master- und Promotionsbildungsgängen in Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik (2017)



1. Referenzjahr 2016.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Absolventen von Masterbildungsgängen in Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik.

Quelle: OECD (2019), Tabelle B7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978702

der Republik Korea zu einem stärkeren geschlechtsspezifischen Unterschied zum Nachteil der Frauen (Abb. B7.4).

In der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe ergibt sich ein etwas anderes Bild, obwohl im Durchschnitt aller OECD-Länder der Frauenanteil zwischen Master- und Promotionsbildungsgängen gleich bleibt. In dieser Fächergruppe haben mehr als die Hälfte der OECD- und Partnerländer die Geschlechterverteilung in Promotionsbildungsgängen gegenüber Masterbildungsgängen verbessert. Das ist in Israel und Lettland besonders auffallend, hier stieg der Anteil weiblicher Promovierter um 12 bzw. 20 Prozentpunkte. Dagegen ist der Frauenanteil in dieser Fächergruppe in Indien, Island, Kolumbien, Neuseeland, Südafrika und Tschechien in Promotionsbildungsgängen mehr als 10 Prozentpunkte niedriger als in Masterbildungsgängen (Tab. B7.1).

Der niedrigere Frauenanteil in den naturwissenschaftlichen Fächern spiegelt sich auch in ihrem Beitrag zu Forschungsergebnissen und Innovationen. Nur 22 % der Autoren von naturwissenschaftlichen Publikationen sind Frauen, und der Anteil der Patente, bei denen Frauen als Erfinder genannt sind, reicht von rund 4 % in Österreich bis zu mehr als 15 % in Portugal (OECD, 2017[6]). Das hat einige Länder veranlasst, bildungspolitische Maßnahmen zu ergreifen, um Frauen in den MINT-Fachrichtungen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) und ganz allgemein in der Forschung zu fördern. In der Europäischen Union wird durch die *Europäische Charta für Forscher – Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern* der Geschlechterverteilung auf allen Beschäftigungsebenen große Bedeutung beigemessen (European Commission, 2016[7]). Zusätzlich gehört die Gleichstellung der Geschlechter in Forschung und Innovation zu den bereichsübergreifenden Aspekten und Unterstützungsmaßnahmen des EU-Rahmenprogramms Horizont 2020, mit dem Ziel, in den EU-Mitgliedstaaten die Präsenz und Karrieren von Frauen in den MINT-Fachrichtungen zu stärken. Einige Länder haben finanzielle Anreiz- und Unterstützungsprogramme eingeführt, um den Frauenanteil in naturwissenschaftlich

ausgerichteten Fächern anzuheben. So vergibt beispielsweise die National Science Foundation in den Vereinigten Staaten Stipendien im Rahmen des ADVANCE-Programms, welches darauf abzielt, den Anteil und die wissenschaftliche Karriere von Frauen in den MINT-Fachrichtungen zu fördern. In der Republik Korea gibt es in den Fachrichtungen Architektur, Werkstoffe und Maschinenbau sowie Computer dezidierte finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten für Forscherinnen (Borgonovi et al., 2018[8]).

Promovierte und Ergebnisse auf dem Arbeitsmarkt

Lohnenswerte Arbeitsmöglichkeiten können ein Anreiz für Bildungsteilnehmer sein, eine Promotion zu beginnen und abzuschließen, und spielen für zukünftige Doktoranden eine wichtige Rolle bei der Bewertung der unterschiedlichen Promotionsbildungsgänge. Den Promovierten bieten sich vielfältige Beschäftigungsmöglichkeiten, die meisten davon außerhalb des Hochschulsystems (s. Indikator A3).

Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind die Beschäftigungsquoten 25- bis 64-jähriger Promovierter die höchsten von allen Bildungsständen und liegen bei 92 % im Vergleich zu 88 % für Absolventen eines Masterbildungsgangs. Dieser relative Beschäftigungsvorteil gegenüber einem Masterabschluss variiert jedoch zwischen den einzelnen Ländern und reicht von 10 % in Finnland, Italien und Ungarn bis zu 1 % in Island und Schweden (Tab. B7.3).

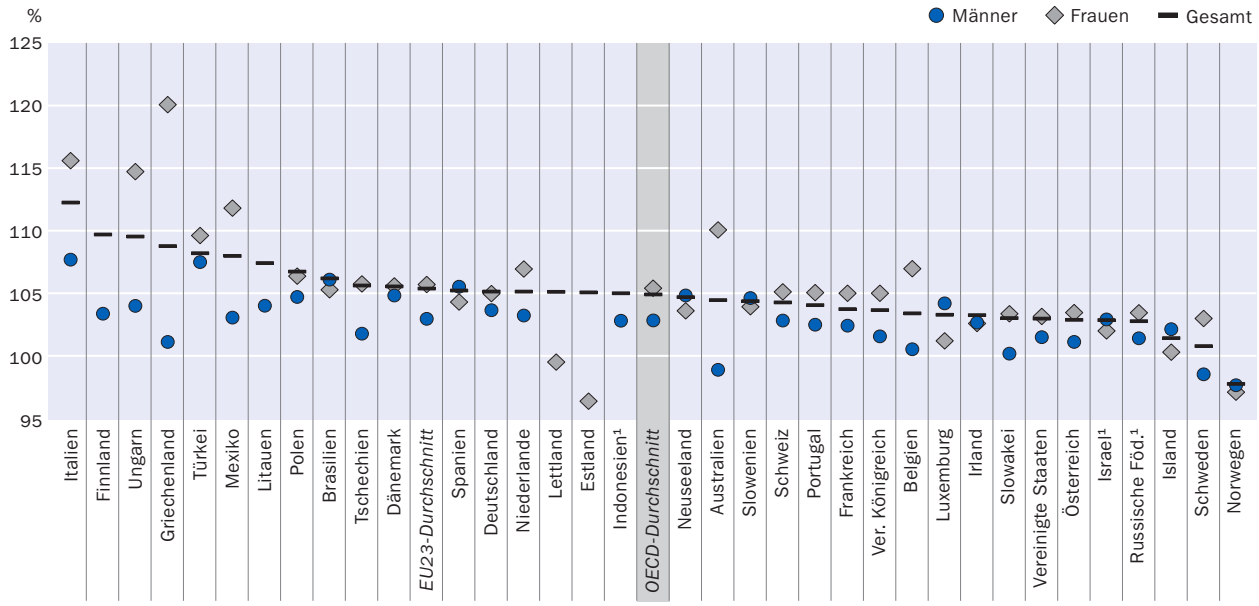
Junge Promovierte (25- bis 34-Jährige) haben ähnlich gute Beschäftigungsaussichten, obwohl ihre Beschäftigungsquoten unter denen der 25- bis 64-Jährigen liegen und der Beschäftigungsvorteil gegenüber Gleichaltrigen mit einem Masterabschluss stärker variiert (s. Indikator A3).

Promovierte Männer und Frauen erzielen höhere Beschäftigungsquoten als Absolventen von Masterbildungsgängen, und die geschlechtsspezifischen Unterschiede nehmen mit steigendem Bildungsstand ab. Im Durchschnitt aller OECD-Länder liegt die Beschäftigungsquote 25- bis 64-jähriger Männer mit Promotion um 5 Prozentpunkte über derjenigen von Frauen mit einem gleichwertigen Abschluss. Bei den Absolventen von Masterbildungsgängen haben Männer gegenüber Frauen einen Beschäftigungsvorteil von 6 Prozentpunkten (Tab. B7.3). In einigen Ländern gibt es jedoch nur geringe oder nicht signifikante Unterschiede zwischen den Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit einem Masterabschluss und denjenigen mit Promotion, daher sollten diese Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

Dieser Rückgang des Unterschieds zwischen den Beschäftigungsquoten von Männern und Frauen mit Promotion liegt an dem stärkeren Anstieg der Beschäftigungsquote von Frauen mit diesem Bildungsstand. Während die Beschäftigungsquote von Frauen mit einem Masterabschluss in allen OECD-Ländern unterhalb derjenigen von Männern mit einem gleichwertigen Abschluss liegt, sieht das Bild bei Promotionsbildungsgängen tendenziell anders aus. In Australien, Belgien, Griechenland, Portugal und Schweden liegt die Beschäftigungsquote promovierter Frauen über derjenigen der Männer. In vielen anderen Ländern ist der Anstieg der Beschäftigungsquoten für Absolventen von Promotionsbildungsgängen im Vergleich zu Absolventen von Masterbildungsgängen bei Frauen stärker ausgeprägt als bei Männern. Im Durchschnitt aller OECD-Länder liegt die Beschäftigungsquote von promovierten Frauen um 5 % über der Beschäftigungsquote von Frauen mit einem Masterabschluss, in Griechenland und Ungarn beträgt der Unterschied sogar 15 % oder mehr. Dagegen liegt im Durchschnitt aller OECD-Länder die Beschäftigungsquote

Abbildung B7.5

Relative Beschäftigungsquote von 25- bis 64-jährigen Promotionsabsolventen im Vergleich zu Masterabsolventen (2018)



1. Referenzjahr nicht 2018.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der relativen Beschäftigungsquote von Promotionsabsolventen im Vergleich zu Masterabsolventen.

Quelle: OECD (2019), Tabelle B7.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978721

Erläuterung der Abbildung: Eine relative Beschäftigungsquote von über 100 % bedeutet, dass Promotionsabsolventen eine höhere Beschäftigungsquote als Erwachsene mit einem Masterabschluss haben. Eine relative Beschäftigungsquote von weniger als 100 % bedeutet das Gegenteil.

von promovierten Männern nur um 3 % über der Beschäftigungsquote von Männern mit Masterabschluss und beträgt in keinem OECD- oder Partnerland mehr als 8 % (Abb. B7.5).

In einigen Ländern liegen die Beschäftigungsquoten Promovierter immer noch unter denen der Absolventen von Masterbildungsgängen: Das gilt für Frauen in Estland und Norwegen und für Männer in Australien, Norwegen und Schweden.

Abgesehen von den Beschäftigungsaussichten berücksichtigen Bildungsteilnehmer auch Aufstiegschancen und zu erwartende Einkommen bei ihrer Entscheidung, einen Promotionsbildungsgang aufzunehmen und eine Forscherlaufbahn einzuschlagen. Den Promovierten bieten sich vielfältige Beschäftigungsmöglichkeiten in Wissenschaft, Wirtschaft und Industrie, öffentlicher Verwaltung oder der Selbstständigkeit (s. Kasten A3.1 in Indikator A3).

Während Promovierte früher typischerweise eine Hochschullaufbahn einschlugen, gehen heute viele von ihnen in die Wirtschaft oder Industrie, wo sie in der Regel besser bezahlt werden. In Israel, Japan, der Republik Korea und den Vereinigten Staaten stellt die Wirtschaft mit über 70 % den größten Anteil an Forschern (OECD, 2017[6]). Die Beschäftigungsaussichten je nach Fächergruppen können jedoch variieren und die unterschiedliche Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt nach spezialisierten Fähigkeiten und Kenntnissen widerspiegeln. So liegen beispielsweise die Einkommen in den Fachrichtungen Agrar- und Geisteswissenschaften in den meisten Ländern unterhalb des Medians aller Promovierten, in Medizin und Gesundheitswissenschaften dagegen oberhalb (Auriol, Misu and Freeman, 2013[9]).

Definitionen

Promotionsniveau bezieht sich auf ISCED-Stufe 8, Bildungsgänge auf dieser ISCED-Stufe führen unmittelbar zum Erwerb einer höheren Forschungsqualifikation, beispielsweise eines Doktortitels. Die theoretische Vollzeitausbildungsdauer eines solchen Bildungsgangs beträgt in den meisten Ländern 3 Jahre (was zu einer Vollzeitausbildungsdauer insgesamt von mindestens 7 Jahren im Tertiärbereich führt), obwohl die Bildungsteilnehmer häufig länger eingeschrieben sind. Bildungsgänge dieser ISCED-Stufe sind ausgerichtet auf weiterführende Studien und selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten und werden üblicherweise von forschungsorientierten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs wie Hochschulen angeboten. Promotionsbildungsgänge existieren sowohl in akademischen als auch in berufsorientierten Fächern (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[10]).

Doktoranden sind alle, die einen Promotionsbildungsgang belegen, unabhängig vom rechtlichen Status im jeweiligen Land (Bildungsteilnehmer oder Erwerbstätiger).

Promovierte bezieht sich auf die 25- bis 64-jährige Erwachsenenbevölkerung mit einem Promotionsabschluss.

Absolventen sind Bildungsteilnehmer, die in dem Referenzjahr ihren Abschluss machen. Dies können sowohl Absolventen mit einem Erstabschluss als auch Absolventen, die einen zusätzlichen Abschluss erworben haben, sein. Erstabsolvent (Absolvent mit Erstabschluss) ist ein Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, der innerhalb des Referenzzeitraums auf einer bestimmten ISCED-Stufe zum ersten Mal einen Abschluss erworben hat. Dagegen können Absolventen mit einem zusätzlichen Abschluss auf der gleichen ISCED-Stufe bereits früher einen Abschluss erworben haben.

Internationale Bildungsteilnehmer sind Bildungsteilnehmer, die aus ihrem Herkunftsland zwecks Ausbildung im Tertiärbereich in ein anderes Land gekommen sind. Internationale Bildungsteilnehmer, die im Rahmen ihrer Ausbildung im Tertiärbereich zum ersten Mal an dem Bildungssystem eines Landes teilnehmen, gelten oftmals als Erstanfänger im Tertiärbereich.

Das durchschnittliche Alter der Bildungsteilnehmer wird in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im zweiten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Januar berechnet und in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im ersten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Juli. Dementsprechend könnte das durchschnittliche Alter der Erstabsolventen um bis zu 6 Monate zu niedrig geschätzt sein.

Angewandte Methodik

Siehe den Abschnitt Angewandte Methodik in den Indikatoren A1, A3 und B4.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018[11]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Informationen zu den Datenquellen für den Bildungsstand und die Beschäftigungsquote s. Indikatoren A1 und A3.

Die Daten zu Anfängern und Absolventen beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2016/2017 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2018 durchgeführten UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik; weitere Informationen s. Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

Anmerkung zu den Daten aus Israel
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

Auriol, L., M. Misu and R. Freeman (2013), "Careers of doctorate holders: Analysis of labour market and mobility indicators", *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, No. 2013/04, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5kmh8phxvvf5-en*. [9]

Borgonovi, F. et al. (2018), *Empowering Women in the Digital Age; Where Do We Stand?*, OECD, Paris, *https://www.oecd.org/social/empowering-women-in-the-digital-age-brochure.pdf* (Zugriff am 30. August 2018). [8]

European Commission (2016), *PEGASUS – Giving Wings to the Career of Experienced Researchers*, European Commission, Brussels, *https://cordis.europa.eu/result/rcn/191992_en.html* (Zugriff am 23. Mai 2018). [7]

European Commission (2016), *She Figures 2015*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, *http://dx.doi.org/10.2777/064694*. [1]

European Commission/EACEA/Eurydice (2017), *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, *https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/40f84414-683f-11e7-b2f2-01aa75ed71a1/language-en* (Zugriff am 18. Oktober 2018). [3]

OECD (2019), *Benchmarking Higher Education System Performance*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/be5514d7-en*. [2]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [11]

OECD (2018), *OECD Science, Technology and R-D Statistics*, *http://dx.doi.org/10.1787/strd-data-en*. [5]

OECD (2017), *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2017: The Digital Transformation*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264268821-en*. [6]

OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en*. [10]

Wächter, B. and F. Maiworm (2014), "English-taught programmes in European higher education", *ACA Papers on International Cooperation in Education*, *http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English_Taught_01.pdf* (Zugriff am 28. Mai 2019). [4]

Indikator B7 Tabellen

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981039

- Tabelle B7.1: Charakteristika von Absolventen von Promotionsbildungsgängen (2017)
- Tabelle B7.2: Absolventen von Promotionsbildungsgängen, nach Fächergruppe (2017)
- Tabelle B7.3: Bildungsstand und Beschäftigungsquoten 25- bis 64-jähriger Absolventen von Master- und Promotionsbildungsgängen (2018)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

B 7

Tabelle B7.1

Charakteristika von Absolventen von Promotionsbildungsgängen (2017)

Altersverteilung, internationale Absolventen, Anteil weiblicher Absolventen von Master- und Promotionsbildungsgängen, nach Fächergruppe, sowie Anzahl der Absolventen von Promotionsbildungsgängen

	Altersverteilung von Anfängern in Promotionsbildungsgängen			Anteil internationaler Absolventen von Promotionsbildungsgängen (in %)	Anteil weiblicher Absolventen von Master- und Promotionsbildungsgängen nach Fächergruppe (in %)						Anzahl Absolventen von Promotionsbildungsgängen (in Tsd.)		
	20. Perzentil	Median	80. Perzentil	Gesamt	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik		Wirtschaft, Verwaltung und Recht		Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe		Gesamt	Frauen	Männer
					Master	Promotion	Master	Promotion	Master	Promotion			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Australien	25	30	40	40	53	47	51	50	29	29	9,2	4,6	4,6
Österreich	26	28	34	31	50	38	54	46	29	32	2,6	1,2	1,4
Belgien	24	27	32	24	46	38	54	48	27	29	2,9	1,3	1,6
Kanada	m	m	m	m	51	46	52	52	29	24	8,0	3,8	4,2
Chile	27	31	38	5	43	42	46	40	35	34	0,7	0,3	0,4
Kolumbien	30	35	44	m	79	a	55	36	59	48	0,8	0,3	0,5
Tschechien	25	27	31	17	62	47	62	43	34	23	2,4	1,0	1,5
Dänemark	26	28	33	36	57	38	50	a	35	32	2,2	1,1	1,2
Estland	26	28	35	m	62	60	71	62	35	43	0,3	0,1	0,1
Finnland	27	31	38	28	52	53	60	56	27	30	1,9	1,0	0,9
Frankreich	24	26	31	m	49	42	57	51	32	35	13,6	6,1	7,4
Deutschland	26	28	32	18	49	42	50	36	25	20	28,4	12,7	15,7
Griechenland	27	32	41	1	50	49	59	48	42	37	1,9	0,8	1,0
Ungarn	25	27	35	8	53	43	61	45	35	30	1,2	0,6	0,6
Island	27	32	45	41	48	55	63	a	35	25	0,1	0,0	0,0
Irland	25	29	38	m	47	43	47	55	32	31	1,4	0,7	0,7
Israel	28	32	41	4	54	52	53	49	25	37	1,6	0,9	0,8
Italien	26	28	32	12	61	52	55	53	35	36	9,4	4,8	4,6
Japan[1]	m	m	m	20	23[d]	21[d]	33[d]	34[d]	12[d]	15[d]	15,7	4,8	10,9
Republik Korea	26	32	44	10	52	36	39	28	22	14	14,3	5,4	8,9
Lettland	26	30	41	10	64	68	69	36	30	50	0,2	0,1	0,1
Litauen	26	28	35	3	59	49	69	67	32	39	0,3	0,2	0,1
Luxemburg	26	28	34	88	41	43	46	65	24	29	0,2	0,1	0,1
Mexiko	28	34	42	m	51	48	49	43	34	39	9,3	4,8	4,6
Niederlande	25	26	29	42	44	37	51	45	29	28	4,7	2,3	2,5
Neuseeland	25	30	40	50	52	46	54	44	36	26	1,5	0,7	0,7
Norwegen	27	31	39	26	49	41	57	43	33	27	1,5	0,7	0,8
Polen	25	27	33	m	74	55	70	52	45	42	3,2	1,8	1,4
Portugal	27	34	44	23	63	56	61	44	36	43	2,1	1,2	1,0
Slowakei	25	27	36	8	64	53	67	44	29	28	1,7	0,8	0,8
Slowenien	26	30	39	9	62	47	66	47	28	30	0,5	0,2	0,3
Spanien	25	31	42	m	51	49	52	43	37	37	20,0	10,1	9,9
Schweden	26	29	36	38	55	41	58	55	34	30	3,6	1,6	2,0
Schweiz	26	28	31	57	43	42	43	38	23	29	4,2	1,9	2,3
Türkei	27	29	34	7	57	58	42	45	36	39	6,0	3,0	3,1
Ver. Königreich	23	27	35	46	60	47	56	44	33	27	28,1	13,2	15,0
Vereinigte Staaten	23	27	40	27	50	42	49	46	28	24	71,0	35,7	35,4
OECD-Durchschnitt[2]	**26**	**29**	**37**	**25**	**54**	**46**	**55**	**47**	**32**	**32**	**276,8**	**129,8**	**146,9**
EU23-Durchschnitt[2]	**25**	**28**	**36**	**24**	**55**	**47**	**58**	**49**	**32**	**33**	**132,9**	**63,0**	**69,8**
Partnerländer													
Argentinien[3]	m	m	m	m	56	63	50	44	36	42	2,3	1,3	1,0
Brasilien	m	m	m	m	50	50	45	43	44	45	21,6	11,8	9,9
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	56,5	22,2	34,3
Costa Rica	m	m	m	m	56	42	51	18	30	a	0,1	0,0	0,1
Indien	m	m	m	m	61	44	48	46	41	29	28,8	12,5	16,3
Indonesien	m	m	m	m	64	52	43	36	31	32	4,3	1,6	2,7
Russische Föd.	m	m	m	m	53	m	61	m	27	m	27,3	12,4	14,9
Saudi-Arabien	m	m	m	m	66	38	34	a	3	a	0,5	0,1	0,4
Südafrika[3]	m	m	m	m	52	42	46	37	32	17	2,8	1,2	1,6
G20-Durchschnitt[2]	**m**	**m**	**m**	**m**	**53**	**46**	**48**	**43**	**30**	**30**	**377,3**	**172,0**	**205,3**

Anmerkung: Die Daten dieser Tabelle beziehen sich auf alle Absolventen mit Ausnahme des Anteils internationaler Absolventen von Promotionsbildungsgängen, der sich nur auf Erstabsolventen bezieht.

1. Alle Fächergruppen umfassen auch Informatik und Kommunikationstechnologie. 2. Die Spalten (11), (12) und (13) enthalten die Summe aller OECD-, EU23- und G20-Länder anstelle des Durchschnitts. 3. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978588

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B7.2

Absolventen von Promotionsbildungsgängen, nach Fächergruppe (2017)

	Anteil der Absolventen in der jeweiligen Fächergruppe (in %)							Anteil internationaler Absolventen in der jeweiligen Fächergruppe (in %)						
	Geisteswissenschaften und Künste	Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Geisteswissenschaften und Künste	Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	11	12	8	23	4	17	16	6	7	10	27	6	23	11
Österreich	15	10	14	18	4	21	11	15	8	9	23	4	20	13
Belgien	11	12	8	23	1	16	25	13	12	8	24	0	19	21
Kanada	9	18	4	26	3	21	9	7	10	4	30	4	32	6
Chile	15	10	3	37	2	12	7	12	0	0	39	6	24	0
Kolumbien	0	2	42	0	2	29	19	25	31	6	6	6	13	6
Tschechien	11	7	9	24	3	24	10	10	7	7	29	2	18	11
Dänemark	9	12	0	17	0	24	31	7	10	0	21	0	37	15
Estland	14	13	5	33	8	14	6	10	18	5	18	13	21	3
Finnland	12	12	7	17	7	18	19	7	8	7	23	11	24	13
Frankreich	14	9	9	43	5	14	3	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	7	6	9	29	3	13	26	8	6	5	42	5	16	12
Griechenland	13	6	4	14	4	23	25	35	6	0	35	0	18	0
Ungarn	16	14	4	24	4	9	23	23	5	7	15	8	8	23
Island	8	9	5	34	0	6	28	0	4	8	65	0	12	4
Irland	12	14	7	22	4	15	19	13	9	6	23	8	23	13
Israel	13	12	4	40	6	11	5	16	12	0	40	6	21	0
Italien	12	7	11	24	2	22	16	7	9	10	24	6	30	10
Japan[1]	8[d]	3[d]	4[d]	14[d]	x	23[d]	39[d]	10[d]	11[d]	x(9)	8[d]	x	44[d]	15[d]
Republik Korea	10	5	12	13	3	24	19	12	6	10	17	5	30	10
Lettland	8	11	22	13	5	20	15	7	13	60	0	0	13	7
Litauen	12	10	7	25	2	23	12	33	11	11	11	0	11	0
Luxemburg	9	15	13	23	22	11	0	4	13	14	24	25	13	0
Mexiko	3	9	25	10	1	8	2	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	8	10	8	16	2	11	36	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	9	14	8	24	4	15	15	9	12	8	27	4	17	11
Norwegen	9	11	4	27	2	10	31	4	4	6	44	4	16	20
Polen	19	9	9	22	2	16	14	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	13	12	5	18	3	20	13	14	13	8	16	5	19	3
Slowakei	14	10	13	17	2	18	15	20	8	26	6	0	13	19
Slowenien	21	4	10	13	3	24	19	20	11	5	25	7	25	5
Spanien	16	12	7	29	5	8	16	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	5	8	3	20	5	25	28	2	6	2	27	8	32	20
Schweiz	8	8	9	32	3	15	20	6	7	8	38	5	20	12
Türkei	15	9	14	19	0	19	9	14	7	9	19	0	34	7
Ver. Königreich	16	9	6	29	4	15	16	14	11	9	25	5	20	12
Vereinigte Staaten	11	14	6	24	3	15	9	7	9	5	29	6	32	4
OECD-Durchschnitt	**11**	**10**	**9**	**23**	**4**	**17**	**17**	**12**	**10**	**9**	**25**	**5**	**22**	**10**
EU23-Durchschnitt	**12**	**10**	**8**	**22**	**4**	**18**	**17**	**14**	**10**	**10**	**22**	**6**	**20**	**10**
Partnerländer														
Argentinien[2]	10	17	9	40	1	7	7	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	11	7	5	15	2	14	19	7	4	2	31	2	23	9
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	1	7	10	11	0	0	0	m	m	m	m	m	m	m
Indien	14	14	9	29	1	12	6	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	8	28	14	5	1	5	9	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	11	8	16	17	7	21	10	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	39	3	4	16	1	3	20	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	10	13	17	23	2	9	11	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**12**	**11**	**10**	**22**	**3**	**14**	**14**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: In der Aufgliederung nach Fächergruppe wurden folgende Fächergruppen nicht berücksichtigt: Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin, Pädagogik sowie Dienstleistungen, da es dort tendenziell weniger Absolventen von Promotionsbildungsgängen gibt.

1. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie in den Daten zu den anderen Fächergruppen enthalten. 2. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978607

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B7.3

Bildungsstand und Beschäftigungsquoten 25- bis 64-jähriger Absolventen von Master- und Promotionsbildungsgängen (2018)

	25- bis 64-jährige Absolventen von Promotionsbildungsgängen (in %)			Beschäftigungsquote 25- bis 64-jähriger Masterabsolventen			Beschäftigungsquote 25- bis 64-jähriger Promotionsabsolventen			Relative Beschäftigungsquote von Promotionsabsolventen im Vergleich zu Masterabsolventen		
	Gesamt	Frauen	Männer	Gesamt	Frauen	Männer	Gesamt	Frauen	Männer	Gesamt	Frauen	Männer
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	1,2	1,1	1,2	86	82	90	89	90	89	105	110	99
Österreich	1,1	0,9	1,3	88	84	91	90	87	92	103	104	101
Belgien	0,8	0,7	1,0	87	85	89	90	91	90	103	107	101
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	0,7	0,5	0,9	88	81	96	93	86	97	106	106	102
Dänemark	1,4	1,1	1,5	90	87	92	96	92	97	106	106	105
Estland	0,7	0,7	0,8	87	85	90	91	82	c	105	96	c
Finnland	1,2	1,0	1,4	88	86	92	97	c	95	110	c	103
Frankreich	0,9	0,8	1,0	88	86	90	91	90	92	104	105	102
Deutschland	1,4	1,1	1,7	89	85	92	93	90	96	105	105	104
Griechenland	0,6	0,4	0,9	82	78	87	90	93	88	109	120	101
Ungarn	0,7	0,6	0,9	87	81	94	96	93	98	110	115	104
Island	1,3	1,4	1,3	95	94	96	96	94	98	101	100	102
Irland	1,3	1,2	1,4	88	86	92	91	88	94	103	103	103
Israel[1]	1,3	1,1	1,5	90	89	92	93	91	94	103	102	103
Italien	0,5	0,5	0,5	83	79	88	93	92	95	112	116	108
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	0,4	0,4	0,4	90	90	90	95	89[r]	c	105	100[r]	c
Litauen	0,6	0,5	0,7	92	91	95	99	c	99[r]	107	c	104[r]
Luxemburg	2,2	1,8	2,5	89	86	92	92	87	96	103	101	104
Mexiko	0,1	0,1	0,1	84	77	91	91	87	94	108	112	103
Niederlande	0,7	0,6	0,9	91	89	94	96	95	97	105	107	103
Neuseeland	1,1	1,0	1,2	88	85	91	92	88	95	105	104	105
Norwegen	1,1	0,9	1,3	94	92	95	91	89	93	98	97	98
Polen	0,6	0,5	0,6	90	87	94	96	93	98	107	106	105
Portugal	0,8	0,8	0,8	90	90	92	94	94	94	104	105	103
Slowakei	0,9	0,9	1,0	83	78	91	86	80	91	103	103	100
Slowenien	3,8	4,5	3,2	89	88	91	93	92	96	104	104	105
Spanien	0,7	0,7	0,7	84	81	87	89	85	92	105	104	106
Schweden	1,6	1,5	1,8	92	91	94	93	94	92	101	103	99
Schweiz	3,2	2,5	3,8	88	84	92	92	88	95	104	105	103
Türkei	0,4	0,4	0,4	85	80	89	92	88	95	108	110	108
Ver. Königreich	1,4	1,2	1,5	87	84	90	90	88	92	104	105	102
Vereinigte Staaten	2,0	1,8	2,2	85	82	89	88	85	90	103	103	102
OECD-Durchschnitt	**1,1**	**1,0**	**1,3**	**88**	**85**	**91**	**92**	**89**	**94**	**105**	**105**	**103**
EU23-Durchschnitt	**1,1**	**1,0**	**1,2**	**88**	**85**	**91**	**93**	**90**	**94**	**105**	**106**	**103**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	0,2	0,2	0,2	85	81	89	90	86	94	106	105	106
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	0,0	0,0	0,1	94	91	95	98	c	98	105	c	103
Russische Föd.[1]	0,3	0,3	0,3	86	83	91	89	85	92	103	104	101
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr nicht 2018. Weitere Einzelheiten s. Tabelle A1.1 für die Spalten (1) bis (3) und Tabelle A3.1 für die Spalten (4) bis (9).

Quelle: OECD/ILO/UIS (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978626

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Kapitel C
Die in Bildung investierten Finanzressourcen

Indikator C1
Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981058

Indikator C2
Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981077

Indikator C3
Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981096

Indikator C4
Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981115

Indikator C5
Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981134

Indikator C6
Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981153

Indikator C7
Welche Faktoren beeinflussen die Gehaltskosten der Lehrkräfte?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981172

Der konzeptionelle Rahmen für Bildungsfinanzindikatoren

Die internationalen Indikatoren zur Bildungsfinanzierung beziehen sich in ihren Definitionen auf die Sach- und Dienstleistungen im Bereich Bildung, die im Zusammenhang mit den einzelnen Bildungsgängen erworben werden. In der Praxis sind meist die Bildungseinrichtungen die ausschlaggebende Einheit und nicht die Sach- und Dienstleistungen, was das traditionelle Interesse an der Höhe der Kosten von Schulen, Fachschulen und Hochschulen widerspiegelt. Die institutionelle Dimension ist zwar ein wichtiger Aspekt, aber Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen, insbesondere die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten, unterstützen das Lernen und den Zugang zu Bildung innerhalb dieser Einrichtungen. Eine Unterscheidung in Ausgaben für von Bildungseinrichtungen angebotene bildungsbezogene und nicht bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen erlaubt auch eine Analyse der Ausgaben für eigentliche Bildungszwecke. Schließlich lässt die Herkunft der Mittel für Bildungsausgaben Rückschlüsse darauf zu, wer die größten Beiträge leistet und wie sich das auf den Zugang zu und die Bereitstellung von Bildung auswirken kann.

Es ist also wichtig, den konzeptionellen Rahmen für Bildungsausgaben auf Basis der folgenden drei Dimensionen aufzubauen:

- der Ort der Anbieter (inner- oder außerhalb der Bildungseinrichtungen)
- die Sach- und Dienstleistungen, die selbst angeboten bzw. zugekauft werden (eigentliche und zusätzliche bildungsbezogene Güter)
- die Herkunft der Mittel, mit denen die Bereitstellung oder der Erwerb der Sach- und Dienstleistungen finanziert wird (öffentliche, private oder internationale Quellen)

Klassifizierung der Bildungsausgaben

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

- Die erste Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die horizontale Achse dargestellt – bezieht sich auf den Ort, an dem Ausgaben anfallen. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen beinhalten Ausgaben für unterrichtende Einrichtungen wie Schulen und Hochschulen sowie für nicht unterrichtende Einrichtungen wie Bildungsministerien und sonstige Behörden, die direkt an der Bereitstellung und Unterstützung von Bildung beteiligt sind. Die Ausgaben für Bildung außerhalb dieser Einrichtungen umfassen Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen, die außerhalb dieser Einrichtungen erworben werden, z. B. Bücher, Computer oder Privatunterricht. Enthalten sind auch Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmer sowie Kosten für nicht von den Bildungseinrichtungen bereitgestellte Transportmöglichkeiten.

- Die zweite Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die vertikale Achse dargestellt – klassifiziert die erworbenen Sach- und Dienstleistungen. Eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen umfassen alle Ausgaben, die direkt mit Unterricht und Bildung in Zusammenhang stehen. Dies umfasst alle Ausgaben für Lehrkräfte, die Instandhaltung von Schulgebäuden, Unterrichtsmaterial, Bücher, Unterricht außerhalb der Schulen und die Verwaltung von Bildungseinrichtungen. Es sind jedoch nicht alle Ausgaben für Bildungseinrichtungen als unmittelbare Ausgaben für Bildung oder Unterricht einzustufen. In vielen OECD-Ländern bieten die Bildungseinrichtungen

ergänzend zum Unterricht auch verschiedene zusätzliche Dienstleistungen zur Unterstützung der Bildungsteilnehmer und ihrer Familien an, z. B. Mahlzeiten, Transport, Unterbringung usw. Im Tertiärbereich können die Ausgaben für Forschung und Entwicklung einen beträchtlichen Anteil darstellen. Außerdem fallen nicht alle Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen im Bildungsbereich in Bildungseinrichtungen an. So können beispielsweise Familien die erforderlichen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien selbst kaufen oder ihren Kindern Privatunterricht erteilen lassen. In diesem Sinne umfassen nicht unterrichtsbezogene Ausgaben alle Ausgaben, die im weitesten Sinne mit den Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmer oder Dienstleistungen zusammenhängen, die von den Bildungseinrichtungen der Allgemeinheit zur Verfügung gestellt werden.

- Die dritte Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die entsprechende farbliche Kennzeichnung dargestellt – nimmt eine Einteilung der Mittel nach ihrer Herkunft vor. Zu den Quellen der Mittel zählen die öffentliche Hand und internationale Organisationen (hellblau) sowie die privaten Haushalte und andere private Einheiten (mittelblau). Werden private Bildungsausgaben durch öffentliche Mittel subventioniert, ist dies im Diagramm grau gekennzeichnet. Die nicht farblich gekennzeichneten Zellen stehen für die Teile des konzeptionellen Rahmens, die von den Finanzindikatoren in *Bildung auf einen Blick* nicht abgedeckt werden.

Öffentliche und internationale Mittel | Private Mittel | Öffentlich subventionierte private Mittel

		Ort der Anbieter	
Arten von Sach- und Dienstleistungen		**Ausgaben für Bildungseinrichtungen** (z. B. Schulen, Hochschulen, Einrichtungen der Bildungsverwaltung und soziale Dienste für Bildungsteilnehmer)	**Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen** (z. B. privater Erwerb von bildungsbezogenen Sach- und Dienstleistungen, inkl. Privatunterricht)
Ausgaben für eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen		**Öffentliche und internationale Mittel** z. B. öffentliche Ausgaben für Bildungsangebote in Bildungseinrichtungen	**Öffentlich subventionierte private Mittel** z. B. subventionierte private Ausgaben für Bücher, Lehrmittel oder Privatunterricht
		Öffentlich subventionierte private Mittel z. B. subventionierte private Ausgaben für Unterrichtsdienstleistungen in Bildungseinrichtungen	**Private Mittel** z. B. private Ausgaben für Bücher und anderes Unterrichtsmaterial oder Privatunterricht
		Private Mittel z. B. private Ausgaben für Bildungsgebühren	
Zusätzliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen	**Ausgaben für Forschung und Entwicklung**	**Öffentliche und internationale Mittel** z. B. öffentliche Ausgaben für Forschung an Hochschulen	
		Private Mittel z. B. Ausgaben der Privatwirtschaft für Forschung und Entwicklung an Bildungseinrichtungen	
	Ausgaben für nicht unterrichtsbezogene Dienstleistungen	**Öffentliche und internationale Mittel** z. B. öffentliche Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen wie Mahlzeiten, Transport zur Schule oder Unterbringung auf dem Campus	**Öffentlich subventionierte private Mittel** z. B. subventionierte private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Bildungsteilnehmer oder reduzierte Tarife im ÖPNV
		Öffentlich subventionierte private Mittel z. B. öffentliche Subventionen für von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellte Unterbringung, Mahlzeiten, Gesundheitsdienste und andere soziale Dienstleistungen	
		Private Mittel z. B. private Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen	**Private Mittel** z. B. private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Bildungsteilnehmer oder Transport

Bildungsfinanzindikatoren

In diesem Kapitel erfolgt eine umfassende und vergleichende Analyse der Bildungsausgaben in den OECD-Ländern, die sich auf bestimmte Aspekte der Bildungsausgaben konzentriert:

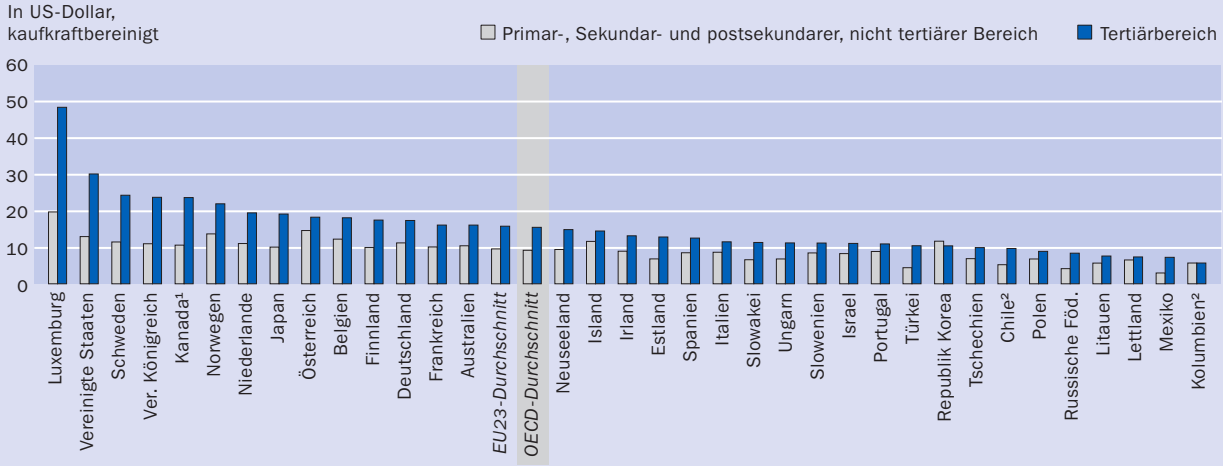
- Finanzmittel für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Zahl der Bildungsteilnehmer (Indikator C1) und im Verhältnis zum BIP (Indikator C2)
- Herkunft der für Bildungseinrichtungen aufgewendeten Mittel (Indikator C3)
- Gesamtvolumen der in Bildung investierten öffentlichen Mittel sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen im Verhältnis zu den öffentlichen Gesamtausgaben (Indikator C4)
- Kosten der Bildungsteilnehmer und Finanzhilfen bei einer Ausbildung im Tertiärbereich (Indikator C5)
- Verteilung der Bildungsausgaben nach Ausgabenkategorien (Indikator C6)
- Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Bildungsteilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen (Indikator C7)

Indikator C1
Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen?

- Im Durchschnitt sind die Bildungsausgaben der OECD-Länder pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich 1,7 Mal so hoch wie in den vorgelagerten Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich). Die OECD-Länder geben im Durchschnitt 10.500 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus: im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich rund 9.400 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer und 15.600 US-Dollar im Tertiärbereich.
- In den nicht tertiären Bildungsbereichen machen die Ausgaben für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen 93 % der Ausgaben der Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer aus. Im Tertiärbereich entfällt ein wesentlich kleinerer Teil der Ausgaben der Bildungseinrichtungen auf eigentliche Bildungsdienstleistungen (67 %), während ungefähr 30 % der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Forschung und Entwicklung (F&E) aufgewendet werden.
- Die kumulierten Ausgaben für Bildungsteilnehmer im Alter von 6 bis 15 Jahren belaufen sich in den OECD-Ländern durchschnittlich auf 93.000 US-Dollar.

Abbildung C1.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Bildungsbereich (2016)
In US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 2. Referenzjahr 2017.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle C1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978797

Kontext

Die Bereitschaft der Bildungspolitik, den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten zu erweitern und qualitativ hochwertige Bildung anzubieten, kann sich in höheren Kosten pro Bildungsteilnehmer niederschlagen und ist abzuwägen gegenüber dem Bedarf an öffentlichen Ausgaben für andere Bereiche und der Gesamtbelastung für den Steuerzahler.

Aus diesem Grund wird der Frage, ob die für die Bildung eingesetzten Mittel einen den Investitionen entsprechenden Nutzen bringen, in der öffentlichen Diskussion viel Aufmerksamkeit geschenkt. Es ist zwar schwierig, den optimalen Ressourcenumfang abzuschätzen, der notwendig ist, um jeden Bildungsteilnehmer auf das Leben und Arbeiten in einer modernen Gesellschaft vorzubereiten, aber internationale Vergleiche der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer (s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik) können nützliche Anhaltspunkte liefern.

Dieser Indikator bietet eine Übersicht über die pro Bildungsteilnehmer aufgewendeten Mittel. Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen werden beeinflusst von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikatoren C7 und D3), den Ruhestandsregelungen, den Unterrichtszeitstunden der Bildungsteilnehmer und der Lehrkräfte (s. Indikator C7, D1 und D4), den Kosten von Lehrmaterialien und -einrichtungen (s. Indikator C6), der Ausrichtung der angebotenen Bildungsgänge (d. h. allgemeinbildend oder berufsbildend) und der Zahl der Bildungsteilnehmer in einem Bildungssystem (s. Indikator B1). Maßnahmen zur Anwerbung neuer Lehrkräfte, zur Verringerung der durchschnittlichen Klassengröße oder zur Änderung der Zusammensetzung der Beschäftigten im Bildungswesen (s. Indikator D2) wirken sich ebenfalls auf die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer aus. Ferner können sich auch Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen sowie für F&E auf die Höhe der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer auswirken.

Im Primar- und Sekundarbereich spielen die Ausgaben für Unterrichtsdienstleistungen die wichtigste Rolle. Im Tertiärbereich können auch andere Leistungen, insbesondere im Zusammenhang mit zusätzlichen Dienstleistungen oder F&E, einen wesentlichen Teil der Bildungsausgaben ausmachen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer sind in privaten Bildungseinrichtungen im Durchschnitt höher als in öffentlichen. In öffentlichen Bildungseinrichtungen belaufen sich die Gesamtausgaben vom Primar- bis zum Tertiärbereich auf mehr als 10.300 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer im Vergleich zu 10.800 US-Dollar in privaten Bildungseinrichtungen (Tab. C1.5 im Internet).
- Zwischen 2010 und 2016 stiegen die Ausgaben für nicht tertiäre Bildungseinrichtungen im Durchschnitt der OECD-Länder um 5 %, während die Zahl der Bildungsteilnehmer gleich blieb. Dies führte zu einem Anstieg der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im gleichen Zeitraum um 5 %.
- Die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen als Anteil des Bruttoinlandsprodukts (BIP) pro Kopf belaufen sich im Durchschnitt aller OECD-Länder im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf 23 %. Diese Zahl fällt im Tertiärbereich wesentlich höher aus. Hier wenden die Länder durchschnittlich 38 % des BIP pro Kopf für die Finanzierung von Bildungsteilnehmern in kurzen tertiären Bildungsgängen, Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen auf.

Analyse und Interpretationen

Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Bildungsbereichen

Ausgehend von den jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer vom Primar- bis zum Tertiärbereich kann abgeschätzt werden, wie viel in jeden Bildungsteilnehmer investiert wird. Insgesamt reichte 2016 die Bandbreite der jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer vom Primar- bis zum Tertiärbereich von rund 3.600 US-Dollar in Kolumbien und Mexiko über mehr als 15.000 US-Dollar in Norwegen, Österreich und den Vereinigten Staaten bis zu fast 22.000 US-Dollar in Luxemburg (Tab. C1.1 und Abb. C1.1). Im Durchschnitt wenden die OECD-Länder 10.500 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich auf.

Die Mittelzuteilung unterscheidet sich in den einzelnen Bildungsbereichen stark und spiegelt hauptsächlich wider, wie Bildungsleistungen erbracht werden. Bildung findet nach wie vor im Wesentlichen in einem Umfeld mit weitgehend ähnlichen Strukturen, Lehrplänen, Arten des Unterrichts und Organisationsstrukturen statt. Diese Gemeinsamkeiten haben daher tendenziell vom Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich zu ähnlichen Ausgabenstrukturen pro Bildungsteilnehmer geführt. In den letzten Jahrzehnten haben sich jedoch die Ausgabenstrukturen im Tertiärbereich aufgrund der gestiegenen privaten Finanzierung im Vergleich zu den vorgelagerten Bildungsbereichen verändert (s. Indikator C3 sowie Tab. C1.5 im Internet). Im Durchschnitt gaben die OECD-Länder 2016 pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich 9.400 US-Dollar aus und pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich 15.600 US-Dollar. Jedoch wird dieser Durchschnittswert im Tertiärbereich durch hohe Ausgaben in einigen wenigen Ländern beeinflusst, insbesondere in Kanada, Luxemburg, Norwegen, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (Tab. C1.1 und Abb. C1.1). Diese Unterschiede führen wiederum zu großen Unterschieden bei den kumulierten Ausgaben pro Bildungsteilnehmer während der regulären Ausbildungsdauer (Tab. C1.6 im Internet). Auch auf subnationaler Ebene sind signifikante Unterschiede zu beobachten (Kasten C1.1).

Die Aufgliederung der Mittelzuweisung für die einzelnen Bildungsbereiche spiegelt die Prioritäten der Regierungen und die relativen Kosten der Erbringung von Bildungsdienstleistungen wider. In fast allen Ländern steigen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer mit dem Bildungsbereich, das Ausmaß der Steigerung variiert jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Tab. C1.1). In den OECD-Ländern liegen im Durchschnitt die Ausgaben pro Schüler im Sekundarbereich 18 % über denen des Primarbereichs. In Frankreich, Kanada, den Niederlanden und Tschechien sind es sogar mehr als 50 %. In Chile, Island, Israel, Kolumbien, Litauen, der Slowakei, Slowenien und dem Vereinigten Königreich sind jedoch die Ausgaben pro Schüler im Primarbereich höher als pro Schüler im Sekundarbereich, trotz der Tatsache, dass die Gehälter von Lehrkräften tendenziell in den höheren Bildungsbereichen steigen. In ähnlicher Weise geben Bildungseinrichtungen in den OECD-Ländern im Durchschnitt 31 % mehr pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (ohne F&E) aus als im Primarbereich. Die Türkei und die Vereinigten Staaten geben für einen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (ohne F&E) das Doppelte dessen aus, was sie für einen Bildungsteilnehmer im Primarbereich ausgeben (Tab. C1.1).

Kasten C1.1

Subnationale Unterschiede bei den jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer

Die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer können in den einzelnen Ländern recht heterogen sein und große Unterschiede zwischen den Regionen aufweisen. Unter den 3 Ländern mit verfügbaren Daten zu subnationalen Einheiten besteht in Kanada die größte Varianz der jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Primar- und Sekundarbereich zusammen: Die Region mit den höchsten Ausgaben (23.000 US-Dollar) gibt pro Bildungsteilnehmer fast das Dreifache der Region mit den niedrigsten Ausgaben aus (8.000 US-Dollar). In Belgien und Deutschland sind die regionalen Unterschiede am niedrigsten (OECD, 2019[1]).

Bei der Untersuchung der regionalen Unterschiede der Ausgaben für den Primar- und Sekundarbereich ergibt sich kein einheitliches Bild. In Deutschland liegen 8 der 12 Bundesländer, die weniger als die Hälfte des nationalen Durchschnitts pro Bildungsteilnehmer ausgeben, in den westlichen Landesteilen. Eine Erklärung könnte der drastische Bevölkerungsrückgang in den östlichen Bundesländern sein, der zu einem Rückgang der Zahl der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer geführt hat (OECD, 2019[1]).

Um die Vergleichbarkeit über die Länder hinweg sicherzustellen, wurden die Ausgabenzahlen mittels nationaler Kaufkraftparitätsindizes (KKP) in eine gemeinsame Währung (US-Dollar) umgerechnet. Dabei wurden jedoch Unterschiede bei den Lebenshaltungskosten innerhalb der einzelnen Länder nicht berücksichtigt.

Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung

Im Durchschnitt aller OECD-Länder machen die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen (wie Ausgaben für den Unterricht und sonstige unterrichtsbezogene Ausgaben) 87 % der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus, in Chile, Lettland und Polen sogar mehr als 90 %. In rund einem Drittel der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten belaufen sich die jährlichen Ausgaben für F&E sowie zusätzliche Dienstleistungen pro Bildungsteilnehmer auf mindestens rund 15 % der jährlichen Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich, in Schweden und der Slowakei sogar auf 20 %.

Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsbereichen (Tab. C1.2 und Abb. C1.2). In den nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) machen die Ausgaben für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen den größten Teil aus. Die OECD-Länder wenden im Durchschnitt 93 % ihrer Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer in diesen Bildungsbereichen (rund 8.700 US-Dollar) für eigentliche Bildungsdienstleistungen auf. In Finnland, Frankreich, Schweden und der Slowakei machen zusätzliche Dienstleistungen jedoch 10 % bzw. etwas mehr der Ausgaben pro Schüler aus (Tab. C1.2).

Der Anteil der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer, der für eigentliche Bildungsdienstleistungen vorgesehen ist, unterscheidet sich im Tertiärbereich stärker, da die Ausgaben für F&E einen signifikanten Teil der Bildungsausgaben

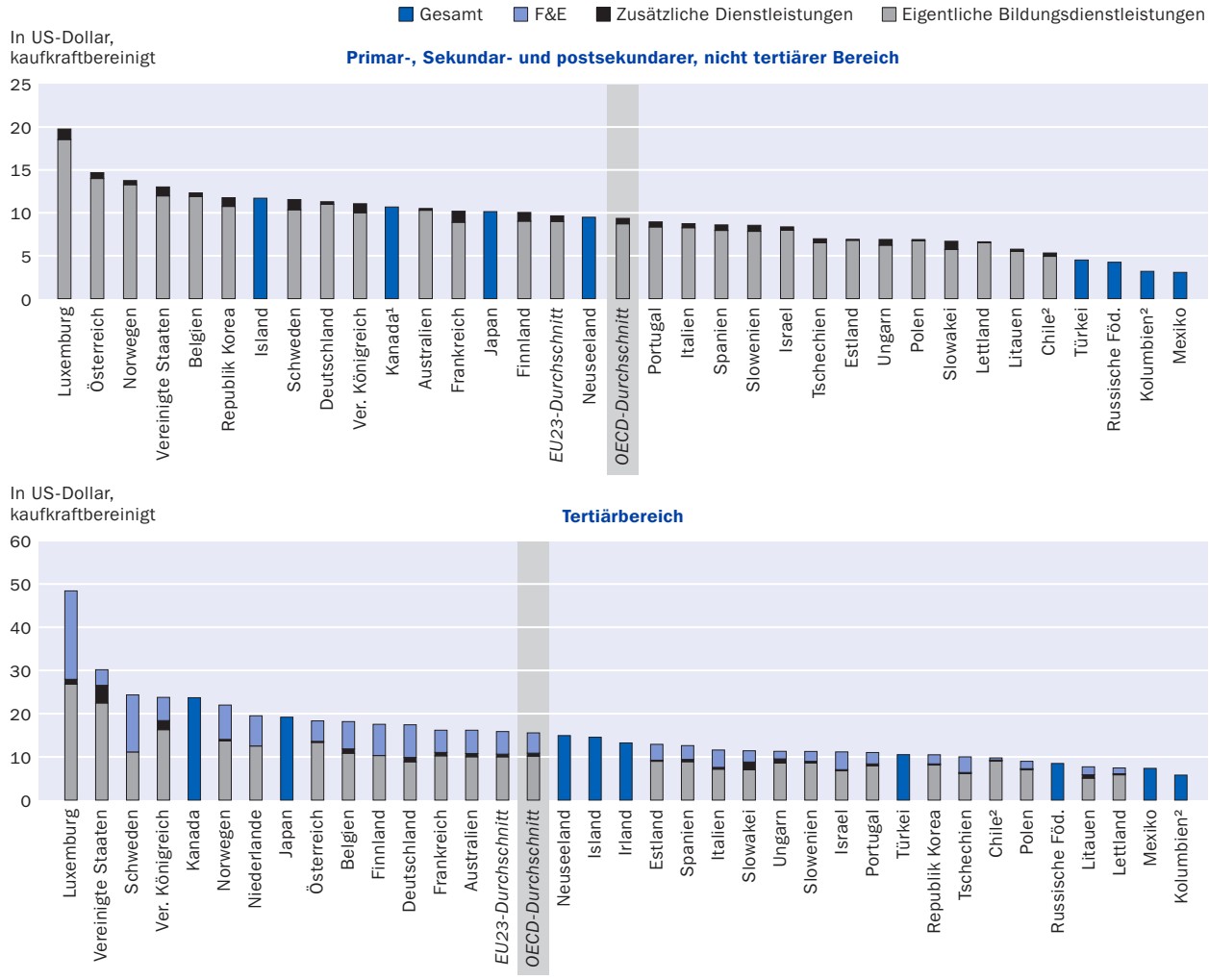
ausmachen können (Tab. C1.2). Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen 67 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich auf eigentliche Bildungsdienstleistungen, während rund 30 % für F&E aufgewendet werden. OECD-Länder, in denen F&E hauptsächlich in tertiären Bildungseinrichtungen stattfindet, weisen tendenziell höhere Ausgaben pro Bildungsteilnehmer aus als Länder, in denen ein Großteil der Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten in anderen öffentlichen Einrichtungen oder Unternehmen angesiedelt ist. Ohne F&E-Aktivitäten betragen die durchschnittlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern mehr als 11.000 US-Dollar, wobei die Spanne von weniger als 6.000 US-Dollar in Litauen und Mexiko bis zu mehr als 25.000 US-Dollar in Luxemburg und den Vereinigten Staaten reicht.

Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich im Tertiärbereich die Ausgaben für F&E sowie zusätzliche Dienstleistungen auf 33 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrich-

Abbildung C1.2

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Leistungsbereich (2016)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich



1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 2. Referenzjahr 2017.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle C1.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978816

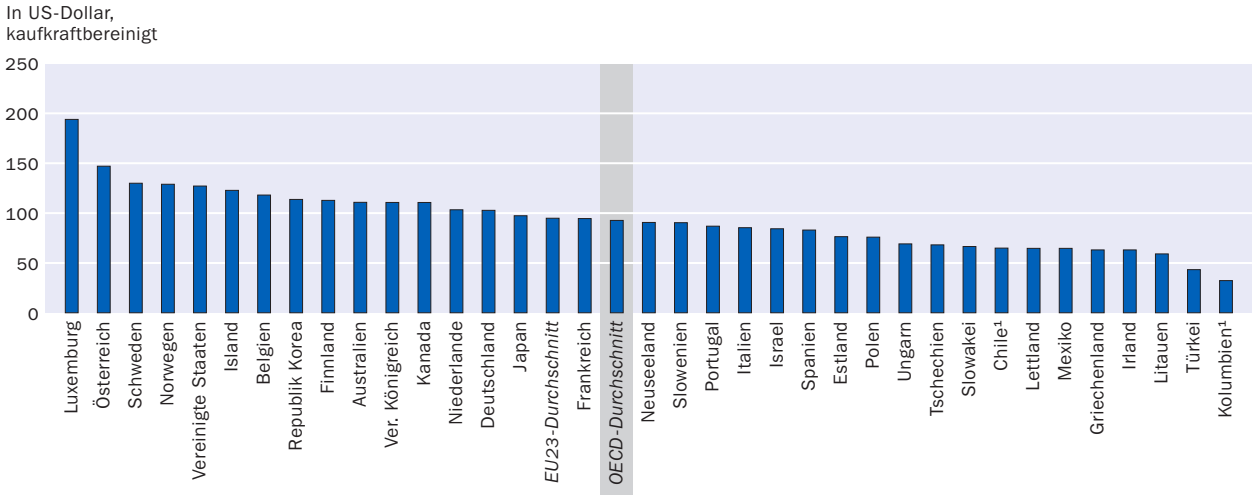
tungen pro Bildungsteilnehmer. In 5 der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten betragen die Ausgaben für F&E und zusätzliche Dienstleistungen an tertiären Bildungseinrichtungen mindestens 40 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer, mit dem höchsten Anteil in Schweden (54 %). Der Anteil der Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen ist jedoch im Tertiärbereich tendenziell niedriger als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Im Durchschnitt werden nur 5 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich für zusätzliche Dienstleistungen eingesetzt, und in Chile, Estland, Finnland, Israel, der Republik Korea, Österreich, Polen, Schweden und Tschechien ist der Betrag vernachlässigbar niedrig (weniger als 100 US-Dollar pro Schüler). Das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten geben mit mehr als 2.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer die größte Summe für zusätzliche Dienstleistungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus.

Politische Entscheidungsträger sind an den Zusammenhängen zwischen den in Bildung investierten Mitteln und den Ergebnissen des Bildungssystems interessiert (s. Kasten B1.1 in OECD, 2017[2]). Die Bildungskosten in den einzelnen Ländern hängen nicht nur von den jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer ab, sondern auch von der Dauer der Ausbildung in den einzelnen Bildungsbereichen und der Zahl der Bildungsteilnehmer. Hohe Ausgaben pro Bildungsteilnehmer können z. B. durch kurze Bildungsgänge oder einen begrenzten Zugang zu Bildungsgängen bestimmter Bildungsbereiche ausgeglichen werden. Andererseits kann sich ein anscheinend kostengünstiges Bildungssystem anhand der Kosten pro Bildungsteilnehmer als insgesamt teuer herausstellen, wenn die Teilnehmerzahlen hoch sind und die Bildungsteilnehmer länger im Bildungswesen verbleiben.

In den OECD-Ländern besteht üblicherweise Schulpflicht für den Primar- und Sekundarbereich, und die kumulierten Ausgaben pro Schüler im Alter zwischen 6 und 15 Jahren in diesen Bildungsbereichen zeigen, wie viel ein Schüler durchschnittlich im Verlauf der

Abbildung C1.3

Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Schüler im Alter von 6 bis 15 Jahren (2016)
In US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Referenzjahr 2017.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Alter von 6 bis 15 Jahren während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle C1.6 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978835

aktuellen Schulpflicht kostet (Abb. C1.3 sowie Tab. C1.6 im Internet). Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die kumulierten Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer im Alter von 6 bis 15 Jahren auf rund 92.700 US-Dollar. Es bestehen beträchtliche Unterschiede zwischen den theoretischen kumulierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer zwischen den einzelnen Ländern. So geben beispielsweise Island, Luxemburg, Norwegen, Österreich, Schweden und die Vereinigten Staaten in diesen beiden Bildungsbereichen mehr als 120.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer aus, wohingegen es in Kolumbien und der Türkei weniger als 50.000 US-Dollar sind.

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Verhältnis zum BIP pro Kopf

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer in Relation zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf sind ein Maßstab für die Ausgaben, bei dem der relative Wohlstand der einzelnen OECD-Länder berücksichtigt wird. In den meisten OECD-Ländern ist der Bildungszugang zu den unteren Bildungsbereichen universell (und in der Regel Pflicht), daher kann das Verhältnis zwischen dem pro Schüler ausgegebenen Betrag und dem BIP pro Kopf einen Anhaltspunkt dafür liefern, ob die pro Schüler ausgegebenen Mittel der Finanzkraft eines Landes entsprechen. In den höheren Bildungsbereichen, in denen sich die Zahlen der Bildungsteilnehmer zwischen den Ländern stark unterscheiden, ist dieser Zusammenhang weniger deutlich. So können beispielsweise OECD-Länder im Tertiärbereich bei dieser Kennzahl einen vorderen Rang belegen, selbst wenn ein großer Anteil ihres BIP für eine relativ niedrige Zahl von Bildungsteilnehmern aufgewendet wird.

In den OECD-Ländern belaufen sich die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer vom Primar- bis zum Tertiärbereich auf durchschnittlich 26 % des BIP pro Kopf: im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf 23 % und im Tertiärbereich auf 38 % (Tab. C1.4 im Internet). Länder, bei denen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer niedrig sind, investieren möglicherweise dennoch einen verhältnismäßig hohen Betrag als Anteil des BIP pro Kopf. Zum Beispiel: Obwohl in Portugal sowohl die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in allen Bildungsbereichen als auch das BIP pro Kopf unter dem OECD-Durchschnitt liegen, wird in jedem Bildungsbereich pro Bildungsteilnehmer ein überdurchschnittlich hoher Anteil des BIP pro Kopf aufgewendet.

Das Verhältnis zwischen BIP pro Kopf und Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer ist nicht leicht zu interpretieren. Jedoch gibt es in den nicht tertiären Bildungsbereichen eine eindeutig positive Korrelation zwischen ihnen. Oder anders gesagt: Weniger wohlhabende Länder geben in der Regel weniger pro Bildungsteilnehmer aus als reichere. Obwohl in diesen Bildungsbereichen die Korrelation im Allgemeinen positiv ist, gibt es selbst zwischen Ländern mit ähnlichem BIP pro Kopf Unterschiede, insbesondere wenn das BIP pro Kopf mehr als 30.000 US-Dollar beträgt. Die Niederlande und Österreich sind beispielsweise Länder mit einem ähnlich hohen BIP pro Kopf (rund 50.000 US-Dollar, s. Tab. X2.1 in Anhang 2), geben aber im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich völlig unterschiedliche Anteile des BIP pro Kopf aus. Österreich gibt 28 % des BIP pro Kopf für nicht tertiäre Bildungseinrichtungen aus (d. h. mehr als den OECD-Durchschnitt von 23 %), in den Niederlanden hingegen sind es 22 % (Tab. C1.4 im Internet).

Im Tertiärbereich gibt es größere Unterschiede bei der Höhe der Ausgaben sowie der Korrelation zwischen dem relativen Wohlstand eines Landes und der Höhe dieser Ausgaben.

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich in Kanada, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten belaufen sich pro Bildungsteilnehmer auf mehr als 50 % des BIP pro Kopf (Tab. C1.4 im Internet). Im Vereinigten Königreich lässt sich der hohe Anteil hauptsächlich durch die sehr hohen Ausgaben für F&E erklären, die rund ein Viertel der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer in diesem Bildungsbereich ausmachen (Tab. C1.2).

Veränderungen der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen zwischen 2010 und 2016

Veränderungen bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen spiegeln hauptsächlich Veränderungen in der Zahl junger Menschen im schulpflichtigen Alter sowie bei den Gehältern der Lehrkräfte wider. Die Gehälter der Lehrkräfte (der Hauptkostenfaktor) sind in der Mehrzahl der Länder im Verlauf des betrachteten Zeitraums gestiegen (s. Indikator D3). Die Zahl junger Menschen im schulpflichtigen Alter beeinflusst sowohl die Zahl der Bildungsteilnehmer als auch den organisatorischen Aufwand und den Umfang der Ressourcen, die ein Land in sein Bildungssystem investieren muss. Je größer diese Bevölkerungsgruppe ist, desto höher ist die potenzielle Nachfrage nach Bildungsdienstleistungen. Veränderungen der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer können sich im Laufe der Jahre innerhalb der Länder auch in den einzelnen Bildungsbereichen unterscheiden, da es in den verschiedenen Bildungsbereichen unterschiedliche Entwicklungen bei den Teilnehmerzahlen und den Ausgaben geben kann.

In den nicht tertiären Bildungsbereichen blieb die Anzahl der Bildungsteilnehmer im Durchschnitt der OECD-Länder zwischen 2010 und 2016 verhältnismäßig stabil. Im gleichen Zeitraum stiegen die Ausgaben der nicht tertiären Bildungseinrichtungen durchschnittlich um 5 % (Tab. C1.3). In der Folge lagen 2016 die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in diesen Bildungsbereichen um 6 % über denen von 2010. Die meisten OECD-Länder gaben 2016 mehr pro Bildungsteilnehmer aus als 2010, mit Ausnahme einiger Länder, die besonders stark von der Wirtschaftskrise 2008 betroffen waren (z. B. Australien, Estland, Irland, Italien, Slowenien und Spanien). In Chile, Israel und Lettland stiegen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer um mehr als 20 %. In Chile, Lettland, Polen und der Slowakei fiel ein Rückgang der Schülerzahlen zwischen 2010 und 2016 um mehr als 5 % mit einer deutlichen Steigerung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer zusammen. Im Gegensatz dazu ging die höhere Zahl Bildungsteilnehmer in Irland, Slowenien und Spanien mit einer Ausgabensenkung für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer einher.

Die Ausgaben im Tertiärbereich stiegen stärker als in den vorgelagerten Bildungsbereichen, zwischen 2010 und 2016 durchschnittlich um 9 %. Sie stiegen auch stärker als die Zahl der in diesem Zeitraum eingeschriebenen Bildungsteilnehmer (3 %). Im Ergebnis verzeichneten die OECD-Länder in diesem Zeitraum im Durchschnitt eine Zunahme der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer um 8 %. Es gibt jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Von den OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten sanken in Australien, Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, Litauen, Mexiko, Portugal und Spanien die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. In den meisten dieser Länder ist der Rückgang größtenteils auf den schnellen Anstieg der Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich zurückzuführen. Im Gegensatz dazu stiegen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Estland, Island und der Slowakei aufgrund einer Erhöhung der Gesamtausgaben und einer Verringerung der Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (Tab. C1.3). Eine

Kasten C1.2

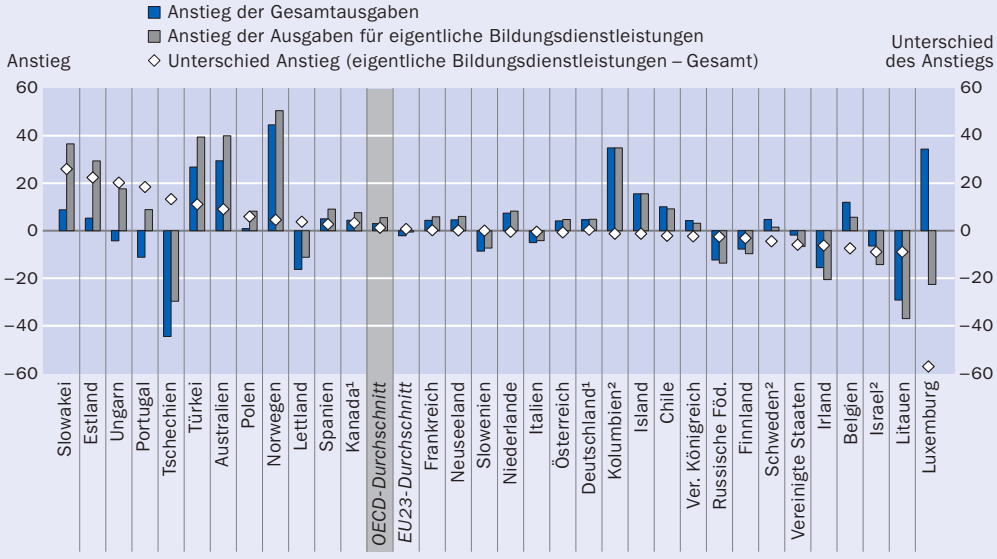
Veränderungen bei den Ausgaben für eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen

Die Ausgaben für eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen versorgen die Bildungseinrichtungen mit den notwendigen Ressourcen, um ihre Hauptaufgabe zu erfüllen: die Entwicklung der Kompetenzen der Bildungsteilnehmer. Ein Vergleich der Veränderungen der Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen mit den Veränderungen für alle Leistungsbereiche erlaubt ein besseres Verständnis dafür, wie sich Veränderungen der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen auf die für eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen zur Verfügung stehenden Mittel auswirken. Dies ist insbesondere im Tertiärbereich relevant, wo ein größerer Teil der Gesamtausgaben anderen Leistungsbereichen zugewiesen wird als den eigentlichen bildungsbezogenen Sach- und Dienstleistungen, z. B. zusätzlichen Dienstleistungen oder F&E. Es mag zwar Gründe geben, Mittel prioritär für diese Bereiche einzusetzen, aber eine Senkung der Mittel für eigentliche Bildungsdienstleistungen kann sich auf die Lernqualität und die materiellen Rahmenbedingungen des Unterrichts auswirken, vor allem in Ländern, in denen die Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich beträchtlich gestiegen ist.

Zwischen 2012 und 2016 variierte das Ausmaß der Veränderungen der Ausgaben für eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen und der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich stark zwischen den einzelnen Ländern (Abb. C1.a). Die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs stie-

Abbildung C1.a

Anstieg der Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen und der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich zwischen 2012 und 2016



Anmerkung: Die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen wurden berechnet, indem von den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen die Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen und F&E abgezogen wurden. Eine positive Zahl bedeutet einen größeren Anstieg der Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen im Vergleich zum Anstieg der Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und angewandte Methodik.

1. Referenzzeitraum 2012 bis 2015. 2. Referenzzeitraum 2013 bis 2016.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds in Prozentpunkten.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), OECD-Bildungsdatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978854

gen in diesem Zeitraum in zwei Drittel der OECD- und Partnerländer. In den meisten davon stiegen die Ausgaben für eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen ebenso, wenn auch in unterschiedlichem Maß. In Estland und der Slowakei stiegen die Ausgaben für eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen um mindestens 24 Prozentpunkte mehr als die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. Dagegen stiegen die Ausgaben für eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen in Belgien, Chile, Finnland, Irland, Israel, Litauen, der Russischen Föderation, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten langsamer als die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. Luxemburg ist das einzige Land, in dem sowohl die Gesamtausgaben im Tertiärbereich stiegen (+34 %) als auch die Ausgaben für eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen sanken (–24 %). Der Unterschied lässt einen zunehmenden Mitteleinsatz für zusätzliche Dienstleistungen oder F&E während dieses Zeitraums vermuten, was zulasten der eigentlichen Bildungsdienstleistungen geht und ein Zeichen für eine forschungsorientierte Bildungspolitik im Tertiärbereich ist.

In dem restlichen Drittel der Länder sanken die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs zwischen 2012 und 2016. Nichtsdestotrotz gelang es Portugal und Ungarn, trotz der Etatkürzungen die Gesamtausgaben für eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen zu erhöhen, indem Mittel für zusätzliche Dienstleistungen oder F&E umverteilt wurden. Im Gegensatz dazu fielen die Ausgaben für eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen in Italien, Lettland, Slowenien und Tschechien, wenn auch in geringerem Maß als die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs.

Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich kann sich auf die Zuteilung der Mittel für die verschiedenen Leistungsbereiche auswirken, insbesondere für eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen (Kasten C1.2).

Definitionen

Zusätzliche Dienstleistungen sind Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen neben ihrem eigentlichen Bildungsauftrag erbracht werden. Soziale Dienste für Bildungsteilnehmer stellen den wichtigsten Bereich zusätzlicher Dienstleistungen dar. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich umfassen die sozialen Dienste die Bereitstellung von Mahlzeiten, die Gesundheitsdienste der Schulen sowie Schultransporte. Im Tertiärbereich zählen u. a. Wohnheime, Mensen und Gesundheitsdienste dazu.

Eigentliche Bildungsdienstleistungen und die damit verbundenen Ausgaben beinhalten alle Ausgaben, die direkt mit dem Unterricht an Bildungseinrichtungen in Zusammenhang stehen, einschließlich der Gehälter der Lehrkräfte, der Kosten für Bau und Instandhaltung von Gebäuden, des Unterrichtsmaterials, der Bücher und der Verwaltung der Bildungseinrichtungen.

Forschung und Entwicklung (F&E) umfasst Forschung an Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs, unabhängig davon, ob diese aus dem allgemeinen Etat der Einrichtungen, über separate Zuschüsse oder über Verträge mit öffentlichen oder privaten Geldgebern finanziert werden.

Angewandte Methodik

Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen in einem bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch die entsprechende Bildungsteilnehmerzahl (in Vollzeitäquivalenten) ermittelt. Dabei wurden nur jene Bildungseinrichtungen und Bildungsgänge berücksichtigt, für die sowohl Daten über die Zahl der Bildungsteilnehmer als auch Zahlen über die Ausgaben vorlagen. Die Ausgaben in Landeswährung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (KKP) für das BIP geteilt wird. Dieser Umrechnungskurs wird verwendet, weil der Devisenmarktkurs von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird (Zinssätze, Handelspolitik, Wachstumserwartungen usw.), die wenig mit der aktuellen relativen inländischen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben (weiterführende Einzelheiten s. Anhang 2).

Die Daten zu den subnationalen Einheiten bezüglich der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer wurden mittels KKP kaufkraftbereinigt. In der Zukunft sind weitere Arbeiten zu den Lebenshaltungskosten auf subnationaler Ebene erforderlich, um hier eine vollständige Anpassung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer vornehmen zu können.

Die *Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP pro Kopf* werden berechnet, indem die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen in Landeswährung durch das ebenfalls in Landeswährung ausgedrückte BIP pro Kopf dividiert werden. Wenn die Referenzzeiträume für Daten zu den Bildungsausgaben und dem BIP unterschiedlich sind, werden unter Verwendung der für das betreffende OECD-Land geltenden Inflationsraten die Ausgabendaten auf den Bezugszeitraum der BIP-Daten umgerechnet (s. Anhang 2).

Vollzeitäquivalente Bildungsteilnehmer: Die Erstellung einer Rangfolge der OECD-Länder nach den jährlichen Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer wird durch unterschiedliche Definitionen der einzelnen Länder für Vollzeit-, Teilzeit- und vollzeitäquivalente Bildungsteilnahme beeinflusst. In einigen OECD-Ländern gelten alle Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Vollzeitbildungsteilnehmer, während in anderen Ländern die Beteiligung aufgrund der innerhalb einer vorgegebenen Referenzzeit für die erfolgreiche Absolvierung bestimmter Module erworbenen Credits (Leistungspunkte) beurteilt wird. Bei OECD-Ländern, die genaue Angaben über Bildungsteilnehmer in Teilzeitausbildung machen können, werden sich höhere Ausgaben pro vollzeitäquivalentem Teilnehmer für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich ergeben als bei denjenigen OECD-Ländern, die nicht zwischen den verschiedenen Teilnahmemöglichkeiten differenzieren können.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[3]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2016 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2017 durchgeführten UNESCO/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://doi.*

org/10.1787/f8d7880d-en). Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2005 und 2011 bis 2016 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2018/2019 aktualisiert und die Ausgaben für 2005 bis 2015 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Daten zu subnationalen Einheiten sind aktuell für 3 Länder verfügbar: Belgien, Deutschland und Kanada. Subnationale Schätzungen wurden unter Verwendung nationaler Datenquellen von den Ländern zur Verfügung gestellt. Die Daten zu subnationalen Einheiten basieren auf einer von der OECD 2019 gesondert durchgeführten Erhebung.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

OECD (2019), *OECD Regional Statistics Database, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_DEMOGR*. [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [3]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [2]

Tabellen Indikator C1

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981058

- Tabelle C1.1: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2016)
- Tabelle C1.2: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und Forschung und Entwicklung (2016)
- Tabelle C1.3: Index der Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2005, 2011 und 2016)

- **WEB** Table C1.4: Total expenditure per student on educational institutions relative to GDP per capita (Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen in Relation zum BIP pro Kopf) (2016)

- **WEB** Table C1.5: Total expenditure on educational institutions per full-time equivalent student, by type of institution (Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer, nach Art der Bildungseinrichtung) (2016)

- **WEB** Table C1.6: Cumulative expenditure on educational institutions per full-time equivalent student between the age of 6 and 15 (Kumulierte Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Schüler im Alter von 6 bis 15 Jahren) (2016)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.
Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C1.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2016)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich, basierend auf Vollzeitäquivalenten

		Sekundarbereich							Tertiärbereich					
			Sekundarbereich II											
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge	Sekundarbereich insgesamt	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Lange tertiäre Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt (ohne F&E)	Primar- bis Tertiärbereich	Primar- bis Tertiärbereich (ohne F&E)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	10013	12684	13543	4529	10199	11651	4778	10506	7200	20650	16170	10791	11867	10574
Österreich	12299	16282	14190	17827	16351	16313	5436	14679	17837	18424	18332	13596	15806	14345
Belgien	10646	13409	13451[d]	13881[d]	13704[d]	13603[d]	x(3,4,5,6)	12324	12833	18366	18169	11848	13446	12233
Kanada[1]	9207[d]	x(1)	x(5)	x(5)	13856	13856	m	10681[d]	18228	26606	23700	16907	13682[d]	12116[d]
Chile[2]	5371	5556	5031	5432	5142	5278	a	5324	4928	11683	9769	9271	6613	6468
Kolumbien[2]	3323	3091	x(5)	x(5)	3001[d]	3066[d]	x(5,6)	3184	x(11)	x(11)	5787	m	3661	m
Tschechien	5104	8598	7236	8629	8257	8425	2759	6980	16908	9990	10009	6389	7612	6857
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	6872	7047	6548	7031	6742	6887	7719	6914	a	12909	12909	9237	8243	7429
Finnland	9447	15041	8441	8270[d]	8315[d]	10427[d]	x(4,5,6)	10045	a	17541	17541	10314	11531	10099
Frankreich	7603	10599	13431	15392	14132	12100	9389	10186	14502	16697	16173	11031	11364	10352
Deutschland	8960	11159	11893	16323	14094	12268	11211	11294	10783	17429	17429	9863	12583	10994
Griechenland	5973	6859	5836[d]	8930[d]	6704[d]	6779[d]	m	m	a	m	m	m	m	m
Ungarn	5454	5788	7312	12783	8508	7174	12605	6899	7206	11470	11288	9541	7639	7345
Island	11757	13501	8878	14043	10360	11578	15653	11707	10015	14688	14551	m	12250	m
Irland	8468	9814	x(5)	x(5)	10094	9948	7771	9020	x(11)	x(11)	13237	9102	9736	9034
Israel	8498	x(3,4,5)	6286[d]	16115[d]	8330[d]	8330	1186	8365	5231	14132	11153	7050	8891	8117
Italien	7991	8893	x(5)	x(5)	9377[d]	9193[d]	x(5,6)	8736	6318	11616	11589	7577	9298	8507
Japan	8978	10546	x(5)	x(5)	11863[d]	11219[d]	x(5,6,9,10,11)	10143	14124[d]	20537[d]	19191[d]	m	12096	m
Republik Korea	11029	11477	x(5)	x(5)	13113	12370	a	11762	5770	11781	10486	8385	11318	10586
Lettland	6453	6504	6816	7295	7006	6761	7816	6625	9322	7143	7449	6110	6814	6508
Litauen	6053	5651	5660	5651	5657	5653	5593	5767	a	7701	7701	5860	6245	5790
Luxemburg	17913	21739	20673	21587	21231	21464	1760	19770	23098	51918	48407	27955	21705	20323
Mexiko	2961	2561	3935	4617	4187	3167	a	3062	x(11)	x(11)	7347	5865	3632	3435
Niederlande	8609	12831	10593	14530	13196	13006	a	11121	10815	19552	19513	12517	12926	11422
Neuseeland	8287	9362	11157	13935	11765	10467	9885	9487	10557	15956	14933	11910	10530	9951
Norwegen	12619	13532	16242	15565	15901	14860	17381	13758	17361	22135	21993	14050	15459	13819
Polen	6808	7136	6158	7863	7114	7124	3964	6892	24012	8974	8977	7270	7356	6976
Portugal	7689	10382	x(5)	x(5)	9628[d]	9999[d]	x(5,6,9,10,11,12)	8945	8954[d]	11064[d]	11014[d]	8380[d]	9346	8835
Slowakei	6922	6426	5890	7148	6698	6551	7377	6686	6827	11493	11413	8816	7530	7067
Slowenien	8621	10481	7586	7069	7236	8487	a	8550	2707	12507	11257	8974	9080	8633
Spanien	7653	9056	9108	11772[d]	9946[d]	9502[d]	x(4,5,6)	8594	9339	13422	12614	9416	9464	8772
Schweden	11338	12020	10664	13670	11790	11892	5717	11549	6723	25766	24341	11137	13693	11480
Schweiz	m	m	x(5)	x(5)	18990[d]	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	4168	4063	4896	5573	5213	4659	a	4505	x(11)	x(11)	10519	8626	5633	5278
Ver. Königreich	11188	10921	12263	9437	10992	10963	a	11061	23769	23772	23771	18405	13038	12203
Vereinigte Staaten	12184	13153	x(5)	x(5)	14566	13845	14496	13019	x(11)	x(11)	30165	26550	16987	16151
OECD-Durchschnitt	**8470**	**9884**	**9397**	**10922**	**10368**	**9968**	**m**	**9357**	**11745**	**16756**	**15556**	**11056**	**10502**	**9732**
EU23-Durchschnitt	**8548**	**10302**	**9671**	**11320**	**10308**	**10205**	**m**	**9649**	**12468**	**16388**	**15863**	**10635**	**10688**	**9772**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	a	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	4247	5289	9516	8479	7693	5210	5031
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 2. Referenzjahr 2017. 3. Daten zur Aufteilung der Ausgaben zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen sind in Tabelle C1.5 im Internet verfügbar.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978740

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C1.2

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und Forschung und Entwicklung (2016)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich, basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich					Primar- bis Tertiärbereich				
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen	Alle Leistungsbereiche	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen	F&E	Alle Leistungsbereiche	Alle Leistungsbereiche ohne F&E	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen	F&E	Alle Leistungsbereiche	Alle Leistungsbereiche ohne F&E
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Australien	10 298	208	10 506	10 031	760	5 379	16 170	10 791	10 234	340	1 293	11 867	10 574
Österreich	14 000	679	14 679	13 424	171	4 736	18 332	13 596	13 823	523	1 460	15 806	14 345
Belgien	11 891	433	12 324	10 839	1 009	6 321	18 169	11 848	11 689	544	1 213	13 446	12 233
Kanada[1]	x(3)	x(3)	10 681	15 720	1 187	6 793	23 700	16 907	x(12)	x(12)	1 566	13 682[d]	12 116[d]
Chile[2]	4 931	393	5 324	9 205	66	498	9 769	9 271	6 170	298	144	6 613	6 468
Kolumbien[2]	x(3)	x(3)	3 184	x(7)	x(7)	x(7)	5 787	m	x(12)	x(12)	x(12)	3 661	m
Tschechien	6 508	472	6 980	6 307	81	3 621	10 009	6 389	6 466	391	756	7 612	6 857
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	6 810	104	6 914	9 236	1	3 672	12 909	9 237	7 347	81	814	8 243	7 429
Finnland	9 030	1 015	10 045	10 314	0	7 226	17 541	10 314	9 285	814	1 433	11 531	10 099
Frankreich	8 901	1 285	10 186	10 255	776	5 143	16 173	11 031	9 167	1 185	1 011	11 364	10 352
Deutschland	10 992	302	11 294	8 866	998	7 565	17 429	9 863	10 546	448	1 589	12 583	10 994
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	6 229	670	6 899	8 577	964	1 747	11 288	9 541	6 625	720	295	7 639	7 345
Island	x(3)	x(3)	11 707	x(7)	x(7)	x(7)	14 551	m	x(12)	x(12)	x(12)	12 250	m
Irland	9 020	a	9 020	x(7)	x(7)	4 135	13 237	9 102	x(12)	x(12)	702	9 736	9 034
Israel	7 968	397	8 365	7 008	41	4 104	11 153	7 050	7 787	330	774	8 891	8 117
Italien	8 267	468	8 736	7 160	417	4 012	11 589	7 577	8 049	458	791	9 298	8 507
Japan	x(3, 7)	x(3, 7)	10 143	x(7)	x(7)	x(7)	19 191[d]	m	x(12)	x(12)	x(12)	12 096	m
Republik Korea	10 746	1 015	11 762	8 286	99	2 101	10 486	8 385	9 890	696	731	11 318	10 586
Lettland	6 509	117	6 625	5 974	136	1 338	7 449	6 110	6 386	121	306	6 814	6 508
Litauen	5 507	260	5 767	5 079	781	1 841	7 701	5 860	5 401	389	455	6 245	5 790
Luxemburg	18 542	1 228	19 770	26 841	1 114	20 452	48 407	27 955	19 102	1 220	1 382	21 705	20 323
Mexiko	x(3)	x(3)	3 062	x(7)	x(7)	1 483	7 347	5 865	x(12)	x(12)	197	3 632	3 435
Niederlande	11 121	a	11 121	12 517	a	6 996	19 513	12 517	11 422	a	1 504	12 926	11 422
Neuseeland	x(3)	x(3)	9 487	x(7)	x(7)	3 024	14 933	11 910	x(12)	x(12)	579	10 530	9 951
Norwegen	13 279	479	13 758	13 681	369	7 943	21 993	14 050	13 362	457	1 640	15 459	13 819
Polen	6 729	163	6 892	7 222	48	1 707	8 977	7 270	6 839	137	380	7 356	6 976
Portugal	8 356	589	8 945	7 956[d]	424[d]	2 633[d]	11 014[d]	8 380[d]	8 278	557	511	9 346	8 835
Slowakei	5 733	953	6 686	7 004	1 812	2 597	11 413	8 816	5 960	1 107	464	7 530	7 067
Slowenien	7 843	707	8 550	8 607	367	2 284	11 257	8 974	7 992	641	447	9 080	8 633
Spanien	7 950	645	8 594	8 891	525	3 198	12 614	9 416	8 153	619	692	9 464	8 772
Schweden	10 356	1 192	11 549	11 137	0	13 204	24 341	11 137	10 487	992	2 213	13 693	11 480
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	x(3)	x(3)	4 505	x(7)	x(7)	1 893	10 519	8 626	x(12)	x(12)	355	5 633	5 278
Ver. Königreich	10 014	1 047	11 061	16 297	2 107	5 367	23 771	18 405	10 991	1 212	835	13 038	12 203
Vereinigte Staaten	11 975	1 044	13 019	22 474	4 076	3 616	30 165	26 550	14 405	1 746	837	16 987	16 151
OECD-Durchschnitt	**8 722**	**635**	**9 357**	**10 351**	**705**	**4 500**	**15 556**	**11 056**	**9 091**	**641**	**770**	**10 502**	**9 732**
EU23-Durchschnitt	**9 000**	**649**	**9 649**	**10 018**	**617**	**5 228**	**15 863**	**10 635**	**9 132**	**640**	**917**	**10 688**	**9 772**
Partnerländer													
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	x(3)	x(3)	4 247	x(7)	x(7)	786	8 479	7 693	x(12)	x(12)	179	5 210	5 031
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Einige Bildungsbereiche sind in anderen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 2. Referenzjahr 2017.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978759

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C1.3

Index der Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalentem Bildungsteilnehmer (2005, 2011 und 2016)

BIP-Deflator 2010 = 100, zu konstanten Preisen

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich									Tertiärbereich								
	Veränderung der Gesamtausgaben (2010 = 100)			Veränderung der Zahl der Bildungsteilnehmer (2010 = 100)			Veränderung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer (2010 = 100)			Veränderung der Gesamtausgaben (2010 = 100)			Veränderung der Zahl der Bildungsteilnehmer (2010 = 100)			Veränderung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer (2010 = 100)		
	2005	2011	2016	2005	2011	2016	2005	2011	2016	2005	2011	2016	2005	2011	2016	2005	2011	2016
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	76	98	104	99	102	112	76	96	93	79	102	136	80	103	150	99	99	91
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	88	101	106	105	100	104	84	101	103	83	102	117	90	103	114	93	99	103
Kanada[1]	82	98	104	m	99	102	m	99	101	83	97	98	m	m	m	m	m	m
Chile	88	104	130	108	98	94	82	106	138	70	111	133	67	107	125	104	103	106
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	91	103	104	113	98	99	81	105	105	72	117	90	76	101	82	95	116	109
Dänemark	92	92	m	95	105	m	97	88	m	90	102	m	93	94	m	97	109	m
Estland	92	93	95	118	98	97	78	95	98	74	114	122	100	100	73	75	113	168
Finnland	90	101	101	100	99	99	89	102	101	86	104	94	101	101	103	85	103	91
Frankreich	94	99	101	100	100	100	94	99	101	85	101	105	98	101	111	86	100	95
Deutschland	93	100	99	106	98	93	88	101	107	80	104	112	93	105	129	86	99	87
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	107	99	90	m	m	m	m	m	m	114	107	85	m	m	m
Island	109	103	117	99	100	100	110	103	117	100	97	137	86	103	96	117	94	143
Irland	71	101	90	93	101	111	76	101	82	73	99	82	m	m	m	m	m	m
Israel	76	111	142	92	102	114	83	109	125	111	148	151	84	101	123	132	146	122
Italien	103	96	91	98	101	99	105	95	92	89	102	91	102	99	92	88	103	99
Japan	97	100	99	104	99	95	92	101	104	92	101	99	104	100	99	88	101	100
Republik Korea	m	m	m	108	97	81	m	m	m	m	m	m	98	101	96	m	m	m
Lettland	100	96	113	129	96	92	78	100	123	105	116	93	119	95	83	89	123	112
Litauen	m	94	92	126	95	82	m	100	112	78	119	84	102	98	88	76	122	95
Luxemburg	m	96	93	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	91	104	114	95	101	105	96	103	108	79	96	120	86	105	149	92	92	81
Niederlande	88	99	99	98	100	97	89	99	102	84	103	112	84	103	112	100	101	101
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	91	95	113	98	101	103	93	94	109	m	97	141	94	103	118	m	94	120
Polen	82	98	106	120	98	94	68	101	112	84	92	96	106	98	85	79	94	113
Portugal	93	94	101	m	m	m	m	m	m	88	94	81	80	101	85	110	93	94
Slowakei	74	93	105	118	97	88	63	96	119	78	111	129	81	98	87	97	113	149
Slowenien	97	98	88	111	99	103	88	99	86	93	104	87	m	98	80	m	106	109
Spanien	84	98	98	95	101	107	88	96	92	79	98	97	90	103	114	88	95	85
Schweden	98	100	115	110	99	110	89	101	105	86	102	110	97	103	102	89	99	108
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	110	115	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	92	102	114	100	101	107	92	101	106	m	m	m	95	105	115	m	m	m
Vereinigte Staaten	91	98	103	101	101	103	91	97	100	86	104	104	85	104	98	101	100	107
OECD-Durchschnitt	**90**	**99**	**105**	**105**	**100**	**100**	**87**	**99**	**105**	**85**	**105**	**109**	**93**	**101**	**103**	**94**	**105**	**108**
EU23-Durchschnitt	**90**	**98**	**101**	**107**	**99**	**98**	**85**	**99**	**103**	**84**	**105**	**100**	**96**	**101**	**97**	**89**	**105**	**107**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	77	104	110	m	m	m	m	m	m	43	93	85	m	94	75	m	99	114
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich enthält Daten zum Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich I.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978778

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator C2

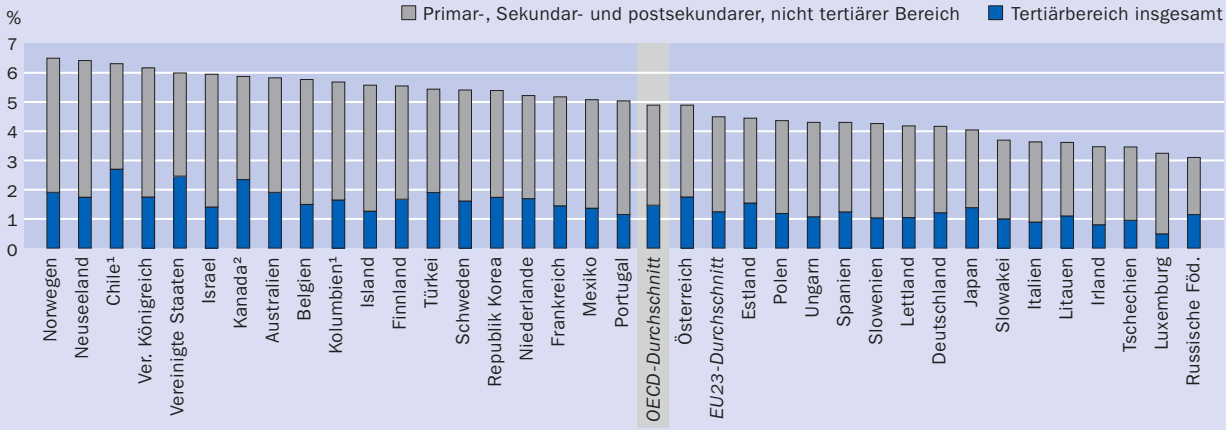
Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?

- 2016 gaben die OECD-Länder im Durchschnitt 5 % ihres Bruttoinlandsprodukts (BIP) für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus, wobei es große Unterschiede zwischen den einzelnen OECD- und Partnerländern gab. Im Durchschnitt betrug der Teil der nationalen Ressourcen, der für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich zusammen) aufgewendet wurde, 3,5 % des BIP, wesentlich mehr als der für den Tertiärbereich aufgewendete Teil (1,5 % des BIP).
- Mittel aus privaten Quellen spielen bei der Finanzierung der Bildung im Tertiärbereich eine entscheidende Rolle, denn sie belaufen sich im Durchschnitt auf rund ein Drittel der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (0,5 % des BIP). In den nicht tertiären Bildungsbereichen stellen Bildungsausgaben aus privaten Quellen nur ein Zehntel der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen dar (0,4 % des BIP).
- Zwischen 2010 und 2016 nahmen die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich als Anteil des BIP in mehr als zwei Drittel der OECD- und Partnerländer ab. Die Hauptursache war ein schwächerer Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Vergleich zum BIP.

Abbildung C2.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2016)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen, nach Bildungsbereich



1. Referenzjahr 2017. 2. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle C2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978930

Kontext

Länder investieren in Bildungseinrichtungen, um u. a. dazu beizutragen, das Wirtschaftswachstum zu stärken, die Produktivität zu steigern, die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung zu fördern sowie soziale Ungleichheiten zu verringern. Die Höhe der Ausgaben eines Landes für Bildungseinrichtungen wird bestimmt durch die Zahl der

jungen Menschen im schulpflichtigen Alter, die Bildungsbeteiligung, die Gehälter der Lehrkräfte sowie die Unterrichtsorganisation und die Art und Weise der Vermittlung von Lerninhalten. Im Primar- und Sekundarbereich I (was ungefähr der Altersgruppe der 6- bis 14-Jährigen entspricht) liegt die Bildungsbeteiligung in den meisten OECD-Ländern bei nahezu 100 %. Veränderungen der Schülerzahl hängen daher eng mit der demografischen Entwicklung zusammen. Im Sekundarbereich II und im Tertiärbereich ist dies weniger der Fall, da ein Teil der entsprechenden Population das Bildungssystem bereits verlassen haben wird (s. Indikator B1).

Um diese Aspekte zu berücksichtigen, zeigt dieser Indikator die Ausgaben für Bildungseinrichtungen der einzelnen Länder in Relation zum jeweiligen nationalen Wohlstand auf und verdeutlicht die Priorität, die Bildung in Bezug auf die Gesamtressourcen eines Landes beigemessen wird. Der nationale Wohlstand wird anhand des Bruttoinlandsprodukts (BIP) dargestellt, während die Bildungsausgaben die Ausgaben von öffentlichen Haushalten, Unternehmen, einzelnen Bildungsteilnehmern und ihren Familien beinhalten. Dieser Indikator erfasst Ausgaben für Schulen, Hochschulen und andere öffentliche wie private Einrichtungen, die selbst Bildungsangebote bereitstellen oder zu deren Bereitstellung beitragen.

Die Länder haben ein sehr wachsames Auge auf die öffentlichen Haushalte, und während konjunkturell schlechter Zeiten können selbst zentrale staatliche Aufgaben wie das Bildungswesen von Haushaltskürzungen betroffen sein. Dabei kann der vorliegende Indikator Bezugsgrößen liefern, denn er weist auf, wie sich der Umfang der Ausgaben für Bildungseinrichtungen gemessen am BIP im Zeitverlauf in den einzelnen OECD-Ländern entwickelt hat. Bei der Entscheidung über die Höhe der Mittel für Bildungseinrichtungen müssen die Länder Forderungen nach Ausgabenerhöhungen z. B. im Bereich der Gehälter der Lehrkräfte oder der Bildungseinrichtungen gegen die Forderungen anderer Ausgabenbereiche abwägen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der größte Teil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (69 % der Gesamtbildungsausgaben der OECD-Länder bzw. 3,4 % des BIP) wird für den Primar- und Sekundarbereich bereitgestellt und ist abhängig von der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer.
- Die Ausgaben des Privatsektors für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich belaufen sich – nach Transferzahlungen des öffentlichen an den privaten Sektor – im Durchschnitt der OECD-Länder auf 0,9 % des BIP.
- Zwischen 2010 und 2016 sanken die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP im Tertiärbereich leicht (im Durchschnitt der OECD-Länder 4 %). In den nicht tertiären Bildungsbereichen war dieser Rückgang mit knapp über 8 % im Durchschnitt der OECD-Länder jedoch signifikanter.

Analyse und Interpretationen

Gesamtausgaben im Verhältnis zum BIP

In allen OECD- und Partnerländern wird ein wesentlicher Teil des nationalen Wohlstands für Bildungseinrichtungen ausgegeben. 2016 gaben die OECD-Länder im Durchschnitt 5 % ihres BIP für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus (Tab. C2.1).

Dabei variierten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich im Verhältnis zum BIP zwischen mindestens 6 % in Chile, Israel, Neuseeland, Norwegen, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten und 3 bis 4 % in Irland, Italien, Japan, Litauen, Luxemburg, der Russischen Föderation, der Slowakei und Tschechien (Abb. C2.1 und Tab. C2.1). Viele Faktoren wirken sich auf die relative Position der Länder bezüglich dieser Kennzahl aus, u. a. die relative Zahl der Bildungsteilnehmer, die Dauer des Bildungsgangs und die effektive Zuteilung von Mitteln. Im Tertiärbereich können die Ausgaben von den Zugangskriterien für die höheren Bildungsbereiche bestimmt sein, der Zahl der in den verschiedenen Sektoren und Fächergruppen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer sowie der Höhe der Mittel, die in Forschungstätigkeiten fließen.

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufgegliedert nach Bildungsbereichen

In allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten ist der Teil der nationalen Ressourcen, der für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) aufgewendet wird, wesentlich größer als der für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (Tab. C2.1 und Abb. C2.1). Angesichts der hohen Bildungsbeteiligung in den nicht tertiären Bereichen fallen im Durchschnitt der OECD-Länder dort 70 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen an (3,5 % des BIP). Der Anteil der für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen bereitgestellten Mittel beträgt in Israel, Neuseeland und Norwegen rund 4,5 % des BIP, während es in der Russischen Föderation 2 % sind.

Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primarbereich auf 1,5 % des BIP und im Sekundarbereich I auf 1 %. Der Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen wird jedoch stark von der Altersstruktur der Bevölkerung beeinflusst. Als weiterer Faktor wirkt sich die Dauer der Ausbildung in den einzelnen Bildungsbereichen auf die jeweiligen Ausgaben aus. Länder mit einer verhältnismäßig niedrigen Geburtenrate geben eher einen kleineren Teil ihres Wohlstands für Bildung im Primar- und Sekundarbereich I aus. In der Tat sind die Länder mit Ausgaben im Primarbereich von unter 1 % des BIP tendenziell auch die Länder mit niedrigen Geburtenraten: Deutschland, Litauen, Österreich, die Slowakei, Tschechien und Ungarn (Tab. C2.1). Im Sekundarbereich II belaufen sich im Durchschnitt der OECD-Länder die Ausgaben für Bildungseinrichtungen bei berufsbildenden Bildungsgängen auf 0,5 % des BIP und bei allgemeinbildenden auf 0,6 % des BIP. Es gibt hierbei jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Weniger als die Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten geben mehr für berufsbildende als für allgemeinbildende Bildungsgänge aus, wobei in Finnland, den Niederlanden und Tschechien mit 0,5 bis 0,6 Prozentpunkten die Unterschiede am größten sind.

Im Durchschnitt entfallen 1,5 % des BIP auf den Tertiärbereich. In diesem Bildungsbereich sind die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten und Bildungsgänge für die Bildungsteilnehmer, die Dauer der einzelnen Bildungsgänge, die Organisation des Unterrichts und

die Aufwendungen für Forschung und Entwicklung (F&E) allesamt Faktoren, die die Ausgaben beeinflussen. 2016 waren Chile, Kanada und die Vereinigten Staaten die Länder mit den höchsten anteiligen Ausgaben des BIP für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (2 bis 3 %). Es überrascht nicht, dass in diesen Ländern die Beiträge der Mittel aus privaten Quellen zur Finanzierung dieses Bildungsbereichs mit 1,1 bis 1,7 % des BIP ebenfalls mit am höchsten sind (nach öffentlichen Transferzahlungen an den privaten Sektor) (Tab. C2.2 und Abb. C2.2).

In den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs können F&E-Ausgaben einen bedeutenden Teil der Gesamtausgaben in diesem Bereich ausmachen. Diese sind abhängig von der Struktur für öffentlich finanzierte Forschung sowie der verfügbaren Infrastruktur und Ausstattung. Australien, Norwegen, Schweden und andere OECD-Länder, in denen öffentlich finanzierte F&E hauptsächlich an tertiären Bildungseinrichtungen stattfindet, berichten tendenziell höhere Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Anteil des BIP als Länder, in denen ein Großteil der F&E-Arbeiten in den Bereich anderer Einrichtungen fällt. Ohne F&E-Tätigkeiten sinken die Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs als Anteil des BIP im OECD-Durchschnitt um 0,4 Prozentpunkte, wobei der Unterschied in Finnland, Norwegen und Schweden mindestens 0,7 Prozentpunkte beträgt (Tab. C2.1).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Herkunft der Mittel

Öffentliche Mittel sind nach wie vor die Hauptfinanzierungsquelle von Bildung in den OECD-Ländern. Im Durchschnitt machen öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich (nach Transferzahlungen an den privaten Sektor) 4 % des BIP aus. Es sind jedoch große Unterschiede in den Ländern mit verfügbaren Daten zu beobachten. In Italien, Japan, Litauen, Luxemburg, der Russischen Föderation, der Slowakei und Tschechien belaufen sich die öffentlichen Investitionen auf rund 3 % des BIP, während Belgien, Brasilien, Finnland, Island, Norwegen und Schweden rund 5 bis 7 % ihres BIP für direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufwenden (Abb. C2.2).

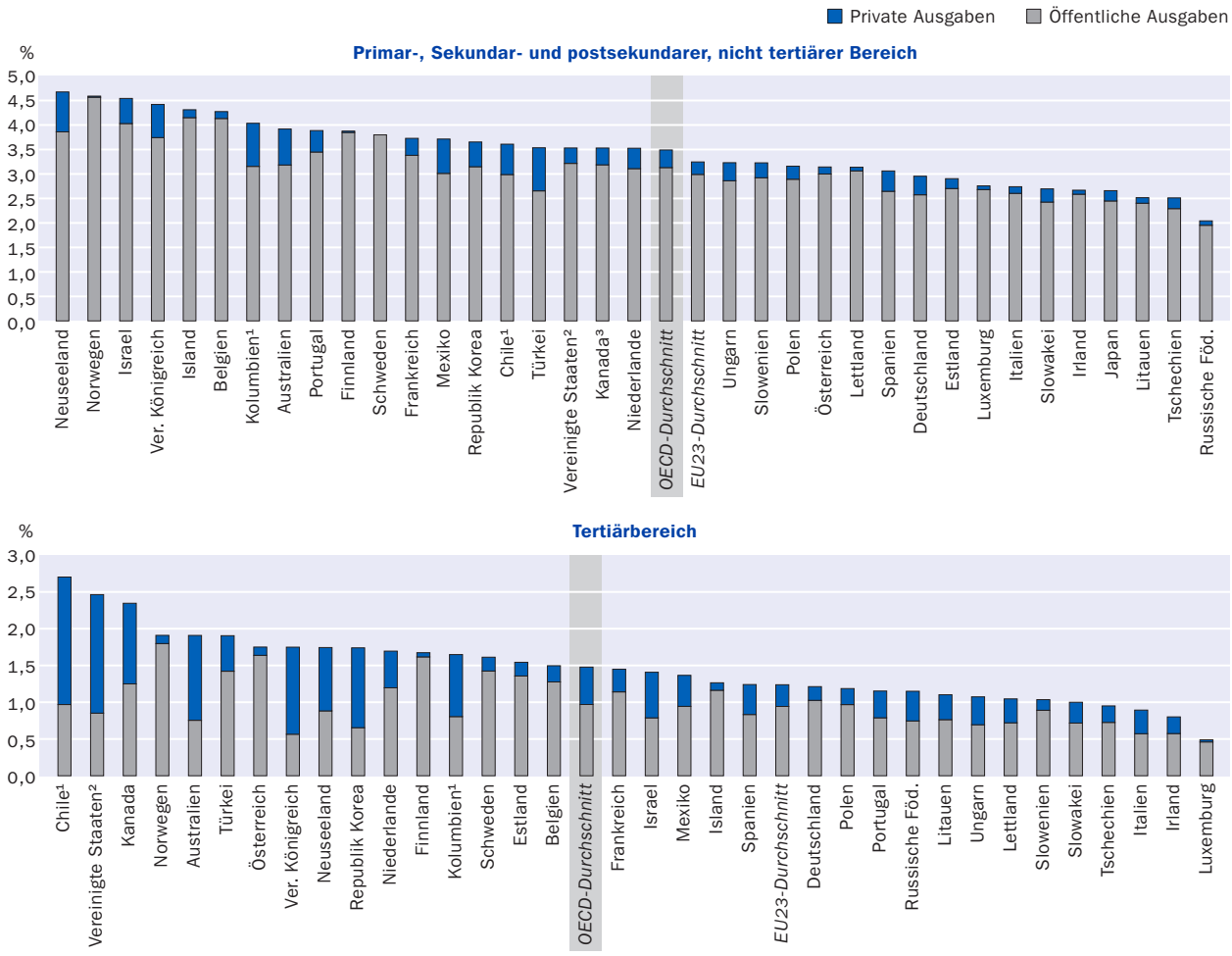
Wegen der knapper werdenden öffentlichen Haushalte wendet man sich in vielen Bildungssystemen bei zusätzlichem Investitionsbedarf verstärkt an den Privatsektor, insbesondere im Tertiärbereich. Nach Transferzahlungen machen die Ausgaben des Privatsektors für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich durchschnittlich 0,9 % des BIP aus. Dennoch unterscheidet sich das Ausmaß privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen den Ländern beträchtlich und reicht von höchstens 0,1 % des BIP in Finnland, Luxemburg und Norwegen bis zu mindestens 1,9 % in Australien, Chile, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (Abb. C2.2).

In den nicht tertiären Bildungsbereichen sind die privaten Investitionen niedrig und liegen in den OECD-Ländern durchschnittlich bei 0,4 % des BIP. In Australien, Kolumbien, Mexiko, Neuseeland, der Türkei und dem Vereinigten Königreich, wo der relative Anteil privater Mittel, der in die nicht tertiären Bildungsbereiche investiert wird, am höchsten ist, belaufen sie sich jedoch auf mindestens 0,7 % des BIP. Im Tertiärbereich spielen private Investitionen eine wichtigere Rolle und machen durchschnittlich 0,5 % des BIP aus. In einigen Ländern leisten private Quellen einen höheren Beitrag: In Chile und den Vereinigten Staaten belaufen sich die privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich auf über 1,6 % des BIP und sind damit in diesen Ländern OECD-weit am höchsten (Tab. C2.2 und Abb. C2.2).

Abbildung C2.2

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2016)

Nach Transferzahlungen, finanziert mit Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen



Anmerkung: Für eine übersichtlichere Darstellung wurden die internationalen Ausgaben unter den öffentlichen Ausgaben mit erfasst.

1. Referenzjahr 2017. 2. Eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

3. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle C2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978949

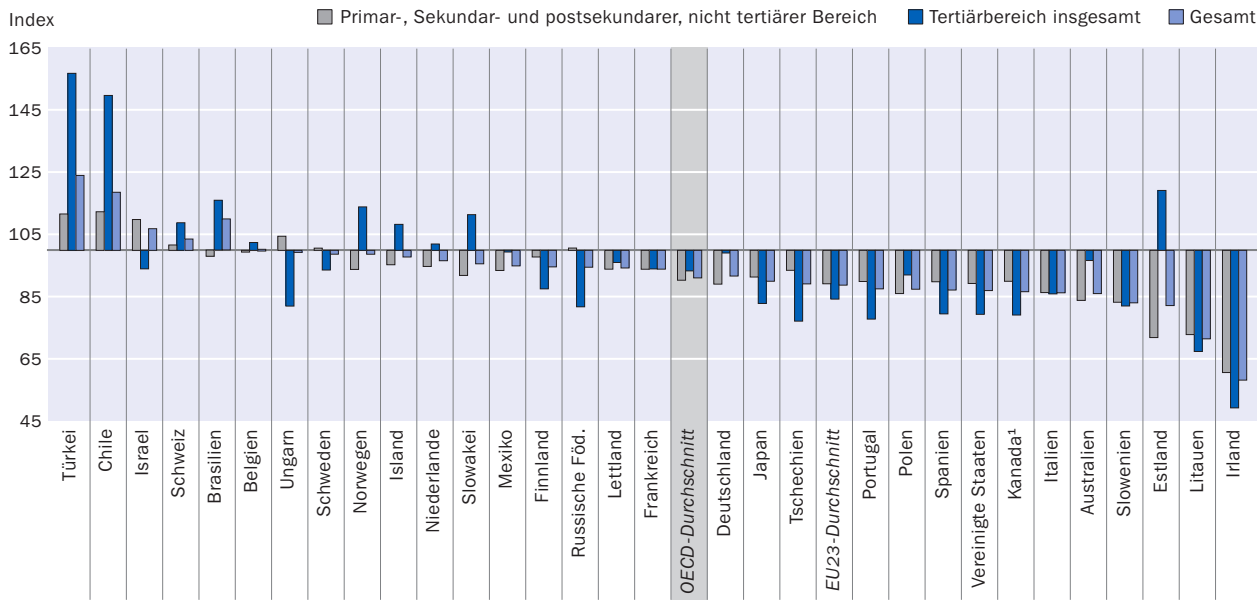
Veränderungen der Bildungsausgaben zwischen 2010 und 2016

Die Nachwirkungen der globalen Wirtschaftskrise, die 2008 ihren Anfang nahm, spiegeln sich immer noch in den Anpassungen der öffentlichen Haushalte wider und folglich auch in den Ausgaben für Bildungseinrichtungen in allen Bildungsbereichen. Die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen begannen zwar 2010 wieder zu steigen, stiegen aber infolge der für die Anpassung der öffentlichen Haushalte benötigten Zeit langsamer als das BIP (Tab. C2.4 im Internet und Abb. C2.3). Zwischen 2010 und 2016 sanken jedoch im Durchschnitt der OECD-Länder die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich, unabhängig von der Herkunft der Mittel für ihre Finanzierung, als Prozentsatz des BIP um 7 %, hauptsächlich infolge eines niedrigeren Anstiegs der Ausgaben im Vergleich zum BIP (Tab. C2.3). In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten wurden die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Anteil des BIP reduziert, dabei gehörten Irland und Litauen zu den Ländern mit den größten Anpassungen nach unten. Gleichzeitig stieg in all diesen Ländern das BIP um mehr als 20 %. Chile und Israel stellten

Abbildung C2.3

Index der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2010 und 2016)

Letztendliche Herkunft der Mittel, nach Bildungsbereich, Referenzjahr 2010 = 100



1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Index der Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP.

Quellen: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle C2.4 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978968

C 2

hingegen zwei der großen Ausnahmen dar, hier belief sich trotz des ebenfalls erheblichen Anstiegs des BIP die Erhöhung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen auf mindestens 7 %.

Die Ausgaben für die verschiedenen Bildungsbereiche entwickelten sich zwischen 2010 und 2016 recht ähnlich. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen und im Tertiärbereich sanken im Verhältnis zum BIP um 8 %. Hinter diesem Durchschnittswert verbergen sich jedoch signifikante Veränderungen in einigen Ländern. So stiegen beispielsweise in Chile und Israel die Ausgaben als Anteil des BIP für die nicht tertiären Bildungsbereiche in diesem 6-Jahres-Zeitraum um mindestens 5 %. Der in Irland beobachtete Rückgang (40 %) ist hauptsächlich durch eine Revision der Daten des BIP 2015 zu erklären. Im gleichen Zeitraum gab es in Estland, Litauen und Luxemburg einige der stärksten Rückgänge des Anteils der Ausgaben in diesen Bildungsbereichen (um mehr als 20 %).

Im Tertiärbereich erhöhte zwischen 2010 und 2016 ungefähr ein Drittel der Länder mit verfügbaren Daten die Ausgaben, obwohl die Ausgaben in den nicht tertiären Bereichen zurückgingen bzw. fast gleich blieben. Deutliche Beispiele dieser Entwicklungstendenz sind Australien, Island, Israel, Norwegen und die Slowakei, die den für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aufgewendeten Anteil des BIP um mehr als 10 % erhöhten, den Anteil für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bereichen während dieses Zeitraums jedoch um mindestens 5 % reduzierten. Die Erhöhung der Gesamtausgaben im Tertiärbereich als Anteil des BIP in Israel war die höchste aller OECD- und Partnerländer und ist hauptsächlich auf die beträchtliche Erhöhung sowohl der öffentlichen als auch der privaten Ausgaben für Bildung zurückzuführen.

Definitionen

Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind öffentliche, private oder internationale Ausgaben für Einrichtungen, die Unterrichtsdienstleistungen für einzelne Personen oder bildungsbezogene Dienstleistungen für einzelne Personen oder andere Bildungseinrichtungen erbringen (Schulen, Hochschulen sowie andere öffentliche und private Bildungseinrichtungen).

Die Anteile der mit letztendlichen Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen finanzierten Bildungsausgaben sind der Prozentsatz an Bildungsausgaben, die nach Transferzahlungen direkt von öffentlichen, privaten und internationalen Erwerbern von Bildungsdienstleistungen getragen werden. *Letztendlich öffentliche Ausgaben* beinhalten die direkte öffentliche Beschaffung von Bildungsressourcen sowie Zahlungen an Bildungseinrichtungen.

Letztendlich private Ausgaben umfassen alle direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (Bildungsgebühren und andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen), unabhängig davon, ob diese teilweise durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht, nach Transferzahlungen. Hierzu gehören auch Ausgaben von privaten Unternehmen für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung.

Letztendlich internationale Ausgaben beinhalten direkte internationale Zahlungen an Bildungseinrichtungen z. B. in Form von Forschungsstipendien oder sonstige Mittel aus internationalen Quellen, die direkt an Bildungseinrichtungen fließen, nach Transferzahlungen.

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen können entweder in Form der Beschaffung von Bildungsdienstleistungen durch öffentliche Stellen für die Nutzung durch Bildungseinrichtungen stattfinden oder durch Zahlungen der öffentlichen Stellen an Bildungseinrichtungen, die für die Beschaffung von Bildungsressourcen zuständig sind.

Direkte private Ausgaben (von privaten Haushalten oder anderen privaten Einheiten) für Bildungseinrichtungen beinhalten Ausgaben für Bildungsgebühren oder andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob sie teilweise durch öffentliche Subventionen gedeckt sind oder nicht.

Angewandte Methodik

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP in einem bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch das BIP ermittelt. Die Ausgaben in Landeswährung und das BIP werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (KKP) für das BIP geteilt wird. Dieser Umrechnungskurs wird verwendet, weil der Devisenmarktkurs von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird (Zinssätze, Handelspolitik, Wachstumserwartungen usw.), die wenig mit der aktuellen relativen inländischen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben (weiterführende Einzelheiten s. Anhang 2).

Alle Einheiten, die Mittel für Bildung bereitstellen, werden klassifiziert als entweder staatliche (öffentliche) Quellen, nicht staatliche (private) Quellen oder internationale Quellen, z. B. internationale Organisationen oder sonstige ausländische Quellen. Aus

Gründen der Übersichtlichkeit wurden hier die Zahlen der mit Mitteln aus öffentlichen und internationalen Quellen finanzierten Ausgaben zusammengefasst. Im Vergleich mit anderen Finanzierungsquellen ist der Anteil der mit Mitteln aus internationalen Quellen finanzierten Ausgaben verhältnismäßig klein, und daher wirkt sich die Einordnung der internationalen Quellen in die öffentlichen Quellen nicht auf die Analyse des Anteils der öffentlichen Ausgaben aus.

Nicht alle Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen fallen in Bildungseinrichtungen an. Familien erwerben beispielsweise Schul-/Lehrbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder finanzieren private Nachhilfestunden für ihre Kinder außerhalb von Bildungseinrichtungen. Im Tertiärbereich können auch die Kosten für den Lebensunterhalt sowie entgangene Einkommen einen signifikanten Anteil der Bildungskosten ausmachen. Alle außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Ausgaben sind, selbst wenn sie öffentlich subventioniert werden, bei diesem Indikator nicht berücksichtigt. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren C4 und C5 behandelt.

Ein Teil der Budgets von Bildungseinrichtungen hängt mit zusätzlichen Dienstleistungen für die Bildungsteilnehmer zusammen, u. a. soziale Dienste für die Bildungsteilnehmer (Unterkunft, Verpflegung und Transport). Die Kosten für diese Leistungen werden teilweise über Gebühren der Bildungsteilnehmer gedeckt und sind in diesem Indikator erfasst.

Die Berechnung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen erfolgt im Rahmen einer Einnahmen-Ausgaben-Rechnung, insofern ergibt sich nur eine Momentaufnahme der Ausgaben im Referenzjahr. In vielen Ländern gibt es im Tertiärbereich Darlehens-/Rückzahlungssysteme. Während die staatlichen Darlehenszahlungen berücksichtigt werden, ist dies bei den Darlehensrückzahlungen durch Privatpersonen nicht der Fall, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[1]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2016 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2018 durchgeführten UNESCO/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*). Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2005 und 2011 bis 2016 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2018/2019 aktualisiert und die Ausgaben für 2005 bis 2015 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Anmerkung zu den Daten aus Israel
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [1]

Tabellen Indikator C2

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981077

- Tabelle C2.1: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2016)
- Tabelle C2.2: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach letztendlicher Herkunft der Mittel (2016)
- Tabelle C2.3: Index der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2005, 2011 und 2016)
- **WEB** Table C2.4: Trends in public expenditure on educational institutions as a percentage of GDP (Entwicklungstendenzen der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP) (2005, 2011 und 2016)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.
Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C2.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2016)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich	Primar- bis Tertiärbereich (ohne F&E)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Lange tertiäre Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt (ohne F&E)		
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge									
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	1,8	1,3	0,6	0,1	0,7	2,0	0,1	3,9	0,3	1,6	1,9	1,3	5,8	5,2
Österreich	0,9	1,2	0,3	0,6	1,0	2,2	0,0	3,1	0,3	1,5	1,8	1,3	4,9	4,4
Belgien	1,6	0,9	0,7[d]	1,1[d]	1,8[d]	2,7[d]	x(3,4,5,6)	4,3	0,0	1,5	1,5	1,0	5,8	5,2
Kanada[1]	2,1[d]	x(1)	x(5)	x(5)	1,5	1,5	m	3,5[d]	0,6	1,7	2,3	1,7	5,9[d]	5,2[d]
Chile[2]	1,8	0,6	0,8	0,3	1,2	1,8	a	3,6	0,4	2,3	2,7	2,6	6,3	6,2
Kolumbien[2]	2,0	1,5	x(5)	x(5)	0,6[d]	2,0[d]	x(5,6)	4,0	x(11)	x(11)	1,6	m	5,7	m
Tschechien	0,8	0,9	0,2	0,7	0,9	1,7	0,0	2,5	0,0	0,9	0,9	0,6	3,5	3,1
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	1,4	0,7	0,4	0,3	0,7	1,4	0,1	2,9	a	1,5	1,5	1,1	4,4	4,0
Finnland	1,4	1,1	0,4	1,0[d]	1,3[d]	2,5[d]	x(4,5,6)	3,9	a	1,7	1,7	1,0	5,5	4,9
Frankreich	1,2	1,3	0,8	0,5	1,3	2,5	0,0	3,7	0,3	1,1	1,4	1,0	5,2	4,7
Deutschland	0,6	1,2	0,4	0,5	0,9	2,1	0,2	3,0	0,0	1,2	1,2	0,7	4,2	3,6
Griechenland	1,3	0,7	0,5	0,3	0,8	1,5	m	m	a	m	m	m	m	m
Ungarn	0,8	0,8	0,9	0,4	1,3	2,1	0,3	3,2	0,0	1,0	1,1	0,9	4,3	4,1
Island	2,1	1,0	0,7	0,5	1,2	2,1	0,1	4,3	0,0	1,2	1,3	m	5,6	m
Irland	1,4	0,6	x(5)	x(5)	0,6	1,2	0,1	2,7	x(11)	x(11)	0,8	0,6	3,5	3,2
Israel	2,4	x(3,4,5)	1,3[d]	0,9[d]	2,1[d]	2,1	0,0	4,5	0,2	1,2	1,4	0,9	6,0	5,4
Italien	1,0	0,7	x(5)	x(5)	1,1[d]	1,8[d]	x(5,6)	2,7	0,0	0,9	0,9	0,6	3,6	3,3
Japan	1,1	0,7	x(5)	x(5)	0,8[d]	1,5[d]	x(5,6,9,10,11)	2,7	0,2[d]	1,2[d]	1,4[d]	m	4,0	m
Republik Korea	1,6	0,9	x(5)	x(5)	1,2	2,1	a	3,7	0,2	1,5	1,7	1,4	5,4	5,0
Lettland	1,5	0,7	0,5	0,3	0,8	1,5	0,1	3,1	0,2	0,9	1,0	0,9	4,2	4,0
Litauen	0,8	1,1	0,3	0,1	0,5	1,6	0,1	2,5	a	1,1	1,1	0,8	3,6	3,4
Luxemburg	1,1	0,8	0,3	0,6	0,9	1,7	0,0	2,8	0,0	0,5	0,5	0,3	3,2	3,0
Mexiko	1,8	1,0	0,6	0,4	0,9	1,9	a	3,7	x(11)	x(11)	1,4	1,1	5,1	4,8
Niederlande	1,2	1,2	0,3	0,8	1,1	2,4	0,0	3,5	0,0	1,7	1,7	1,1	5,2	4,6
Neuseeland	1,8	1,3	1,0	0,4	1,4	2,7	0,2	4,7	0,2	1,5	1,7	1,4	6,4	6,1
Norwegen	2,1	1,0	0,7	0,7	1,5	2,5	0,0	4,6	0,0	1,9	1,9	1,2	6,5	5,8
Polen	1,6	0,7	0,3	0,5	0,8	1,6	0,0	3,2	0,0	1,2	1,2	1,0	4,4	4,1
Portugal	1,5	1,2	x(5)	x(5)	1,2[d]	2,4[d]	x(5,6,9,10,11)	3,9	0,0[d]	1,1[d]	1,2[d]	0,9[d]	5,0	4,8
Slowakei	0,9	0,9	0,3	0,6	0,8	1,7	0,0	2,7	0,0	1,0	1,0	0,8	3,7	3,5
Slowenien	1,5	0,8	0,3	0,6	0,9	1,7	a	3,2	0,0	1,0	1,0	0,8	4,3	4,1
Spanien	1,3	0,8	0,6	0,3[d]	0,9[d]	1,7[d]	x(4,5,6)	3,1	0,2	1,1	1,2	0,9	4,3	4,0
Schweden	1,8	0,9	0,6	0,5	1,1	1,9	0,0	3,8	0,0	1,6	1,6	0,7	5,4	4,5
Schweiz	m	m	x(5)	x(5)	1,3	m	x(5)	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	1,0	1,1	0,7	0,7	1,5	2,5	a	3,5	x(11)	x(11)	1,9	1,6	5,4	5,1
Ver. Königreich	2,0	1,0	0,9	0,6	1,5	2,5	a	4,4	0,2	1,6	1,7	1,4	6,2	5,8
Vereinigte Staaten	1,7	0,9	x(5)	x(5)	1,0	1,9	0,0	3,5	x(11)	x(11)	2,5	2,2	6,0	5,7
OECD-Durchschnitt	**1,5**	**0,9**	**0,6**	**0,5**	**1,1**	**2,0**	**m**	**3,5**	**0,1**	**1,3**	**1,5**	**1,1**	**5,0**	**4,5**
EU23-Durchschnitt	**1,3**	**0,9**	**0,5**	**0,5**	**1,0**	**1,9**	**m**	**3,2**	**0,1**	**1,2**	**1,2**	**0,9**	**4,5**	**4,1**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	a	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	2,0	0,2	1,0	1,1	1,0	3,1	3,0
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 2. Referenzjahr 2017.

Quellen: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978873

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.2

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach letztendlicher Herkunft der Mittel (2016)

Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich			
	Staatlich	Privat	Inter-national	Gesamt	Staatlich	Privat	Inter-national	Gesamt	Staatlich	Privat	Inter-national	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	3,2	0,7	0,0	3,9	0,8	1,2[d]	x(6)	1,9	3,9	1,9[d]	x(10)	5,8
Österreich	3,0	0,1	a	3,1	1,6	0,1	a	1,8	4,6	0,3	a	4,9
Belgien	4,1	0,1	0,0	4,3	1,2	0,2	0,0	1,5	5,3	0,4	0,1	5,8
Kanada[1]	3,2[d]	0,3[d]	0,0[d]	3,5[d]	1,2	1,1	0,0	2,3	4,4[d]	1,4[d]	0,0[d]	5,9[d]
Chile[2]	3,0	0,6	a	3,6	1,0	1,7	a	2,7	4,0	2,4	a	6,3
Kolumbien[2]	3,2	0,9	0,0	4,0	0,8	0,8	0,0	1,6	4,0	1,7	0,0	5,7
Tschechien	2,3	0,2	0,0	2,5	0,7	0,2	0,0	0,9	3,0	0,4	0,0	3,5
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	2,7	0,2	0,0	2,9	1,2	0,2	0,1	1,5	3,9	0,4	0,1	4,4
Finnland	3,8	0,0	0,0	3,9	1,5	0,1	0,1	1,7	5,4	0,1	0,1	5,5
Frankreich	3,4	0,3	0,0	3,7	1,1	0,3	0,0	1,4	4,5	0,7	0,0	5,2
Deutschland	2,6	0,4	0,0	3,0	1,0	0,2	0,0	1,2	3,6	0,6	0,0	4,2
Griechenland	2,6	m	0,0	m	0,6	m	0,1	m	3,2	m	0,1	m
Ungarn	2,9	0,4	0,0	3,2	0,7	0,4	0,0	1,1	3,5	0,7	0,0	4,3
Island	4,1	0,2	0,0	4,3	1,1	0,1	0,0	1,3	5,3	0,3	0,0	5,6
Irland	2,6	0,1	a	2,7	0,6	0,2	a	0,8	3,2	0,3	a	3,5
Israel	4,0	0,5	0,0	4,5	0,8	0,6	0,0	1,4	4,8	1,1	0,0	6,0
Italien	2,6	0,1	0,0	2,7	0,5	0,3	0,0	0,9	3,1	0,5	0,0	3,6
Japan	2,4	0,2	0,0	2,7	0,4[d]	1,0[d]	0,0	1,4[d]	2,9	1,2	0,0	4,0
Republik Korea	3,1	0,5	0,0	3,7	0,7	1,1	0,0	1,7	3,8	1,6	0,0	5,4
Lettland	3,0	0,1	0,0	3,1	0,7	0,3	0,0	1,0	3,7	0,4	0,1	4,2
Litauen	2,4	0,1	0,0	2,5	0,7	0,3	0,0	1,1	3,1	0,5	0,1	3,6
Luxemburg	2,6	0,1	0,1	2,8	0,4	0,0	0,0	0,5	3,0	0,1	0,1	3,2
Mexiko	3,0	0,7	0,0	3,7	0,9	0,4	0,0	1,4	4,0	1,1	0,0	5,1
Niederlande	3,1	0,4	0,0	3,5	1,1	0,5	0,1	1,7	4,2	0,9	0,1	5,2
Neuseeland	3,9	0,8	0,0	4,7	0,9	0,9	0,0	1,7	4,7	1,7	0,0	6,4
Norwegen	4,6	0,0	0,0	4,6	1,8	0,1	0,0	1,9	6,3	0,1	0,0	6,5
Polen	2,9	0,3	0,0	3,2	0,9	0,2	0,0	1,2	3,8	0,5	0,1	4,4
Portugal	3,4	0,4	0,1	3,9	0,7[d]	0,4[d]	0,1[d]	1,2[d]	4,1	0,8	0,2	5,0
Slowakei	2,4	0,3	0,0	2,7	0,7	0,3	0,0	1,0	3,1	0,6	0,0	3,7
Slowenien	2,9	0,3	0,0	3,2	0,8	0,1	0,0	1,0	3,8	0,4	0,1	4,3
Spanien	2,6	0,4	0,0	3,1	0,8	0,4	0,0	1,2	3,5	0,8	0,0	4,3
Schweden	3,8	a	a	3,8	1,4	0,2	0,1	1,6	5,2	0,2	0,1	5,4
Schweiz	m	m	m	m	1,3	m	0,0	m	m	m	m	m
Türkei	2,7	0,9	0,0	3,5	1,4	0,5	0,0	1,9	4,1	1,4	0,0	5,4
Ver. Königreich	3,7	0,7	0,0	4,4	0,5	1,2	0,1	1,7	4,2	1,9	0,1	6,2
Vereinigte Staaten[3]	3,2	0,3	a	3,5	0,9	1,6	a	2,5	4,1	1,9	a	6,0
OECD-Durchschnitt	**3,1**	**0,4**	**0,0**	**3,5**	**0,9**	**0,5**	**0,0**	**1,5**	**4,0**	**0,9**	**0,1**	**5,0**
EU23-Durchschnitt	**3,0**	**0,3**	**0,0**	**3,2**	**0,9**	**0,3**	**0,0**	**1,2**	**3,9**	**0,5**	**0,1**	**4,5**
Partnerländer												
Argentinien	3,9	m	a	m	1,1	m	a	m	4,9	m	a	m
Brasilien	4,1	m	m	m	1,0	m	m	m	5,1	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m
Russische Föd.	1,9	0,1	0,0	2,0	0,7	0,4	0,0	1,1	2,6	0,5	0,0	3,1
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	4,1	m	m	m	0,6	m	m	m	4,7	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 2. Referenzjahr 2017. 3. Eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

Quellen: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978892

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.3

Index der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2005, 2011 und 2016)

BIP-Deflator 2010 = 100, zu konstanten Preisen, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			Primar- bis Tertiärbereich			Veränderung des BIP (2010 = 100)		
	2005	2011	2016	2005	2011	2016	2005	2011	2016	2005	2011	2016
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	86,4	93,2	87,4	90,7	97,2	113,7	87,6	94,3	94,6	87,5	105,3	119,2
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	93,7	102,9	107,7
Belgien	94,9	99,2	99,6	89,2	100,5	109,2	93,5	99,5	101,9	93,2	101,8	106,9
Kanada[1]	87,5	95,0	89,4	88,3	94,5	84,9	87,9	94,8	87,6	94,2	102,8	115,9
Chile	106,3	98,2	105,7	84,2	104,2	108,2	97,4	100,6	106,7	83,1	106,1	123,1
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	80,4	107,4	128,4
Tschechien	102,4	100,7	93,1	81,0	115,3	80,6	95,9	105,2	89,3	88,6	101,8	111,3
Dänemark	93,4	91,2	m	90,7	101,0	m	92,6	93,9	m	99,0	101,3	109,2
Estland	90,3	86,2	76,2	72,7	105,6	98,1	85,1	91,9	82,6	102,0	107,6	124,1
Finnland	93,4	98,7	97,9	89,9	101,1	90,9	92,3	99,5	95,6	96,0	102,6	103,0
Frankreich	98,4	96,6	94,5	88,1	98,8	98,5	95,6	97,2	95,6	96,0	102,2	106,5
Deutschland	98,8	96,1	89,1	85,5	100,7	101,1	95,3	97,3	92,3	94,0	103,7	111,3
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	101,7	90,9	81,6
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m	101,1	101,7	112,7
Island	114,8	101,0	95,3	105,5	95,2	111,6	112,9	99,8	98,6	94,6	101,9	122,5
Irland	72,9	97,6	60,0	74,8	95,7	54,6	73,4	97,1	58,7	97,7	103,7	150,5
Israel	94,4	105,5	114,5	136,7	140,4	121,2	96,8	105,5	107,9	80,8	105,1	124,3
Italien	101,8	95,5	92,7	88,1	100,9	93,2	98,4	96,8	92,8	101,6	100,6	98,1
Japan	95,9	97,5	92,4	90,9[d]	98,2[d]	93,2[d]	94,2	97,7	92,6	100,7	102,9	106,7
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	81,7	103,7	119,3
Lettland	97,6	90,1	92,9	102,8	109,2	76,5	99,1	95,6	88,2	102,5	106,4	121,4
Litauen	m	88,9	74,8	82,7	112,1	67,8	m	96,4	72,5	94,3	106,0	123,2
Luxemburg	m	93,2	79,3	m	m	m	m	m	m	88,6	102,5	117,6
Mexiko	98,2	99,9	95,4	85,0	93,0	101,2	94,8	98,1	96,9	92,9	103,7	119,0
Niederlande	94,0	97,8	93,4	90,1	101,9	105,9	92,8	99,0	97,2	93,4	101,6	106,1
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92,3	102,6	118,9
Norwegen	100,6	97,3	94,3	m	99,1	117,6	m	97,7	100,2	90,6	97,5	119,7
Polen	103,5	93,7	88,7	106,1	87,2	80,1	104,6	92,1	86,5	79,2	105,0	119,6
Portugal	95,6	95,3	104,1	91,0	95,5	82,7	94,4	95,4	98,2	97,0	98,2	97,5
Slowakei	93,7	90,6	89,9	98,8	107,6	110,4	94,9	94,5	94,7	79,3	102,8	117,1
Slowenien	105,6	97,3	84,1	101,1	103,5	82,9	104,5	98,8	83,8	91,8	100,6	105,1
Spanien	88,4	98,6	95,5	83,2	98,6	94,9	86,9	98,6	95,3	94,9	99,0	102,4
Schweden	105,8	97,6	100,7	92,7	99,3	96,9	101,8	98,1	99,5	92,4	102,7	114,1
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	89,8	101,7	110,3
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	85,3	111,1	145,4
Ver. Königreich	95,5	100,9	101,4	m	m	m	m	m	m	96,2	101,4	112,4
Vereinigte Staaten	97,0	96,8	90,6	90,7	102,0	91,8	94,5	98,9	91,1	94,3	101,6	113,8
OECD-Durchschnitt	**96,6**	**96,2**	**91,9**	**91,6**	**102,2**	**94,9**	**94,7**	**97,6**	**92,3**	**92,5**	**102,7**	**114,8**
EU23-Durchschnitt	**95,9**	**95,3**	**89,9**	**89,4**	**101,9**	**89,7**	**94,2**	**97,1**	**89,7**	**94,5**	**102,0**	**111,3**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	78,8	106,0	105,4
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	80,3	104,0	102,3
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	58,5	109,5	155,8
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	79,3	104,3	125,0
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	67,1	106,6	148,9
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	75,5	106,2	137,4
Russische Föd.	91,5	99,6	102,4	51,0	89,3	79,5	74,1	95,2	92,5	84,0	104,3	107,4
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	75,3	110,0	130,6
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	85,8	103,3	112,0
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**85,8**	**104,7**	**119,3**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen.

Quellen: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978911

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

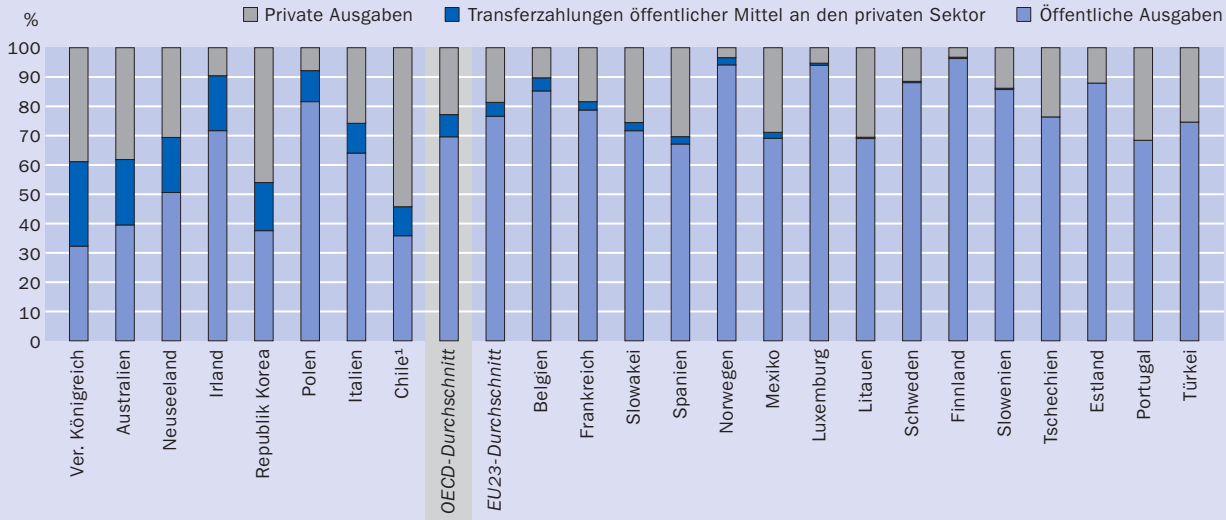
Indikator C3
Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen?

- Im Durchschnitt der OECD-Länder tragen öffentliche Mittel zu einem größeren Teil zur Finanzierung der Gesamtausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich bei (90 %) als für den Tertiärbereich (66 %).
- Der Anteil der privaten Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen wird hauptsächlich bestimmt durch die anfallenden Bildungsgebühren. In Australien, Chile, Japan, der Republik Korea, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten werden über 60 % der Gesamtausgaben mit Mitteln aus privaten Quellen finanziert.
- Im Tertiärbereich dienen öffentliche Transferzahlungen an den privaten Sektor diesem als finanzielle Unterstützung und machen im Durchschnitt der OECD-Länder 9 % der Gesamtausgaben für den Tertiärbereich aus. In Australien und dem Vereinigten Königreich sind es jedoch mehr als 20 %.

Abbildung C3.1

Transferzahlungen sowie öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2016)

Tertiärbereich



Anmerkung: Für eine übersichtlichere Darstellung wurden die internationalen Ausgaben unter den öffentlichen Ausgaben mit erfasst.
1. Referenzjahr 2017.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der öffentlichen Transferzahlungen an den privaten Sektor.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabellen C3.1 und C3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979044

Kontext

Heute nehmen mehr Menschen als je zuvor an den unterschiedlichsten Bildungsgängen teil, die von einer steigenden Anzahl Anbieter angeboten werden. Infolgedessen rückt das Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Finanzierung von Bildung immer stärker in den Fokus. In der gegenwärtigen wirtschaftlichen Situation haben viele Länder Schwierigkeiten, die nötigen Mittel für eine alleinige Finanzierung der gestiegenen Nachfrage nach Bildung durch die öffentliche Hand aufzubringen. Zudem fordern manche Politi-

ker, dass diejenigen, die am stärksten von Bildung profitieren, nämlich diejenigen, die Bildungsangebote wahrnehmen, auch zumindest einen Teil der Kosten tragen sollten. Öffentliche Mittel stellen zwar immer noch einen großen Teil der Investitionen eines Landes in die Bildung dar, aber private Mittel spielen in einigen Bildungsbereichen eine immer wichtigere Rolle.

Die öffentlichen Haushalte sind in den nicht tertiären Bildungsbereichen, die in den meisten Ländern unter die Schulpflicht fallen, die wichtigste Finanzquelle. In den OECD-Ländern variiert das Verhältnis von öffentlicher und privater Finanzierung am meisten im Elementarbereich (ISCED 02) (s. Indikator C2) und dem Tertiärbereich, wo eine vollständige oder fast vollständige öffentliche Finanzierung weniger üblich ist. In diesen Bildungsbereichen stammt die private Finanzierung vor allem von den privaten Haushalten, was Fragen hinsichtlich der Chancengerechtigkeit beim Zugang zu Bildung aufwirft. Besonders intensiv wird diese Debatte im Hinblick auf die Finanzierung des Tertiärbereichs geführt. Einige Akteure haben Bedenken, da das Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Finanzierung potenzielle Bildungsteilnehmer von einer Ausbildung im Tertiärbereich abhalten könnte. Andere meinen, die Länder sollten die öffentlichen Unterstützungsleistungen für die Bildungsteilnehmer, z. B. Bildungsdarlehen, signifikant erhöhen, während sich wiederum andere dafür einsetzen, mehr Mittel der Privatwirtschaft zur Finanzierung des Tertiärbereichs zu nutzen. Bildungsdarlehen können die durch die erforderlichen direkten privaten Ausgaben geschaffenen Bildungsbarrieren abbauen und die Kosten direkter öffentlicher Ausgaben für den Steuerzahler reduzieren. Insbesondere verlagern Bildungsdarlehen die Bildungskosten von der Zeit vor dem Abschluss, wenn Bildungsteilnehmer über wenig bzw. kein Einkommen verfügen, auf die Zeit nach dem Abschluss, wenn ihnen im Allgemeinen ein größeres Einkommen zur Verfügung steht.

Dieser Indikator untersucht die Anteile öffentlicher, privater und internationaler Mittel für Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Bildungsbereichen. Außerdem werden die privaten Mittel für Ausgaben untergliedert nach privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten. Dieser Indikator befasst sich mit der viel diskutierten Frage, wie die Finanzierung der Bildungseinrichtungen zwischen öffentlichen Stellen und privaten Einheiten aufzuteilen ist, insbesondere im Tertiärbereich. Und schließlich betrachtet er den relativen Anteil der öffentlichen Transferzahlungen an private Bildungseinrichtungen und einzelne Bildungsteilnehmer und ihre Familien zur Deckung der Kosten für eine Ausbildung im Tertiärbereich.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die privaten Haushalte tragen den größten Teil der privaten Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen (74 % im Durchschnitt der OECD-Länder).
- Zwischen 2010 und 2016 stiegen im Durchschnitt der OECD-Länder die mit Mitteln aus privaten Quellen finanzierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich um 3 Prozentpunkte, während der Anteil der mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Ausgaben um den gleichen Wert zurückging.
- Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen variiert zwischen den nicht tertiären Bildungsbereichen. Im Primar- und Sekundarbereich I werden im Durchschnitt 8 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen mit privaten Mitteln finanziert, im Sekundarbereich II sind es 14 %.

Analyse und Interpretationen

Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen

In den OECD-Ländern werden Bildungseinrichtungen überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, obwohl es im Tertiärbereich einen erheblichen Anteil privater Finanzierung gibt. Im Rahmen dieses Durchschnitts variieren die Anteile der öffentlichen, privaten und internationalen Finanzierung jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern.

Im Durchschnitt der OECD-Länder stammen 83 % aller Mittel für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs direkt aus öffentlichen Quellen und 17 % aus privaten Quellen (Tab. C3.1). Es gibt jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Finnland, Luxemburg, Norwegen und Schweden liegt die private Finanzierung bei höchstens 3 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen. Im Gegensatz dazu beläuft sie sich in Australien, Chile, Japan, Kolumbien, der Republik Korea, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten auf rund ein Drittel der Bildungsausgaben. Mittel aus internationalen Quellen finanzieren nur einen sehr kleinen Teil der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen. Im Durchschnitt der OECD-Länder decken sie 1 % der Gesamtausgaben, in Estland, Luxemburg und Portugal sind es rund 3 %.

Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen

Die öffentlichen Haushalte sind in allen Ländern in den nicht tertiären Bildungsbereichen die wichtigste Finanzquelle. Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 10 % der Ausgaben für diese Bildungsbereiche mit Mitteln aus privaten Quellen gedeckt, obwohl es in Kolumbien und der Türkei mehr als 20 % sind (Tab. C3.1 und Abb. C3.2). In den meisten Ländern wird in diesen Bildungsbereichen der größte Teil der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten getätigt und betrifft hauptsächlich Bildungsgebühren.

Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen variiert je nach Land und Bildungsbereich. OECD-weit werden im Primarbereich im Durchschnitt 8 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen mit Mitteln aus privaten Quellen finanziert. In Norwegen und Schweden allerdings erfolgt die gesamte Bildungsfinanzierung in diesem Bildungsbereich durch öffentliche Mittel, während in Chile, Kolumbien, Mexiko, Spanien und der Türkei mehr als 15 % der Mittel aus privaten Quellen stammen (OECD, 2018[1]).

Der Anteil der privaten Finanzierung für den Sekundarbereich I ist ähnlich hoch wie der für den Primarbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder werden rund 8 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I mit Mitteln aus privaten Quellen finanziert. In drei Viertel der OECD-Länder mit verfügbaren Daten machen die privaten Ausgaben weniger als 10 % der Gesamtausgaben für diesen Bildungsbereich aus, verglichen mit mehr als 20 % in Australien, Kolumbien und der Türkei (OECD, 2018[1]).

Im Sekundarbereich II spielen die Mittel aus privaten Quellen mit 14 % im OECD-Durchschnitt eine größere Rolle als im Primar- und Sekundarbereich I. Der Anteil der Mittel aus privaten Quellen für berufsbildende und allgemeinbildende Bildungsgänge ist ähnlich hoch, sie finanzieren im Durchschnitt der OECD-Länder rund 13 % der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II. In Deutschland, Neuseeland und den Niederlanden ist der Anteil der privaten Finanzierung für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II jedoch mindestens 35 Prozentpunkte höher als der für allgemeinbildende Bildungsgänge. Andererseits liegt in Chile, Spanien, der Türkei und dem Vereinigten

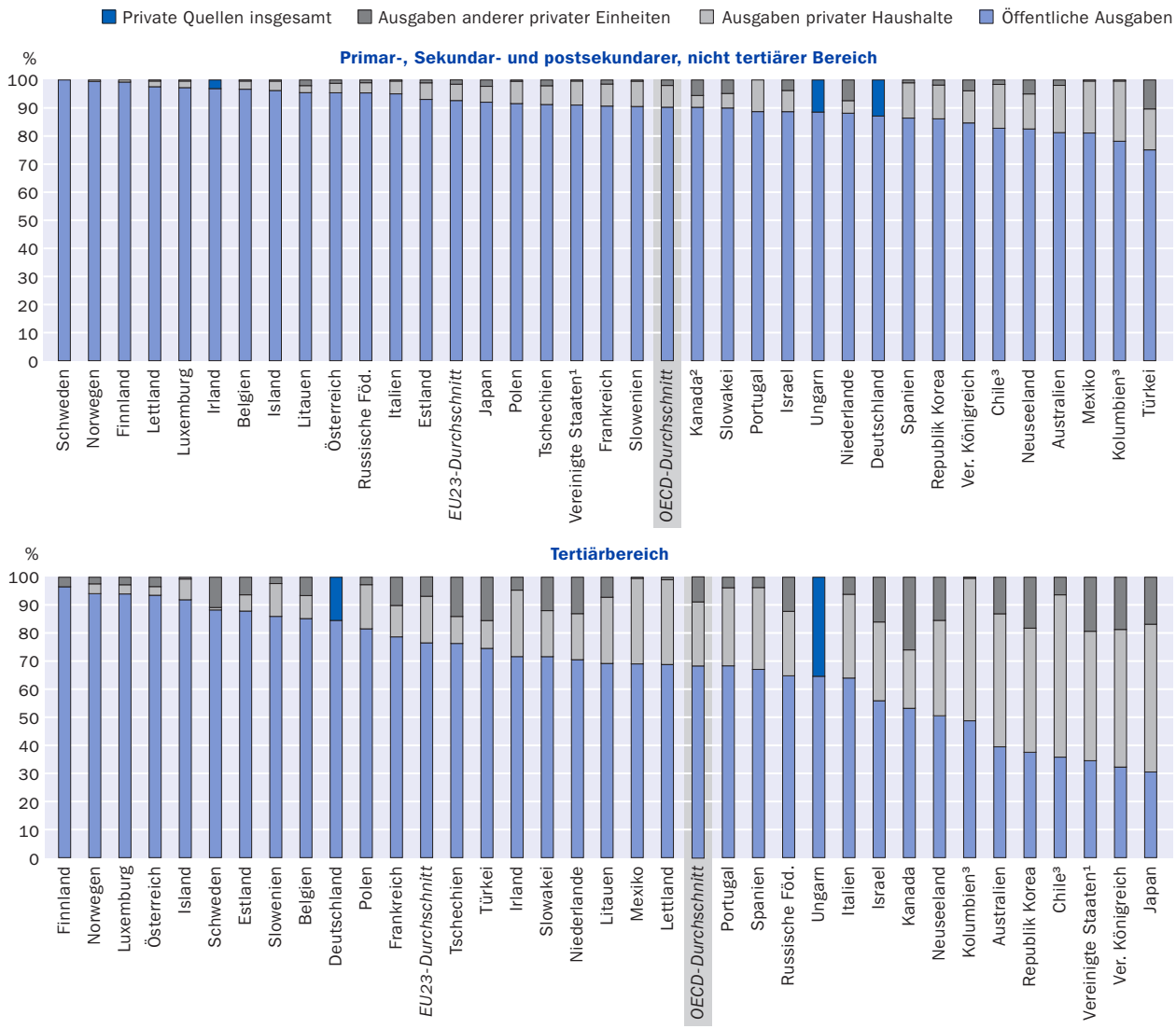
Königreich der Anteil der privaten Finanzierung bei allgemeinbildenden Bildungsgängen mindestens 10 Prozentpunkte über dem berufsbildender Bildungsgänge (OECD, 2018[1]).

Die öffentliche Finanzierung beläuft sich im postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich im Durchschnitt der OECD-Länder nur auf 72 %. Im Gegensatz zu den drei vorgelagerten Bildungsbereichen spielt in Deutschland, Israel, Neuseeland, Polen und den Vereinigten Staaten im postsekundaren, nicht tertiären Bereich die Finanzierung aus privaten Quellen eine wesentlich größere Rolle als die Finanzierung aus öffentlichen Quellen (OECD, 2018[1]).

Abbildung C3.2

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2016)

Letztendliche Herkunft der Mittel, nach Bildungsbereich



Anmerkung: Für eine übersichtlichere Darstellung wurden die internationalen Ausgaben unter den öffentlichen Ausgaben mit erfasst.

1. Eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein. 2. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 3. Referenzjahr 2017.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der öffentlichen und internationalen Ausgaben für Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle C3.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979063

Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich

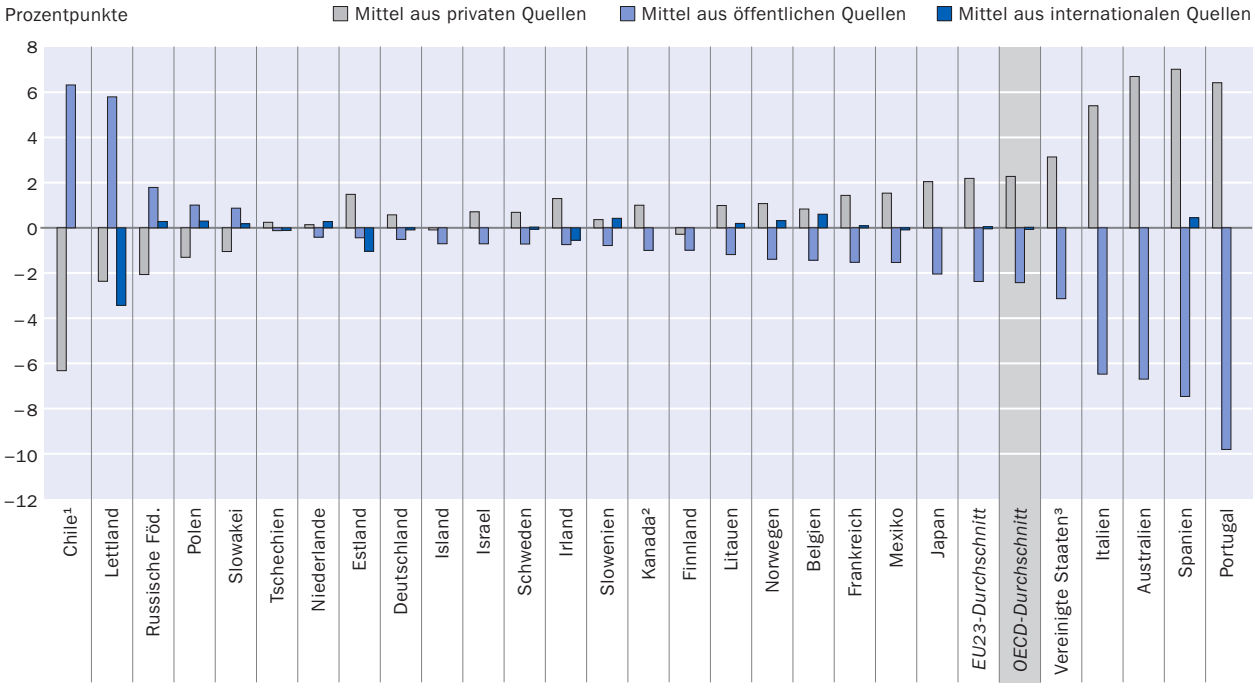
Die hohen privaten Erträge eines Abschlusses im Tertiärbereich (s. Indikator A5) führten dazu, dass eine Reihe von Ländern einen höheren finanziellen Beitrag des Privatsektors im Tertiärbereich erwarten. Einige Länder haben Mechanismen zur finanziellen Unterstützung mit dem Ziel eingeführt, den Einzelnen zu entlasten, wenn private Beiträge erwartet werden, auch wenn dies nicht immer der Fall ist (s. Indikator C5). In allen OECD- und Partnerländern ist der Anteil privater Mittel an der Bildungsfinanzierung nach Transferzahlungen im Tertiärbereich weitaus höher als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Im Durchschnitt der OECD-Länder werden fast 32 % der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich mit Mitteln aus dem Privatsektor finanziert (Tab. C3.1 und Abb. C3.2).

Der Anteil der privaten Finanzierung hängt sehr mit der Höhe der von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs erhobenen Bildungsgebühren zusammen (s. Indikator C5). In Ländern, in denen die Bildungsgebühren tendenziell niedrig oder vernachlässigbar sind, wie Finnland, Island, Luxemburg, Norwegen und Österreich, beträgt der Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich, der vom Privatsektor finanziert wird, einschließlich staatlich subventionierter privater Zahlungen z. B. in Form von Darlehen für Bildungsgebühren, weniger als 10 %. Dagegen stammen in Australien, Chile, Japan, der Republik Korea, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten, die tendenziell auch höhere Bildungsgebühren erheben, über 60 % der Mittel für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aus privaten Quellen.

Abbildung C3.3

Veränderung des relativen Anteils öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2010 und 2016)

Letztendliche Herkunft der Mittel, Primar- bis Tertiärbereich



1. Referenzjahr 2017. 2. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 3. Eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Veränderung des Anteils der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in Prozentpunkten).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle C3.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979082

Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 74 % der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich von den privaten Haushalten getragen. In den meisten OECD-Ländern wird zwar der größte Teil der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten bestritten, aber in Finnland und Schweden stammt fast die gesamte private Finanzierung von anderen privaten Einheiten (hauptsächlich für Forschung und Entwicklung) (Abb. C3.2).

Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen

Obwohl Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich immer noch vorrangig mit öffentlichen Mitteln finanziert werden, spielt die private Finanzierung eine immer größere Rolle (Tab. C3.3). Zwischen 2010 und 2016 stiegen im Durchschnitt der OECD-Länder die Ausgaben privater Quellen für Bildungseinrichtungen in diesen Bildungsbereichen (nach Transferzahlungen) um 3 Prozentpunkte, während die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Ausgaben um etwa den gleichen Wert zurückgingen. In etwa der Hälfte der OECD- und Partnerländer war ein Anstieg der privaten Finanzierung zu beobachten, wobei der Anstieg in Australien und Spanien am höchsten war (jeweils 7 Prozentpunkte). Im Gegensatz dazu erlebte Chile den stärksten Rückgang bei der privaten Finanzierung, ausgeglichen durch eine entsprechende Erhöhung im öffentlichen Sektor (Abb. C3.3).

In vielen OECD-Ländern spiegeln die steigenden Teilnehmerzahlen in den nicht tertiären Bildungsbereichen (s. Indikator B1) eine starke individuelle und gesellschaftliche Nachfrage wider. Diese höheren Schülerzahlen gingen Hand in Hand mit einer Erhöhung der Investitionen, hauptsächlich mit Mitteln aus privaten Quellen, und einer Veränderung des Verhältnisses von öffentlicher und privater Finanzierung. Der Anstieg der Mittel aus privaten Quellen war zwischen 2010 und 2016 leicht höher als der von Mitteln aus öffentlichen Quellen (3 gegenüber 2,6 Prozentpunkten). Diese Zahlen werden jedoch stark durch einige Ausnahmeländer wie Estland, Portugal, Spanien und das Vereinigte Königreich beeinflusst, wo die Finanzierung der nicht tertiären Bildungsbereiche durch private Mittel zwischen 2010 und 2016 um mehr als 5 Prozentpunkte stieg. Bei den öffentlichen Mitteln war ebenfalls ein starker Anstieg zu beobachten, vor allem in Chile und im Vereinigten Königreich (um rund 5 Prozentpunkte).

Im Tertiärbereich nahm zwar die Finanzierung von Bildungseinrichtungen durch öffentliche Mittel in einigen Ländern zu, in anderen Ländern ist sie jedoch hinter das Niveau von 2010 zurückgefallen. In vielen Fällen wurde hierauf mit einer entsprechenden Erhöhung der privaten Finanzierung reagiert. Das gilt beispielsweise für Australien, Belgien, Irland, Spanien und die Vereinigten Staaten, wo 2016 der Anteil der Mittel aus öffentlichen Quellen 5 Prozentpunkte unter dem von 2010 lag, gleichzeitig aber die Mittel aus privaten Quellen entsprechend stiegen (OECD, 2018[1]).

Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor

Ein großer Teil der Mittel aus öffentlichen Quellen fließt direkt an die Bildungseinrichtungen, aber die Länder transferieren Mittel an Bildungseinrichtungen auch über verschiedene andere Zuteilungsmechanismen (Subventionierung der Bildungsgebühren oder direkte öffentliche Mittel für Bildungseinrichtungen auf Basis der Bildungsbeteiligung oder leistungspunktberechtigter Angebote) oder durch Subvention von Bildungsteilnehmern, privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten (durch Stipendien, Zuschüsse oder zweckgebundene Darlehen für Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen).

Über Transferzahlungen bieten die Länder Bildungseinrichtungen Anreize, ihre Bildungsgänge und den Unterricht so zu gestalten, dass diese den Anforderungen der Bildungsteilnehmer besser entsprechen, und außerdem den Zugang zu Bildung zu verbessern und soziale Ungleichgewichte abzubauen. Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über Bildungsteilnehmer zu lenken kann auch ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen und einer größeren Effizienz der Bildungsfinanzierung sein.

Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor spielen in einigen Ländern bei der Finanzierung des Tertiärbereichs eine wichtige Rolle (Abb. C3.1). In Ländern mit einem wachsenden Tertiärbereich werden öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor oft als Instrument gesehen, den Zugang für Bildungsteilnehmer mit niedrigeren Einkommen zu erweitern, insbesondere in Ländern, in denen Bildungsteilnehmer Bildungsgebühren bezahlen müssen. Es gibt jedoch kein Modell der Mittelzuteilung, das in allen OECD-Ländern gilt (OECD, 2017[2]). Zwar spielen staatliche Transferzahlungen eine erheblich Rolle dabei, die finanzielle Belastung bei der Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich zu verringern, aber in manchen Ländern scheinen finanzielle Unterstützungsleistungen aus öffentlichen und internationalen Quellen nur einen verhältnismäßig kleinen Teil der privaten Kosten einer Ausbildung im Tertiärbereich zu decken, während in anderen Ländern die privaten Ausgaben größtenteils durch staatliche Transferleistungen gedeckt werden. Das stellt eine Herausforderung für Bildungszugang und Lernen dar, da höhere private Ausgaben Bildungsteilnehmer von einer Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich abhalten könnten, insbesondere in Ländern mit hohen Bildungsgebühren und begrenzten Mechanismen zur finanziellen Unterstützung.

Im Durchschnitt der OECD-Länder machen Transferzahlungen vom öffentlichen an den Privatsektor 9 % der gesamten Mittel für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aus. In den Ländern mit den höchsten Transferzahlungen sind auch die Bildungsgebühren tendenziell am höchsten. In Australien und dem Vereinigten Königreich, wo die Bildungsgebühren hoch sind, liegen die Transferzahlungen bei über 20 %. Im Gegensatz dazu beliefen sich in Ländern wie Estland, Finnland, Litauen, Portugal, Schweden, Slowenien, Tschechien und der Türkei, wo es keine oder niedrigere Bildungsgebühren gibt, die öffentlichen Transferzahlungen auf weniger als 1 %. In manchen Ländern sind die privaten Investitionen jedoch auch ohne große staatliche Unterstützung hoch, z. B. in Chile und der Republik Korea (OECD, 2017[2]).

Definitionen

Die *Anteile der mit originären Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen finanzierten Bildungsausgaben* sind der Prozentsatz der Gesamtausgaben, die – vor Berücksichtigung von Transferzahlungen – im öffentlichen, privaten oder internationalen Sektor entstehen bzw. anfallen. Zu den *originär öffentlichen Ausgaben* gehören sowohl die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als auch Transferzahlungen an den privaten Sektor, Transferzahlungen aus dem internationalen Sektor bleiben unberücksichtigt. Zu den *originär privaten Ausgaben* gehören Bildungsgebühren sowie sonstige Zahlungen der Bildungsteilnehmer und der privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen abzüglich des Anteils an diesen Zahlungen, der durch öffentliche Subventionen getragen wird. *Originär internationale Ausgaben* umfassen sowohl direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen finanziert mit Mitteln aus internationalen Quellen (z. B. ein Forschungsstipendium eines

ausländischen Unternehmens an einer öffentlichen Hochschule) als auch internationale Transferzahlungen an Länder.

Die *Anteile der mit letztendlichen Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen* finanzierten Bildungsausgaben sind der Prozentsatz an Bildungsausgaben, die nach Transferzahlungen direkt von öffentlichen, privaten und internationalen Erwerbern von Bildungsdienstleistungen getragen werden. *Letztendlich öffentliche Ausgaben* beinhalten die direkte öffentliche Beschaffung von Bildungsressourcen sowie Zahlungen an Bildungseinrichtungen. *Letztendlich private Ausgaben* umfassen alle direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (Bildungsgebühren und andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen), unabhängig davon, ob diese teilweise durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht. Hierzu gehören auch Ausgaben von privaten Unternehmen für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung. *Letztendlich internationale Ausgaben* beinhalten direkte internationale Zahlungen an Bildungseinrichtungen z. B. in Form von Forschungsstipendien oder sonstige Mittel aus internationalen Quellen, die direkt an Bildungseinrichtungen fließen.

Private Haushalte umfassen Bildungsteilnehmer und ihre Familien.

Andere private Einheiten umfassen privatwirtschaftliche Unternehmen und gemeinnützige Organisationen, wie Religionsgemeinschaften, Wohltätigkeitseinrichtungen, Unternehmerverbände und Arbeitnehmervereinigungen und sonstige gemeinnützige Organisationen.

Öffentliche Subventionen beinhalten öffentliche und internationale Transferzahlungen wie Stipendien und andere Finanzhilfen für Bildungsteilnehmer sowie bestimmte Subventionen für andere private Einheiten.

Angewandte Methodik

Alle Einheiten, die Mittel für Bildung bereitstellen, sei es als originärer oder letztendlicher Zahler, werden klassifiziert als entweder staatliche (öffentliche) Quellen, nicht staatliche (private) Quellen oder internationale Quellen, z. B. internationale Organisationen oder sonstige ausländische Quellen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden hier die Zahlen der öffentlichen und internationalen Ausgaben zusammengefasst. Im Vergleich mit anderen Quellen ist der Anteil der internationalen Ausgaben verhältnismäßig klein, und seine Eingliederung in die öffentlichen Quellen wirkt sich nicht auf die Analyse des Anteils der öffentlichen Ausgaben aus.

Nicht alle Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen fallen in Bildungseinrichtungen an. Familien erwerben beispielsweise Schul-/Lehrbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder finanzieren private Nachhilfestunden für ihre Kinder außerhalb von Bildungseinrichtungen. Im Tertiärbereich können auch die Kosten für den Lebensunterhalt sowie entgangene Einkommen einen signifikanten Teil der Bildungskosten ausmachen. Alle außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Ausgaben sind, selbst wenn sie öffentlich subventioniert werden, bei diesem Indikator nicht berücksichtigt. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren C4 und C5 behandelt.

Ein Teil der Haushaltsmittel von Bildungseinrichtungen hängt mit zusätzlichen Dienstleistungen für die Bildungsteilnehmer zusammen, u. a. soziale Dienste für die Bildungsteilnehmer (Unterkunft, Verpflegung und Transport). Die Kosten für diese Leistungen werden teilweise über Gebühren der Bildungsteilnehmer gedeckt und sind in diesem Indikator erfasst.

Die Berechnung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen erfolgt im Rahmen einer Einnahmen-Ausgaben-Rechnung, insofern stellen sie nur eine Momentaufnahme der Ausgaben im Referenzjahr dar. In vielen Ländern gibt es im Tertiärbereich Darlehens-/Rückzahlungssysteme. Während die staatlichen Darlehenszahlungen berücksichtigt werden, ist dies bei den Darlehensrückzahlungen durch Privatpersonen nicht der Fall, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein.

Von privaten Finanzdienstleistern zur Verfügung gestellte Bildungsdarlehen (im Gegensatz zu öffentlichen Darlehen) werden als private Ausgaben eingeordnet, obwohl alle subventionierten Zinssätze oder öffentlichen Gelder zur Deckung von Darlehensausfällen als öffentliche Finanzierung erfasst werden.

In der Analyse dieses Indikators werden alle öffentlichen Transferzahlungen an den Privatsektor aus Sicht der letztendlichen Herkunft der Mittel berücksichtigt.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[3]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2016 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2018 durchgeführten UNESCO/OECD/Eurostat(UOE)-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*). Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2005 und 2010 bis 2016 wurden basierend auf einer Erhebung 2018/2019 aktualisiert, und die Ausgaben für 2005 bis 2015 wurden entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

OECD (2018), *Education at a Glance Database, https://stats.oecd.org/* (Zugriff am 6. Juli 2018). [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [3]

OECD (2017), "Who really bears the cost of education?: How the burden of education expenditure shifts from the public to the private sector", *Education Indicators in Focus*, No. 56, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/4c4f545b-en*. [2]

Tabellen Indikator C3

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981096

- Tabelle C3.1: Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, letztendliche Herkunft der Mittel (2016)
- Tabelle C3.2: Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, originäre Herkunft der Mittel (2016)
- Tabelle C3.3: Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2005, 2010 und 2016)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C3.1

Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, letztendliche Herkunft der Mittel (2016)

Nach Transferzahlungen zwischen öffentlichem und privaten Sektor, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich					Primar- bis Tertiärbereich				
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen: Ausgaben privater Haushalte	Aus privaten Quellen: Ausgaben anderer privater Einheiten	Aus privaten Quellen: Private Quellen insgesamt	Aus internationalen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen: Ausgaben privater Haushalte	Aus privaten Quellen: Ausgaben anderer privater Einheiten	Aus privaten Quellen: Private Quellen insgesamt	Aus internationalen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen: Ausgaben privater Haushalte	Aus privaten Quellen: Ausgaben anderer privater Einheiten	Aus privaten Quellen: Private Quellen insgesamt	Aus internationalen Quellen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	81	17	2	19	0	40	47	13[d]	60[d]	x(8,9)	68	27	6[d]	32[d]	x(13,14)
Österreich	95	3	1	5	a	94	3	3	6	a	95	3	2	5	a
Belgien	96	3	0	3	1	82	8	7	15	3	93	5	2	6	1
Kanada[1]	90[d]	4[d]	6[d]	10[d]	0[d]	53	21	26	47	0	75[d]	11[d]	14[d]	25[d]	0[d]
Chile[2]	83	16	2	17	a	36	58	6	64	a	63	34	4	37	a
Kolumbien[2]	78	22	0	22	0	49	51	0	51	0	70	30	0	30	0
Tschechien	91	7	2	9	0	73	10	14	24	4	86	7	5	13	1
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	93	6	1	7	0	81	6	6	12	7	89	6	3	9	3
Finnland	99	1	0	1	0	92	0	3	3	4	97	1	1	2	1
Frankreich	91	8	1	9	0	77	11	10	21	2	87	9	4	13	0
Deutschland	87	x(4)	x(4)	13	0	83	x(9)	x(9)	15	2	86	x(14)	x(14)	14	0
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	89	x(4)	x(4)	11	0	63	x(9)	x(9)	35	2	82	x(14)	x(14)	17	0
Island	96	3	0	4	0	89	7	1	8	3	95	4	0	5	1
Irland	97	3	a	3	a	72	24	5	28	a	91	8	1	9	a
Israel	89	8	4	11	0	56	28	16	44	0	81	12	7	19	0
Italien	95	5	0	5	0	61	30	6	36	3	86	11	2	13	1
Japan	92	6	2	8	0	31[d]	53[d]	17[d]	69[d]	0[d]	71	22	7	29	0
Republik Korea	86	12	2	14	0	38	44	18	62	0	70	22	7	30	0
Lettland	97	2	0	2	1	65	30	1	31	4	89	9	0	10	1
Litauen	95	2	2	5	1	66	24	7	31	3	86	9	4	12	1
Luxemburg	94	2	0	3	3	92	3	3	6	2	94	3	1	3	3
Mexiko	81	19	0	19	0	69	31	0	31	0	78	22	0	22	0
Niederlande	88	4	7	12	0	67	16	13	29	3	81	8	9	18	1
Neuseeland	83	12	5	17	0	51	34	15	49	0	74	18	8	26	0
Norwegen	100	0	0	0	0	93	3	2	6	1	98	1	1	2	0
Polen	91	8	0	8	1	79	16	3	18	3	88	10	1	11	1
Portugal	86	11	0	11	2	61[d]	28[d]	4[d]	32[d]	7[d]	81	15	1	16	3
Slowakei	90	5	5	10	0	70	16	12	28	2	84	8	7	15	1
Slowenien	90	9	0	9	0	82	12	2	14	4	88	10	1	11	1
Spanien	86	13	1	14	0	66	29	4	33	2	80	17	2	19	0
Schweden	100	a	a	a	a	84	1	11	12	4	95	0	3	3	1
Schweiz	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	75	15	10	25	0	74	10	15	25	1	75	13	12	25	0
Ver.s Königreich	85	11	4	15	0	28	49	19	68	4	69	22	8	30	1
Vereinigte Staaten[3]	91	9	0	9	a	35	46	19	65	a	68	24	8	32	a
OECD-Durchschnitt	**90**	**8**	**2**	**10**	**0**	**66**	**23**	**9**	**32**	**2**	**83**	**13**	**4**	**17**	**1**
EU23-Durchschnitt	**92**	**6**	**2**	**8**	**0**	**73**	**17**	**7**	**24**	**3**	**87**	**8**	**3**	**12**	**1**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	95	4	1	5	0	64	23	12	35	1	84	11	5	16	0
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. Zahlen für private Ausgaben enthalten Darlehen für Bildungsgebühren und Stipendien (aus öffentlichen Quellen erhaltene Unterstützungsleistungen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind). Darlehensrückzahlungen privater Einzelpersonen sind nicht berücksichtigt, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein. Zahlen für öffentliche Ausgaben in dieser Tabelle enthalten keine Ausgaben für nicht zugeordnete Bildungsgänge. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2017. 3. Eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933978987

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C3.2

Relativer Anteil öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen, originäre Herkunft der Mittel (2016)

Vor Transferzahlungen zwischen öffentlichem und privatem Sektor, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			Primar- bis Tertiärbereich		
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen	Aus internationalen Quellen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	82	18	0	62	38[d]	x(5)	75	25[d]	x(8)
Österreich	m	m	a	m	m	m	m	m	m
Belgien	98	2	1	87	10	3	95	4	1
Kanada[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	83	17	0	46	54	0	67	33	0
Kolumbien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	91	9	0	73	24	4	86	13	1
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	86	7	7	78	12	10	83	9	8
Finnland	99	1	0	93	3	4	97	1	1
Frankreich	93	7	0	80	18	2	89	10	0
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	96	3	0	90	10	0	95	5	0
Israel	90	10	0	m	m	m	m	m	m
Italien	95	5	0	71	26	3	89	10	1
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	87	13	0	54	46	0	76	24	0
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	94	4	2	61	31	8	84	12	4
Luxemburg	94	3	3	93	5	2	94	3	3
Mexiko	83	17	0	71	29	0	80	20	0
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	85	15	0	69	31	0	81	19	0
Norwegen	100	0	0	96	3	1	99	1	0
Polen	91	8	1	88	8	4	90	8	2
Portugal	86	11	2	60	32	8	80	16	4
Slowakei	92	7	1	67	26	7	85	12	2
Slowenien	90	9	1	81	14	5	88	10	2
Spanien	86	14	0	68	30	2	81	18	0
Schweden	100	0	0	84	11	4	95	3	1
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	75	25	0	74	25	1	75	25	0
Ver. Königreich	86	14	0	57	39	4	78	21	1
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**90**	**9**	**1**	**74**	**23**	**3**	**85**	**13**	**2**
EU23-Durchschnitt	**92**	**6**	**1**	**77**	**19**	**4**	**88**	**10**	**2**
Partnerländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2017.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979006

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C3.3

Entwicklungstendenzen des Anteils öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2005, 2010 und 2016)

Letztendliche Herkunft der Mittel

	Primar- bis Tertiärbereich											
	Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)				Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)				Anteil der internationalen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)			
	2005	2010	2016	Unterschied zwischen 2010 und 2016 (in Prozentpunkten)	2005	2010	2016	Unterschied zwischen 2010 und 2016 (in Prozentpunkten)	2005	2010	2016	Unterschied zwischen 2010 und 2016 (in Prozentpunkten)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	73	74	68	−7	27	26	32	7	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)
Österreich	m	m	95	m	m	m	5	m	a	a	a	m
Belgien	93	94	93	−1	6	5	6	1	1	1	1	1
Kanada[1]	75	76	75	−1	24	24	25	1	0	0	0	0
Chile	50	56	63	6	50	44	37	−6	a	a	a	0
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	88	86	86	0	12	13	13	0	0	1	1	0
Dänemark	98	96	m	m	2	3	m	m	0	1	m	m
Estland	91	89	89	0	8	7	9	1	1	4	3	−1
Finnland	98[d]	98[d]	97	−1	2	2	2	0	x(1)	x(2)	1	m
Frankreich	89	88	87	−2	11	11	13	1	0	0	0	0
Deutschland	86	86	86	−1	14	13	14	1	0	1	0	0
Griechenland	94	m	m	m	6	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	99	m	82	m	1	m	17	m	0	m	0	m
Island	95[d]	95[d]	95	−1	5	5	5	0	x(1)	x(2)	1	m
Irland	93	92	91	−1	6	8	9	1	1	1	0	−1
Israel	82	82	81	−1	18	18	19	1	0	0	0	0
Italien	94[d]	93[d]	86	−6	6	7	13	5	x(1)	x(2)	1	m
Japan	72	73	71	−2	28	27	29	2	0	0	0	0
Republik Korea	m	m	70	m	m	m	30	m	m	m	0	m
Lettland	83	83	89	6	15	12	10	−2	2	5	1	−3
Litauen	m	87	86	−1	m	12	12	1	m	1	1	0
Luxemburg	m	m	94	m	m	m	3	m	m	m	3	m
Mexiko	80	79	78	−2	20	21	22	2	0	0	0	0
Niederlande	83	82	81	0	17	17	18	0	0	1	1	0
Neuseeland	m	m	74	m	m	m	26	m	m	m	0	m
Norwegen	m	99	98	−1	m	1	2	1	m	0	0	0
Polen	91	87	88	1	9	12	11	−1	0	1	1	0
Portugal	91[d]	91[d]	81	−10	9	9	16	6	x(1)	x(2)	3	m
Slowakei	83	84	84	1	16	16	15	−1	1	0	1	0
Slowenien	88	89	88	−1	12	10	11	0	1	1	1	0
Spanien	89	88	80	−7	11	12	19	7	0	0	0	0
Schweden	96	96	95	−1	3	3	3	1	1	1	1	0
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	75	m	m	m	25	m	m	m	0	m
Ver. Königreich	m	m	69	m	m	m	30	m	m	m	1	m
Vereinigte Staaten[2]	72	71	68	−3	28	29	32	3	a	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**86**	**86**	**83**	**−3**	**14**	**14**	**16**	**3**	**0**	**1**	**1**	**0**
EU23-Durchschnitt	**91**	**89**	**87**	**−2**	**9**	**10**	**12**	**2**	**1**	**1**	**1**	**0**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	100	82	84	2	0	18	16	−2	0	0	0	0
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Zahlen für private Ausgaben enthalten Darlehen für Bildungsgebühren und Stipendien (aus öffentlichen Quellen erhaltene Unterstützungsleistungen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind). Darlehensrückzahlungen privater Einzelpersonen sind nicht berücksichtigt, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein. Zahlen für öffentliche Ausgaben in dieser Tabelle enthalten keine Ausgaben für nicht zugeordnete Bildungsgänge. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979025
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

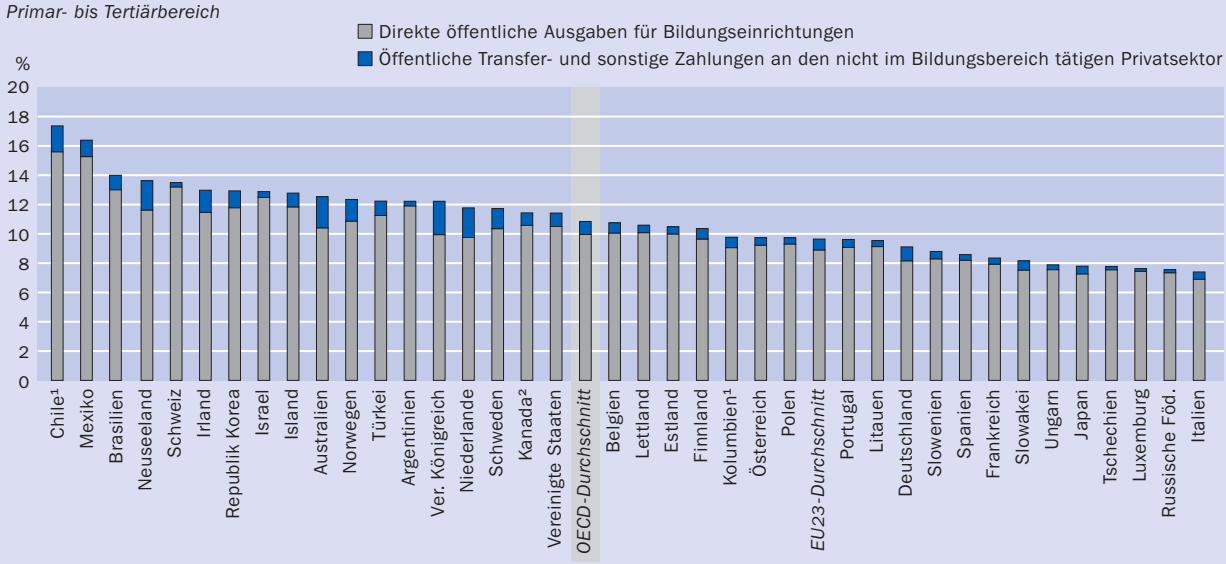
Indikator C4
Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?

- In den OECD-Ländern belaufen sich die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt auf 11 % der öffentlichen Gesamtausgaben, die Bandbreite reicht von rund 7 % bis rund 17 %.
- 2016 betrug der Anteil der staatlichen Transfer- und sonstigen Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor für den Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt weniger als 1 % der öffentlichen Gesamtausgaben. Das sind 8 % der öffentlichen Ausgaben für Bildung, die restlichen 92 % sind öffentliche Direktausgaben für Bildung.
- Im nicht tertiären Bereich (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) werden die Mittel hauptsächlich dezentral vergeben, 57 % der letztendlich staatlichen Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen) werden von der regionalen und lokalen staatlichen Ebene verwaltet. Im Tertiärbereich sind die Ausgaben stärker zentralisiert, nur 17 % der letztendlich staatlichen Mittel stammen von der regionalen oder lokalen staatlichen Ebene.

Abbildung C4.1

Aufgliederung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2016)

Primar- bis Tertiärbereich



1. Referenzjahr 2017. 2. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle C4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979158

Kontext

Entscheidungen über die Zuweisung von Haushaltsmitteln auf die unterschiedlichen Aufgabenbereiche (wie Bildung, Gesundheit, soziale Sicherheit und Verteidigung) hängen von den jeweiligen Prioritäten des einzelnen Landes ab und davon, ob diese Leistungen auch vom Privatsektor erbracht werden können. Staatliche Finanzierung ist dann ange-

bracht, wenn der öffentliche Nutzen hoch ist, die privaten Kosten jedoch den privaten Nutzen übersteigen. Bildung ist ein solcher Bereich, in dem alle Länder intervenieren, um das Leistungsangebot zu finanzieren bzw. zu steuern. Da keine Garantie dafür besteht, dass die Märkte allen gleichberechtigt Zugang zu Bildungschancen bieten, bedarf es der staatlichen Finanzierung der Bildung, um sicherzustellen, dass nicht ein Teil der Gesellschaft von den Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen wird.

Die Wirtschaftskrise hat die öffentlichen Haushalte stark belastet, sodass in einigen Ländern weniger öffentliche Mittel für Bildung bereitgestellt wurden. Kürzungen von Mitteln können das Ergebnis einer besseren Zuweisung von öffentlichen Mitteln sein und zu einer gesteigerten Effizienz und ökonomischen Dynamik beitragen, sie können sich aber auch auf die Qualität der staatlich zur Verfügung gestellten Bildung auswirken, insbesondere in Zeiten, in denen Investitionen in das Bildungswesen wichtig sind, um das Wirtschaftswachstum zu unterstützen.

In diesem Indikator werden die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung mit den öffentlichen Gesamtausgaben in den OECD- und Partnerländern verglichen. Darüber hinaus enthält er Angaben zu den verschiedenen öffentlichen Finanzierungsquellen für das Bildungswesen (zentrale, regionale und lokale staatliche Ebenen) und zu den Transferzahlungen zwischen diesen verschiedenen staatlichen Ebenen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Zwischen 2010 und 2016 blieb in den OECD-Ländern der durchschnittliche Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung vom Primar- bis Tertiärbereich mit rund 11 % relativ stabil. In der Hälfte der OECD sank der Anteil in diesem Zeitraum.
- Die Ausgaben der OECD- und Partnerländer für den nicht tertiären Bereich (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) sind mehr als doppelt so hoch wie für den Tertiärbereich, vor allem aufgrund der fast universellen Bildungsbeteiligung in den vorgelagerten Bildungsbereichen.
- Der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung vom Primar- bis zum Tertiärbereich sank zwischen 2005 und 2016 in mehr als 70 % der Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre. In den meisten anderen Ländern blieb er stabil, und in einigen Ländern stieg er an, am deutlichsten in Chile und Israel, wo der Anstieg knapp über 2,7 Prozentpunkte betrug.

Analyse und Interpretationen

Gesamtvolumen der in Bildung investierten öffentlichen Mittel

Der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben, der in den einzelnen Ländern in Bildung fließt, unterscheidet sich von Land zu Land. 2016 betrug in den OECD-Ländern der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich an den öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche im Durchschnitt 11 %. Jedoch variiert dieser Anteil zwischen den einzelnen OECD- und Partnerländern, von etwa 7 % in Italien bis etwa 17 % in Chile (Tab. C4.1 und Abb. C4.1).

Insgesamt entfällt ein signifikanter Teil der öffentlichen Mittel auf die nicht tertiären Bildungsbereiche. In den meisten Ländern und auch im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen grob drei Viertel der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich auf die nicht tertiären Bildungsbereiche (rund 8 % der öffentlichen Gesamtausgaben) (Tab. C4.1). Dies erklärt sich größtenteils durch die fast universelle Bildungsbeteiligung in den nicht tertiären Bildungsbereichen (s. Indikator B1), die demografische Bevölkerungsstruktur und die Tatsache, dass in vielen OECD-Ländern im Durchschnitt der Tertiärbereich eher als die nicht tertiären Bildungsbereiche auf privaten Finanzierungsstrukturen beruht.

Der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Tertiärbereich variiert stark zwischen den einzelnen Ländern. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Tertiärbereich auf 27 % der öffentlichen Gesamtausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich. Die Bandbreite reicht hier von 15 bis 20 % in Irland, Israel, Japan, Lettland, Luxemburg und Portugal bis zu mindestens rund 35 % in Estland, Kanada, den Niederlanden, Norwegen, Österreich und der Türkei (Tab. C4.1).

Die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung beinhalten die direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (z. B. für Betriebskosten von öffentlichen Bildungseinrichtungen), Transferzahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor, die den Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, und öffentliche Unterstützungsleistungen an private Haushalte für Lebenshaltungskosten, die nicht den Bildungseinrichtungen zufließen. In den OECD- und Partnerländern stellen öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor für den Primar- bis Tertiärbereich (wie öffentliche Bildungsdarlehen, Zuschüsse, Stipendien und Subventionen für private Bildungsdarlehen) nur einen geringen Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben dar. Es gibt hierbei jedoch signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern (Abb. C4.1). 2016 beliefen sich diese öffentlichen Ausgaben auf weniger als 1 % der öffentlichen Gesamtausgaben und stellten 8 % der öffentlichen Ausgaben für Bildung dar, die restlichen 92 % waren öffentliche Direktausgaben für Bildung. Dieser Prozentsatz unterscheidet sich jedoch von Land zu Land. Öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor machen in Ländern wie Australien, den Niederlanden, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich zwischen 2 und 3 % der öffentlichen Gesamtausgaben aus, während es in Luxemburg, der Russischen Föderation und Tschechien weniger als 0,3 % sind.

Bei der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben als Teil der öffentlichen Gesamtausgaben ist die relative Größe des jeweiligen öffentlichen Haushalts zu berücksichtigen. Der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP variiert erheblich

zwischen den einzelnen Ländern (Spalten von Tab. C4.1 im Internet). 2016 meldeten 13 % der Länder mit verfügbaren Daten, dass sich die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche auf über 50 % des BIP beliefen. Ein hoher Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung an den öffentlichen Gesamtausgaben bedeutet nicht zwangsläufig einen hohen Wert bei den öffentlichen Ausgaben für Bildung im Vergleich zum BIP eines Landes. Irland beispielsweise stellt 13 % seiner öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung bereit (d. h. mehr als den OECD-Durchschnitt von 11 %), die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP sind jedoch verhältnismäßig niedrig (3,6 % im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 4,4 %). Dies lässt sich durch Irlands relativ niedrige öffentliche Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP erklären (28 %).

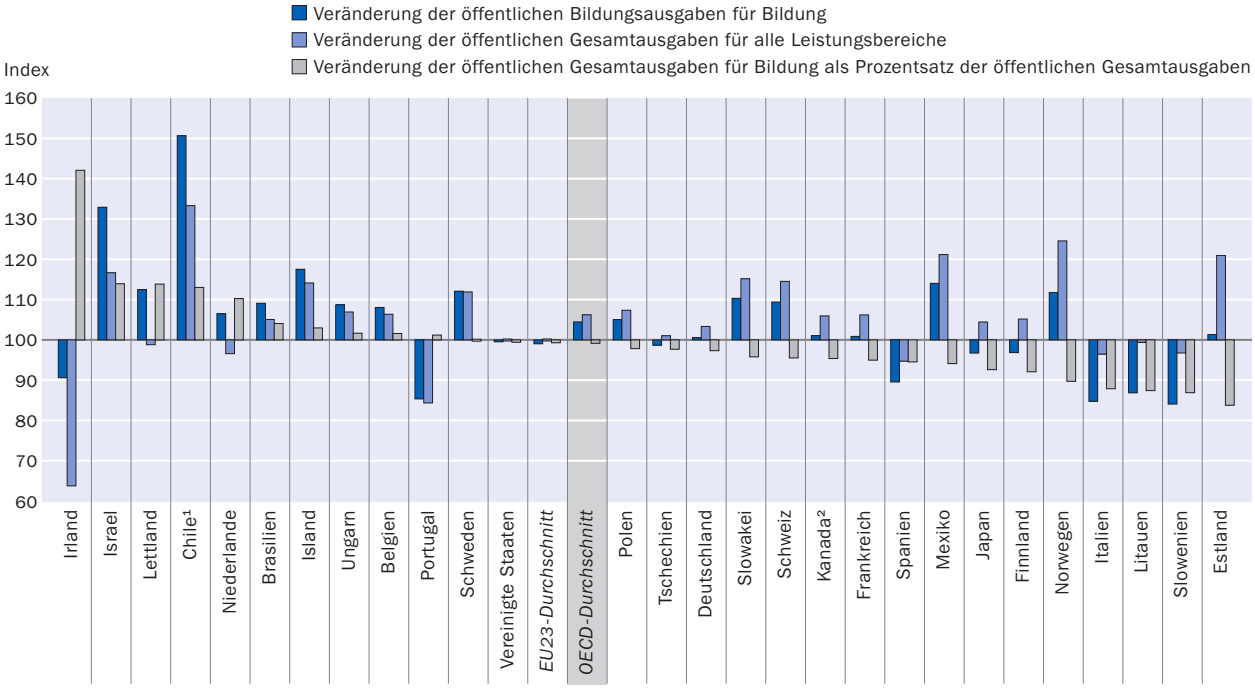
Veränderungen der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2005 bis 2016

Zwischen 2005 und 2016 sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung vom Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder leicht gesunken (Tab. C4.3), auf unter 11 % der öffentlichen Gesamtausgaben. In diesem Zeitraum sank der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich an den öffentlichen Gesamtausgaben im Durchschnitt der OECD-Länder um 0,7 Prozentpunkte und auch in mehr als 70 % der Länder mit verfügbaren Daten sowohl für 2005 als auch 2016. Dieser Rückgang war in Estland, Island, Litauen, Mexiko, Norwegen und Slowenien besonders hoch (etwa 3 Prozentpunkte), Chile hingegen hatte die höchste Steigerung zu verzeichnen (fast 3 Prozentpunkte).

Abbildung C4.2

Index der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2010 und 2016)

Primar- bis Tertiärbereich (2010 = 100, zu konstanten Preisen)



1. Referenzjahr 2017. 2. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle C4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979177

Die öffentlichen Gesamtausgaben gingen zwischen 2005 und 2010 leicht zurück, hauptsächlich aufgrund der Finanzkrise im Jahr 2008. Im Verlauf dieses Zeitraums sanken die öffentlichen Gesamtausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben in zwei Drittel der OECD-Länder um durchschnittlich 0,6 Prozentpunkte. Länder wie Irland, Island, Lettland und Mexiko wurden in diesen Jahren besonders schwer getroffen, bei ihnen sank das Verhältnis um mehr als 2 Prozentpunkte (Tab. C4.3).

Eine andere Tendenz wurde in den Jahren nach der Krise zwischen 2010 und 2016 beobachtet, wahrscheinlich teilweise aufgrund der Tatsache, dass der Zwang zur fiskalischen Konsolidierung in den Ländern nachließ (s. Tab. C4.3 und Abb. C4.2). Obwohl die öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich in diesem Zeitraum in zahlreichen Ländern gestiegen sind, gab es auch große Steigerungen bei den öffentlichen Gesamtausgaben. Über diesen Zeitraum von 6 Jahren haben etwa 30 % der Länder mit verfügbaren Daten ihren Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben erhöht, wobei die Steigerung in Irland am größten war (rund 4 Prozentpunkte), während 75 % dieser Länder die öffentlichen Gesamtausgaben für sämtliche Sach- und Dienstleistungen erhöhten. In rund der Hälfte der OECD- und Partnerländer war der Anstieg der öffentlichen Bildungsausgaben jedoch geringer als der Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben. Besonders deutlich war dies in Estland und Norwegen, wo der relative Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 10 und 20 Prozentpunkte höher war als der Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildung (Tab. C4.3 und Abb. C4.2).

Herkunft der in Bildung investierten öffentlichen Mittel

Die Aufteilung der Zuständigkeiten für die Bildungsfinanzierung zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen (zentral, regional und lokal) spielt eine wichtige Rolle in der Bildungspolitik. Wichtige Entscheidungen über die Bildungsfinanzierung fallen sowohl auf der staatlichen Ebene, die die Mittel bereitstellt, als auch auf der staatlichen Ebene, auf der die Mittel letztendlich ausgegeben werden. Auf Ebene der originären Herkunft der Mittel wird über den Umfang der bereitzustellenden Mittel und etwaige Auflagen für deren Verwendung entschieden (Kasten C4.1). Auf der staatlichen Ebene, die letztlich die Finanzierungsmittel zur Verfügung stellt, können weitere Bedingungen an die Verwendung der Mittel gebunden werden bzw. kann diese Ebene bestimmte Bildungsressourcen auch direkt bezahlen (z. B. Gehälter der Lehrkräfte).

In einigen Ländern wird Bildung zentral finanziert, während in anderen die Finanzierung dezentral erfolgt und Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen stattfinden. Eine vollständige Zentralisierung kann zu Verzögerungen bei der Entscheidungsfindung führen. Darüber hinaus können Entscheidungen, die weit entfernt von den Betroffenen gefällt werden, lokale Bedürfnisse und gewünschte Praktiken unberücksichtigt lassen. Anderseits können sich bei einer vollständigen Dezentralisierung die verschiedenen staatlichen Ebenen in der Höhe der pro Bildungsteilnehmer eingesetzten Mittel unterscheiden, sei es aufgrund unterschiedlicher Bildungsprioritäten oder der unterschiedlichen Fähigkeit, Mittel für die Bildungsfinanzierung zu mobilisieren. Darüber hinaus können große Unterschiede in den Bildungsstandards und Bildungsressourcen auch ungleiche Bildungschancen und eine ungenügende Beachtung der langfristigen nationalen Bildungserfordernisse zur Folge haben.

In den letzten Jahren wurden viele Schulen autonomer und dezentraler und gegenüber Schülern, Eltern und der Allgemeinheit in Bezug auf die erzielten Ergebnisse stärker re-

Kasten C4.1

Wie erfolgt die Mittelzuweisung an Schulen?

Für die Zuweisung der Mittel an die Schulen gibt es in der Regel vier wesentliche Herangehensweisen:

1. Eine Zuweisung im *Ermessen der Verwaltung* basiert auf einer Einzelbeurteilung der von jeder Schule benötigten Ressourcen.
2. *Inkrementelle Kosten* berücksichtigen bei der Berechnung der Zuweisung für das folgende Jahr die bisherigen Ausgaben. Hierbei können kleinere Anpassungen zur Berücksichtigung spezifischer Veränderungen enthalten sein (z. B. bei Schülerzahlen, schulischen Einrichtungen oder Faktorpreisen).
3. *Ausschreibungen und Verhandlungen* gelten für Schulen, die sich durch die Teilnahme an einem bestimmten Programm in einem offenen Wettbewerb um zusätzliche Mittel bemühen oder um zusätzliche Ressourcen werben.
4. Bei der *Formelfinanzierung* basiert die Festlegung der Ressourcen, auf die jede Schule Anspruch hat, auf objektiven Kriterien mit allgemein angewandten Regeln.

Die Mittelverteilung auf Ermessens- oder inkrementeller Grundlage ist selten effizient und geht tendenziell mit einer geringen Mitteltransparenz einher. Für die Schulen besteht keinerlei Anreiz zur Effizienzsteigerung oder Ausgabenreduzierung. Die beiden Ansätze werden häufig kombiniert und vor allem in zentralisierten Systemen verwendet. Im Gegensatz dazu bietet die Formelfinanzierung ein hohes Maß an Transparenz bei der Mittelzuweisung. Traditionell beruht die Formelfinanzierung auf einer mathematischen Formel, die vier wesentliche Variablengruppen berücksichtigt: 1. die Anzahl der Schüler und Klassenstufen, 2. der Bedarf, 3. der Lehrplan bzw. die angebotenen Bildungsgänge und 4. die Schulmerkmale (OECD, 2017[1]).

chenschaftspflichtig. Die Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD deuten darauf hin, dass – wenn Autonomie und Rechenschaftspflichten intelligent kombiniert werden – sie tendenziell mit besseren Leistungen der Schüler einhergehen (OECD, 2016[2]).

Die für die Bildungsfinanzierung zuständige staatliche Ebene unterscheidet sich je nach Bildungsbereich. In der Regel ist die Finanzierung durch öffentliche Mittel im Tertiärbereich stärker zentralisiert als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. 2016 stammten im Durchschnitt der OECD-Länder 58 % der öffentlichen Mittel für die nicht tertiäre Bildung vor Transferzahlungen an die verschiedenen staatlichen Ebenen aus dem zentralen Haushalt, verglichen mit 87 % der Mittel für den Tertiärbereich (Tab. C4.2).

Die Aufteilung der Zuständigkeiten für die öffentliche Mittelbereitstellung in den nicht tertiären Bildungsbereichen unterscheidet sich stark zwischen den einzelnen Ländern (Tab. C4.2 und Abb. C4.3):

- Im Durchschnitt sind die zentralen und regionalen staatlichen Ebenen die größten originären und letztendlichen Mittelquellen in der nicht tertiären Bildung. Jedoch ist in Neuseeland die zentralstaatliche Regierung die einzige wesentliche Quelle für originäre Mittel und die einzige letztendliche Erwerberin von Bildungsdienstleistungen. In Ländern wie Chile, Frankreich, Griechenland, Irland, Israel, Italien, Kolumbien, Luxemburg, den Niederlanden, Portugal, Slowenien, der Türkei, Ungarn und dem Verei-

nigten Königreich stammen die originären Mittel größtenteils von der zentralstaatlichen Ebene, die auch die wesentliche letztendliche Erwerberin von Bildungsgütern und -dienstleistungen ist.

- In Estland, der Republik Korea, Lettland, Litauen, Mexiko, Österreich, Polen und der Slowakei ist die zentralstaatliche Ebene die Hauptquelle für originäre Mittel, jedoch erfolgt der letztendliche Erwerb von Bildungsdienstleistungen im Bereich der nicht tertiären Bildung auf regionaler und lokaler Ebene.

- In Australien, Belgien, Deutschland, der Schweiz und Spanien ist die regionale staatliche Ebene die Hauptquelle für originäre Mittel, sie ist zu wesentlichen Teilen auch der letztendliche Verwender dieser Mittel. In Japan und Kanada sind die regionalen Ebenen die wichtigste originäre Quelle für Finanzmittel, aber Behörden auf lokaler Ebene sind die wichtigsten letztendlichen Erwerber von Bildungsdienstleistungen.

- In Finnland und Norwegen sind die lokalen Behörden sowohl die wichtigste originäre Quelle für Mittel als auch die wichtigsten letztendlichen Erwerber von Bildungsdienstleistungen. In den Vereinigten Staaten sind sowohl die regionale als auch die lokale staatliche Ebene die wesentliche originäre Quelle für Mittel, jedoch ist der wichtigste letztendliche Erwerber die lokale Ebene.

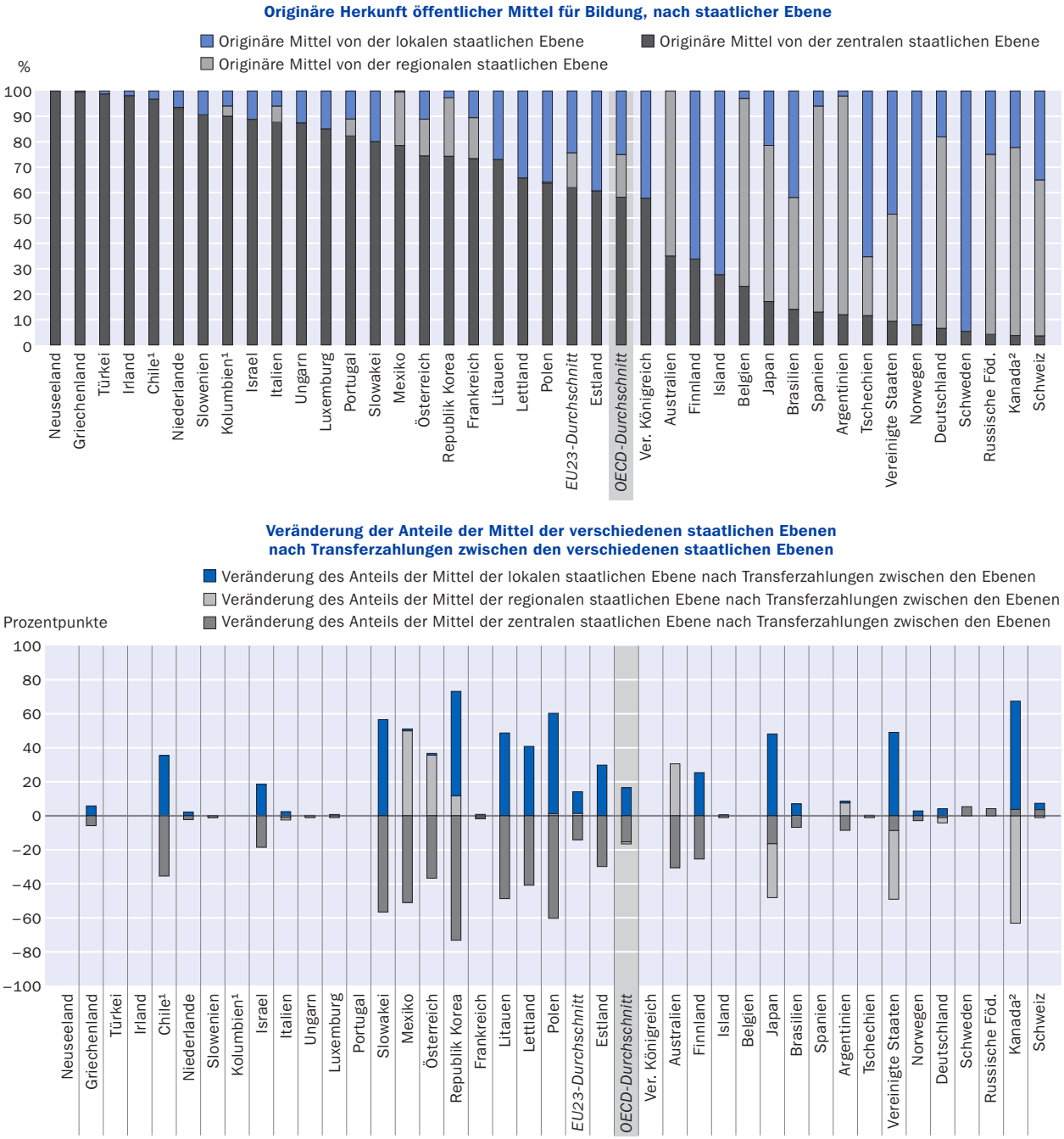
Im Durchschnitt der OECD-Länder werden für die nicht tertiären Bildungsbereiche mehr Mittel von der zentralstaatlichen auf die regionale und lokale Ebene transferiert als für den Tertiärbereich. Dies erweitert die Möglichkeiten der Dezentralisierung in den nicht tertiären Bildungsbereichen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sinkt der Anteil der von der Zentralregierung zur Verfügung gestellten öffentlichen Mittel für den nicht tertiären Bereich nach Berücksichtigung der Transferzahlungen an andere staatliche Ebenen von 58 auf 43 %, während der Anteil der lokalen Mittel aufgrund dieser Transferzahlungen von 25 auf 42 % ansteigt. Zwischen den verschiedenen Ländern bestehen bei der Herkunft der Mittel vor und nach den Transferzahlungen der zentralen staatlichen Ebene an die unteren staatlichen Ebenen große Unterschiede. In der Republik Korea, Mexiko, Polen und der Slowakei beträgt der Unterschied nach Transferzahlungen an regionale und lokale staatliche Ebenen mehr als 50 Prozentpunkte, während er sich in Australien, Chile, Estland, Finnland und Österreich zwischen 25 und 40 Prozentpunkten beläuft. In Kanada und den Vereinigten Staaten, wo hauptsächlich die regionale staatliche Ebene für die Transferzahlungen an Schulen verantwortlich ist, sinkt der Finanzierungsanteil der regionalen staatlichen Ebene nach Transferzahlungen an die lokale staatliche Ebene um mindestens 40 Prozentpunkte (Tab. C4.2 und Abb. C4.3).

Der Tertiärbereich ist jedoch wesentlich stärker zentralisiert als die vorgelagerten Bildungsbereiche, da der Anteil der öffentlichen Mittel von der zentralen staatlichen Ebene relativ hoch ist, und zwar sowohl vor als auch nach Transferzahlungen an die unteren staatlichen Ebenen (Tab. C4.2). Im Durchschnitt der OECD-Länder werden vor Leistung der Transferzahlungen 87 % der Mittel von der zentralen staatlichen Ebene verwaltet, und dieser Anteil verändert sich bei einer Berücksichtigung der Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen kaum. In den meisten OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten stellt die zentralstaatliche Ebene mehr als 60 % der öffentlichen Mittel für den Tertiärbereich direkt zur Verfügung. In 15 Ländern ist sie die einzige Quelle für originäre Mittel, und es erfolgen keine Transferzahlungen an regionale oder lokale staatliche Ebenen. Andererseits stammen in Ländern wie Belgien, Deutschland, der

Abbildung C4.3

Originäre Herkunft öffentlicher Mittel für Bildung und Veränderung der Anteile der Mittel der verschiedenen staatlichen Ebenen nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen (2016)

Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bildungsbereich



1. Referenzjahr 2017. 2. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Mittel, die originär von der zentralen staatlichen Ebene stammen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle C4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979196

Schweiz und Spanien mehr als 60 % der Mittel für den Tertiärbereich von regionalen staatlichen Ebenen, es erfolgen nur geringe oder gar keine Transferzahlungen an die lokale Ebene. Die lokale staatliche Ebene spielt bei der Finanzierung des Tertiärbereichs üblicherweise keine bedeutende Rolle, mit Ausnahme der Vereinigten Staaten, wo mehr als 10 % der Mittel von der lokalen staatlichen Ebene bereitgestellt und ausgegeben werden.

Definitionen

Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen sind Zahlungen von für das Bildungssystem bestimmten Mitteln von einer staatlichen Ebene an die andere. Sie werden definiert als Nettotransferzahlungen von einer höheren staatlichen Ebene an eine nachgeordnete staatliche Ebene. *Originäre Mittel* beziehen sich auf die Mittel vor Transferzahlungen zwischen den staatlichen Ebenen, während sich *letztendliche Mittel* auf die Mittel nach derartigen Transferzahlungen beziehen.

Öffentliche Bildungsausgaben beinhalten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen wie Unterstützungsleistungen für den Lebensunterhalt von Bildungsteilnehmern und andere private Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen, dies im Gegensatz zu den Indikatoren C1, C2 und C3, die sich ausschließlich auf die Ausgaben für Bildungseinrichtungen konzentrieren. In den öffentlichen Bildungsausgaben enthalten sind die Ausgaben sämtlicher öffentlichen Einheiten einschließlich anderer Ministerien neben dem Bildungsministerium sowie die Ausgaben regionaler und lokaler staatlicher Ebenen und sonstiger staatlicher Stellen. Hinsichtlich der Verwendung öffentlicher Mittel für Bildung gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern. Öffentliche Mittel können direkt an Bildungseinrichtungen fließen oder über staatliche Programme oder die privaten Haushalte in die Bildungseinrichtungen gelenkt werden. Sie können auf den Erwerb von Bildungsdienstleistungen beschränkt sein oder als Unterstützung zur Bestreitung der Lebenshaltungskosten von Bildungsteilnehmern gewährt werden.

Alle staatlichen Quellen für Mittel für Bildungsausgaben (außer den internationalen Quellen) können einer der folgenden drei staatlichen Ebenen zugeordnet werden: 1. der zentralen staatlichen (nationalen) Ebene, 2. der regionalen staatlichen Ebene (Provinz, Bundesstaat, Bundesland usw.) und 3. der lokalen staatlichen Ebene (Stadt, Gemeinde, Landkreis usw.). Die Begriffe „regional“ und „lokal“ beziehen sich auf staatliche Stellen, deren Zuständigkeit sich auf bestimmte geografische Untereinheiten eines Landes beschränkt. Sie beziehen sich nicht auf staatliche Stellen, deren Befugnisse nicht geografisch determiniert sind, sondern die für bestimmte Dienstleistungen, Funktionen oder Gruppen von Bildungsteilnehmern zuständig sind.

Öffentliche Gesamtausgaben entsprechen den nicht rückzahlbaren laufenden und investiven Ausgaben für alle Aufgabenbereiche (einschließlich Bildung) aller staatlichen Verwaltungseinheiten auf zentraler, regionaler und lokaler Ebene, einschließlich nicht kommerzieller, staatlich kontrollierter Produzenten und Anbieter (z. B. von kostenlosen oder wirtschaftlich nicht signifikanten Gütern und Dienstleistungen) und der Sozialversicherungen. Nicht dazu gehören Ausgaben von öffentlichen Unternehmen (z. B. öffentlichen Banken, Häfen oder Flughäfen in Staatsbesitz). Enthalten sind die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (wie oben definiert) sowie öffentliche Unterstützungsleistungen für private Haushalte (z. B. in Form von Stipendien und Bildungsdarlehen für Bildungsgebühren und die Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmer) und andere private Einheiten für Bildungszwecke (z. B. Subventionen für Unternehmen oder Arbeitnehmerorganisationen, die Ausbildungsgänge im Rahmen der dualen Berufsausbildung durchführen).

Angewandte Methodik

Die Daten für die öffentlichen Gesamtausgaben und das BIP stammen aus der OECD-Datenbank der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen (s. Anhang 2).

Öffentliche Bildungsausgaben werden ausgedrückt als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben eines Landes. Das statistische Konzept der öffentlichen Gesamtausgaben nach Aufgabenbereichen ist in der Klassifikation der Aufgabenbereiche des Staats (Classification of the Functions of Government – COFOG) für volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen definiert. Es besteht eine enge Verbindung zwischen der COFOG-Klassifikation und der UOE-Datenerhebung durch die UNESCO/OECD/Eurostat, auch wenn sich die zugrunde liegenden statistischen Konzepte etwas unterscheiden (Eurostat [European Commission], 2011[3]).

Ausgaben für den Schuldendienst (z. B. Zinszahlungen) sind zwar bei den öffentlichen Gesamtausgaben erfasst, nicht aber bei den öffentlichen Bildungsausgaben. Grund hierfür ist, dass einige Länder nicht zwischen den Zinszahlungen für den Bereich Bildung und denen für andere Bereiche differenzieren können. Das bedeutet, dass die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben in denjenigen Ländern zu niedrig geschätzt sein können, in denen Zinszahlungen einen großen Teil der staatlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche ausmachen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[4]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2016 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2018 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*). Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

Eurostat (European Commission) (2011), "Manual on sources and methods for the compilation of COFOG Statistics – EU Law and Publications", *Methodologies and Working papers*, Eurostat, Luxembourg, *http://dx.doi.org/10.2785/16355*. [3]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [4]

OECD (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en*. [1]

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en*. [2]

Tabellen Indikator C4

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981115

- Tabelle C4.1: Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2016)
- Tabelle C4.2: Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung (2016)
- Tabelle C4.3: Entwicklung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2005, 2010 und 2016)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2016)

Nach Bildungsbereich

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich (einschließlich F&E)		Primar- bis Tertiärbereich (ohne F&E)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Lange tertiäre Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt (ohne F&E)	Gesamt	Hiervon: Öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor	
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge										
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	4,5	2,7	1,2	0,3	1,6	4,2	0,2	8,9	0,7	2,9	3,6	2,1	12,5	2,1	11,0
Österreich	1,8	2,4	0,7	1,3	1,9	4,3	0,0	6,2	0,6	3,0	3,6	2,7	9,7	0,5	8,8
Belgien	2,9	1,7	1,3[d]	2,1[d]	3,4[d]	5,1[d]	x(3,4,5,6)	8,0	0,1	2,7	2,7	2,0	10,8	0,7	10,0
Kanada[1]	4,5[d]	x(5)	x(5)	x(5)	3,1	3,1	m	7,6[d]	1,2	2,6	3,8	2,8	11,4[d]	0,9[d]	10,4
Chile[2]	5,9	2,2	2,6	1,3	3,9	6,1	a	12,0	0,7	4,7	5,4	5,0	17,4	1,8	17,0
Kolumbien[2]	3,6	2,8	x(5)	x(5)	1,0[d]	3,8[d]	x(5,6)	7,4	x(11)	x(11)	2,3	m	9,8	0,7	m
Tschechien	1,9	2,1	0,5	1,5	2,0	4,1	0,0	6,0	0,0	1,8	1,8	1,0	7,8	0,2	7,0
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	3,3	1,6	1,0	0,8	1,7	3,3	0,4	6,9	a	3,6	3,6	2,8	10,5	0,5	9,7
Finnland	2,5	2,0	0,7	1,9[d]	2,6[d]	4,6[d]	x(4,5,6)	7,1	a	3,3	3,3	2,3	10,4	0,7	9,3
Frankreich	2,0	2,1	1,3	0,8	2,0	4,2	0,0	6,2	0,5	1,7	2,2	1,5	8,4	0,4	7,7
Deutschland	1,4	2,6	0,9	0,9	1,9	4,5	0,3	6,3	0,0	2,8	2,8	1,9	9,1	1,0	8,1
Griechenland	2,5	1,4	0,9	0,6	1,5	2,9	0,0	5,4	a	m	m	m	m	m	m
Ungarn	1,6	1,7	1,5	0,8	2,3	4,0	0,6	6,3	0,0	1,6	1,6	1,3	7,9	0,3	7,6
Island	4,7	2,1	1,5	1,0	2,4	4,6	0,1	9,4	0,1	3,3	3,4	m	12,8	0,9	m
Irland	5,0	2,3	x(5)	x(5)	2,5	4,8	0,6	10,4	x(11)	x(11)	2,6	1,9	13,0	1,5	12,2
Israel	5,9	x(3,4,5)	2,9[d]	1,7[d]	4,7[d]	4,7	0,0	10,6	0,5	1,8	2,3	m	12,9	0,4	m
Italien	1,9	1,3	x(5)	x(5)	2,2[d]	3,5[d]	x(5,6)	5,4	0,0	1,5	1,5	0,9	6,9	0,5	6,3
Japan	2,8	1,7	x(5)	x(5)	1,7[d]	3,4[d]	x(5,6,9,10,11)	6,2	0,2[d]	1,4[d]	1,6[d]	m	7,8	0,5	m
Republik Korea	4,5	2,6	x(5)	x(5)	2,9	5,5	a	10,0	0,3	2,6	2,9	2,1	12,9	1,2	12,1
Lettland	4,1	1,9	1,4	1,0	2,4	4,3	0,2	8,5	0,4	1,7	2,0	1,6	10,6	0,5	10,1
Litauen	2,2	3,2	1,0	0,4	1,3	4,5	0,4	7,1	a	2,4	2,4	1,8	9,5	0,4	8,9
Luxemburg	2,4	1,8	0,7	1,4	2,1	3,9	0,0	6,3	0,1	1,1	1,1	0,7	7,4	0,2	7,0
Mexiko	6,2	3,3	1,8	1,1	3,0	6,2	a	12,4	x(11)	x(11)	4,0	2,9	16,4	1,1	15,3
Niederlande	2,7	2,7	0,7	1,7	2,4	5,1	0,0	7,8	0,0	4,0	4,0	2,9	11,8	2,0	10,7
Neuseeland	4,1	2,7	2,1	0,8	2,8	5,5	0,3	9,9	0,5	3,2	3,7	3,2	13,6	2,0	13,1
Norwegen	3,6	1,7	1,4	1,4	2,8	4,5	0,1	8,1	0,1	4,1	4,2	3,1	12,3	1,5	11,3
Polen	3,6	1,7	0,7	1,2	1,8	3,5	0,0	7,2	0,0	2,6	2,6	2,1	9,7	0,4	9,3
Portugal	3,1	2,5	x(5)	x(5)	2,2[d]	4,7[d]	x(5,6,9,10,11,12)	7,8	0,0[d]	1,8[d]	1,8[d]	1,4[d]	9,6	0,5	9,2
Slowakei	2,1	2,1	0,6	1,3	1,9	4,0	0,1	6,2	0,0	2,0	2,0	1,5	8,2	0,6	7,6
Slowenien	3,0	1,6	0,6	1,2	2,0	3,7	a	6,7	0,1	2,0	2,1	1,8	8,8	0,5	8,5
Spanien	2,7	1,7	1,2	0,8[d]	2,0[d]	3,7[d]	x(4,5,6)	6,4	0,4	1,8	2,2	1,5	8,6	0,4	7,9
Schweden	3,7	1,8	1,4	1,0	2,5	4,2	0,1	8,0	0,1	3,6	3,7	2,4	11,7	1,4	10,4
Schweiz	4,3	2,7	1,0[d]	1,6[d]	2,6[d]	5,3[d]	x(3,4,5,6)	9,6	x(11)	x(11)	3,9	2,2	13,5	0,3	11,9
Türkei	2,3	2,3	1,1	1,8	2,9	5,3	a	7,6	x(11)	x(11)	4,6	3,8	12,2	1,0	11,4
Ver. Königreich	4,1	2,0	1,6	1,3	2,9	4,8	a	9,0	0,3	3,0	3,3	2,7	12,2	2,3	11,7
Vereinigte Staaten	3,9	2,1	x(5)	x(5)	2,2	4,3	0,0	8,3	x(11)	x(11)	3,1	2,6	11,4	0,9	11,0
OECD-Durchschnitt	**3,4**	**2,1**	**1,2**	**1,2**	**2,4**	**4,4**	**m**	**7,9**	**0,3**	**2,6**	**2,9**	**2,2**	**10,8**	**0,9**	**10,1**
EU23-Durchschnitt	**2,8**	**2,0**	**1,0**	**1,1**	**2,2**	**4,2**	**m**	**7,0**	**0,2**	**2,4**	**2,5**	**1,8**	**9,6**	**0,7**	**9,0**
Partnerländer															
Argentinien	4,0	3,2	x(5)	a	2,2	5,5	a	9,5	x(11)	x(11)	2,7	m	12,2	0,3	m
Brasilien	4,1	3,5	x(5)	x(5)	3,0[d]	6,5[d]	x(5,6)	10,5	x(11)	x(11)	3,5	m	14,0	1,2	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	5,1	0,4	1,8	2,2	2,1	7,3	0,2	7,2
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	0,6	m	m	m	2,5	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die in dieser Tabelle dargestellten öffentlichen Ausgaben beinhalten öffentliche Tranferzahlungen/sonstige Zahlungen sowohl an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor, die den Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, als auch an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen Zahlen (vor Transferzahlungen) die für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Indikatoren C1, C2 und C3. Daten zu den öffentlichen Ausgaben als Anteil des BIP, d.h. die Spalten (16) bis (19), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2017.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979101

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.2

Herkunft der gesamten öffentlichen Mittel für Bildung (2016)

Vor und nach Transferzahlungen, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich						Primar- bis Tertiärbereich					
	Originäre Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Originäre Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Originäre Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)		
	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentrale staatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	35	65[d]	x(2)	4	96[d]	x(5)	91	9[d]	x(8)	88	12[d]	x(11)	51	49[d]	x(14)	29	71[d]	x(17)
Österreich	74	14	11	38	50	12	97	3	0	97	3	0	83	10	7	59	33	8
Belgien	23	74	3	23	74	3	15	84	1	13	85	1	21	77	3	21	77	3
Kanada[1]	4[d]	74[d]	22[d]	3[d]	11[d]	86[d]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	97	a	3	61	a	39	100	a	0	100	a	0	98	a	2	73	a	27
Kolumbien[2]	90	4	6	90	4	6	97	3	0	97	3	0	92	4	4	92	4	4
Tschechien	12	23	65	11	23	65	97	1	3	97	1	3	31	18	51	31	18	51
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	61	a	39	31	a	69	100	a	0	100	a	0	74	a	26	54	a	46
Finnland	34	a	66	8	a	92	99	a	1	99	a	1	54	a	46	37	a	63
Frankreich	73	16	10	73	16	11	85	10	5	85	10	5	76	15	9	76	14	10
Deutschland	7	75	18	6	72	22	28	70	2	20	78	2	13	74	13	10	74	16
Griechenland	100	a	0	94	a	6	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m
Ungarn	87	a	13	87	a	13	100	a	0	100	a	0	90	a	10	90	a	10
Island	28	a	72	27	a	73	100	a	0	100	a	a	47	a	53	46	a	54
Irland	98	a	2	98	a	2	100	a	0	100	a	0	99	a	1	99	a	1
Israel	89	a	11	70	a	30	98	a	2	97	a	3	90	a	10	75	a	25
Italien	88	6	6	87	5	8	84	16	0	82	18	0	87	8	5	86	8	7
Japan	17	61	21	1	30	70	91[d]	9[d]	0[d]	90[d]	9[d]	0[d]	32	51	17	19	25	55
Republik Korea	74	23	3	1	35	64	96	2	2	96	2	2	79	18	3	22	28	50
Lettland	66	a	34	25	a	75	100	a	0	100	a	0	72	a	28	39	a	61
Litauen	73	a	27	24	a	76	99	a	1	99	a	1	79	a	21	43	a	57
Luxemburg	85	a	15	84	a	16	100	a	0	100	a	0	87	a	13	87	a	13
Mexiko	79	21	0	28	72	0	81	19	0	79	21	0	79	21	0	40	60	0
Niederlande	94	0	6	91	0	9	100	0	a	100	0	a	96	0	4	94	0	6
Neuseeland	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
Norwegen	8	a	92	5	a	95	98	a	2	98	a	2	39	a	61	37	a	63
Polen	64	0	36	4	1	95	100	0	0	100	0	0	73	0	26	29	1	70
Portugal	82	7	11	82	7	11	100[d]	0[d]	0[d]	100[d]	0[d]	0[d]	86	5	9	86	5	9
Slowakei	80	a	20	24	a	76	100	a	0	99	a	1	85	a	15	42	a	58
Slowenien	91	a	9	91	a	9	99	a	1	99	a	1	93	a	7	93	a	7
Spanien	13	81	6	13	81	6	18	81	1	18	81	1	14	81	5	14	81	5
Schweden	5	a	95	5	a	95	98	2	0	98	2	0	35	1	65	35	1	65
Schweiz	4	61	35	0	61	39	34	66	0	17	83	0	12	63	25	5	67	28
Türkei	99	a	1	99	a	1	100	a	0	100	a	0	99	a	1	99	a	1
Ver. Königreich	58	a	42	58	a	42	100	a	0	100	a	0	69	a	31	69	a	31
Vereinigte Staaten	9	42	49	1	2	98	46	41	13	46	41	13	19	42	39	13	12	75
OECD-Durchschnitt	**58**	**17**	**25**	**43**	**16**	**42**	**87**	**12**	**1**	**83**	**16**	**1**	**64**	**17**	**19**	**53**	**16**	**31**
EU23-Durchschnitt	**62**	**14**	**24**	**48**	**15**	**37**	**87**	**13**	**1**	**86**	**13**	**1**	**67**	**14**	**19**	**57**	**15**	**28**
Partnerländer																		
Argentinien	12	86	2	3	94	2	76	24	0	74	m	m	26	72	2	19	m	m
Brasilien	14	44	42	7	44	49	80	19	1	80	19	1	30	38	32	25	38	37
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	4	71	25	4	71	25	80	19	0	80	19	0	27	55	17	27	55	17
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	m	m	m	m	94	m	100	0	0	100	0	0	m	m	m	m	78	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2017.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979120
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.3

Entwicklung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2005, 2010 und 2016)

Originäre Mittel, nach Bildungsbereich und Jahr

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich						Primar- bis Tertiärbereich					
	Öffentliche Ausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben			Index der Veränderung zwischen 2010 und 2016			Öffentliche Ausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben			Index der Veränderung zwischen 2010 und 2016			Öffentliche Ausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben			Index der Veränderung zwischen 2010 und 2016		
	2005	2010	2016	Öffentliche Ausgaben für Bildung	Öffentliche Gesamtausgaben	Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben	2005	2010	2016	Öffentliche Ausgaben für Bildung	Öffentliche Gesamtausgaben	Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben	2005	2010	2016	Öffentliche Ausgaben für Bildung	Öffentliche Gesamtausgaben	Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	9,9	10,4	8,9	100,1	117,2	85,4	2,9	3,1	3,6	137,9	117,2	117,7	12,8	13,5	12,5	108,8	117,2	92,8
Österreich	m	m	6,2	m	102,5	m	m	m	3,6	m	102,5	m	m	m	9,7	m	102,5	m
Belgien	7,7	8,0	8,0	106,9	106,4	100,5	2,5	2,6	2,7	111,5	106,4	104,8	10,2	10,6	10,8	108,0	106,4	101,6
Kanada[1]	m	m	7,6	m	106,0	m	m	m	3,8	m	106,0	m	11,4	12,0	11,4	101,0	106,0	95,4
Chile	12,4	11,5	12,1	140,5	133,3	105,4	2,3	4,0	5,4	179,7	133,3	134,8	14,6	15,5	17,5	150,6	133,3	113,0
Kolumbien	m	m	7,3	m	m	m	m	m	2,4	m	m	m	m	m	9,7	m	m	m
Tschechien	m	m	6,0	m	101,0	m	m	m	1,8	m	101,0	m	8,1	8,0	7,8	98,7	101,0	97,7
Dänemark	m	m	m	m	101,5	m	m	m	m	m	101,5	m	14,1	13,1	m	m	101,5	m
Estland	m	m	6,9	m	120,9	m	m	m	3,6	m	120,9	m	13,1	12,5	10,5	101,3	120,9	83,8
Finnland	7,7	7,4	7,1	100,1	105,2	95,2	3,9	3,8	3,3	90,5	105,2	86,1	11,6	11,3	10,4	96,8	105,2	92,1
Frankreich	6,9	6,5	6,2	100,7	106,2	94,8	2,2	2,3	2,2	101,3	106,2	95,4	9,1	8,8	8,4	100,9	106,2	95,0
Deutschland	6,5	6,7	6,3	97,3	103,3	94,1	2,4	2,7	2,8	108,7	103,3	105,2	8,8	9,4	9,1	100,6	103,3	97,3
Griechenland	m	m	5,4	m	76,0	m	m	m	m	m	76,0	m	8,7	m	m	m	76,0	m
Ungarn	6,8	5,8	6,3	115,3	106,9	107,8	2,0	1,9	1,6	89,0	106,9	83,2	8,9	7,8	7,9	108,7	106,9	101,7
Island	m	m	9,4	m	114,1	m	m	m	3,4	m	114,1	m	15,6	12,4	12,8	117,5	114,1	103,0
Irland	m	m	10,4	m	63,8	m	m	m	2,6	m	63,8	m	13,5	9,1	13,0	90,6	63,8	142,1
Israel	8,1	9,0	10,6	136,7	116,7	117,2	2,2	1,7	2,3	157,3	116,7	134,8	10,2	11,3	12,9	132,9	116,7	113,9
Italien	m	m	5,4	m	96,5	m	m	m	1,5	m	96,5	m	8,1	7,9	6,9	84,8	96,5	87,9
Japan	m	m	6,2	m	104,4	m	m	m	1,6[d]	m	104,4	m	8,6	8,4	7,8	96,7	104,4	92,6
Republik Korea	m	m	10,0	m	124,2	m	m	m	2,9	m	124,2	m	m	m	12,9	m	124,2	m
Lettland	9,8	7,5	8,5	112,1	98,8	113,5	2,4	1,8	2,0	113,8	98,8	115,2	12,3	9,3	10,6	112,5	98,8	113,8
Litauen	9,6	8,0	7,1	89,0	99,4	89,5	3,0	3,0	2,4	81,2	99,4	81,7	12,6	10,9	9,5	86,9	99,4	87,4
Luxemburg	m	m	6,3	m	111,7	m	m	m	1,1	m	111,7	m	m	m	7,4	m	111,7	m
Mexiko	15,9	13,4	12,4	111,8	121,2	92,3	4,0	4,0	4,0	121,5	121,2	100,3	19,9	17,4	16,4	114,0	121,2	94,1
Niederlande	8,0	7,5	7,8	100,4	96,6	104,0	3,3	3,2	4,0	120,5	96,6	124,8	11,3	10,7	11,8	106,5	96,6	110,2
Neuseeland	m	m	9,9	m	98,9	m	m	m	3,7	m	98,9	m	m	m	13,6	m	98,9	m
Norwegen	m	m	8,1	m	124,6	m	m	m	4,2	m	124,6	m	15,0	13,8	12,3	111,8	124,6	89,7
Polen	8,4	7,4	7,2	103,4	107,4	96,3	2,7	2,5	2,6	109,8	107,4	102,3	11,0	10,0	9,7	105,0	107,4	97,8
Portugal	m	m	7,8	m	84,4	m	m	m	1,8	m	84,4	m	9,7	9,5	9,6	85,4	84,4	101,2
Slowakei	m	m	6,2	m	115,2	m	m	m	2,0	m	115,2	m	8,2	8,5	8,2	110,3	115,2	95,8
Slowenien	8,8	7,4	6,7	87,6	96,7	90,5	2,7	2,7	2,1	74,5	96,7	77,0	11,5	10,1	8,8	84,1	96,7	86,9
Spanien	m	m	6,4	m	94,7	m	m	m	2,2	m	94,7	m	9,4	9,1	8,6	89,5	94,7	94,5
Schweden	8,1	7,9	8,0	113,2	111,9	101,2	3,4	3,8	3,7	109,8	111,9	98,1	11,5	11,7	11,7	112,1	111,9	100,2
Schweiz	10,4	9,8	9,6	112,1	114,5	97,9	m	m	3,9	m	114,5	m	14,5	14,1	13,5	109,4	114,5	95,5
Türkei	m	m	7,6	m	143,9	m	m	m	4,6	m	143,9	m	m	m	12,2	m	143,9	m
Ver.Königreich	m	m	9,0	m	98,2	m	m	m	3,3	m	98,2	m	m	m	12,2	m	98,2	m
Vereinigte Staaten	9,1	8,2	8,3	102,0	100,2	101,8	3,5	3,3	3,1	93,6	100,2	93,4	12,6	11,5	11,4	99,6	100,2	99,4
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**7,9**	**m**	**106,2**	**m**	**m**	**m**	**2,9**	**m**	**106,2**	**m**	**11,6**	**11,0**	**10,8**	**104,5**	**106,2**	**99,2**
EU23-Durchschnitt	**m**	**m**	**7,0**	**m**	**100,2**	**m**	**m**	**m**	**2,5**	**m**	**100,2**	**m**	**10,6**	**9,9**	**9,6**	**99,0**	**100,2**	**99,3**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	9,5	m	130,9	m	m	m	2,7	m	130,9	m	m	m	12,2	m	130,9	m
Brasilien	8,2	11,1	10,5	99,9	105,1	95,1	2,1	2,4	3,5	153,0	105,1	145,6	10,3	13,5	14,0	109,4	105,1	104,1
China	m	m	m	m	201,0	m	m	m	m	m	201,0	m	m	m	m	m	201,0	m
Costa Rica	m	m	14,0	m	107,2	m	m	m	4,9	m	107,2	m	m	m	m	m	107,2	m
Indien	m	m	m	m	144,5	m	m	m	m	m	144,5	m	m	m	m	m	144,5	m
Indonesien	m	m	m	m	136,9	m	m	m	m	m	136,9	m	m	m	m	m	136,9	m
Russische Föd.	m	m	5,1	m	110,7	m	m	m	2,2	m	110,7	m	m	m	7,3	m	110,7	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	153,1	m	m	m	m	m	153,1	m	m	m	m	m	153,1	m
Südafrika	m	m	m	m	116,3	m	m	m	m	m	116,3	m	m	m	m	m	116,3	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**122,1**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**122,1**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**122,1**	**m**

Anmerkung: Die in dieser Tabelle dargestellten öffentlichen Ausgaben beinhalten öffentliche Tranferzahlungen/sonstige Zahlungen sowohl an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor, die den Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, als auch an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildugseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen Zahlen (vor Transferzahlungen) die für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den Indikatoren C1, C2 und C3. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979139

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator C5

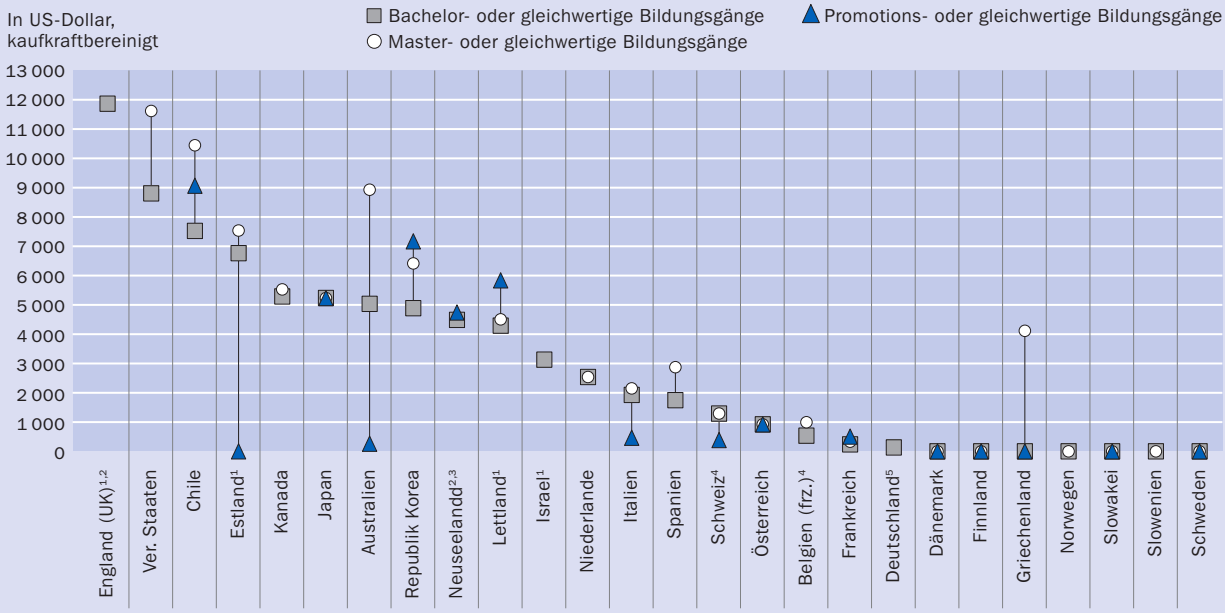
Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer?

- Die von den Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren unterscheiden sich stark zwischen den einzelnen Ländern. In rund einem Drittel der Länder erheben öffentliche Bildungseinrichtungen von inländischen Bildungsteilnehmern für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge überhaupt keine Bildungsgebühren. In einem weiteren Drittel der Länder sind die Bildungsgebühren niedrig oder moderat (weniger als 2.600 US-Dollar pro Jahr). In den restlichen Ländern sind sie hoch und reichen von 3.000 US-Dollar bis zu mehr als 9.000 US-Dollar pro Jahr.
- Es bestehen nicht nur zwischen den Ländern, sondern auch innerhalb der einzelnen Länder unterschiedliche jährliche Bildungsgebühren für eine bestimmte ISCED-Stufe. In Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen ist in den Ländern mit den höchsten durchschnittlichen Bildungsgebühren tendenziell auch deren Bandbreite am größten. Demgegenüber ist in Ländern mit den niedrigsten durchschnittlichen Bildungsgebühren die Bandbreite tendenziell am kleinsten, wobei der Unterschied zwischen den niedrigsten und höchsten jährlichen Bildungsgebühren 200 US-Dollar nicht übersteigt.
- Finanzmechanismen zur Unterstützung von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, wie z. B. Zuschüsse, Stipendien oder Darlehen, sind tendenziell sowohl in Ländern mit relativ hohen Bildungsgebühren als auch in Ländern mit gar keinen Bildungsgebühren besser ausgebaut.

Abbildung C5.1

Bildungsgebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich für inländische Bildungsteilnehmer, nach ISCED-Stufe (2017/2018)

Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer (Vollzeitausbildung), in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP



1. Daten beziehen sich auf staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 2. Kurze tertiäre Bildungsgänge in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen enthalten. 3. Schätzungen beziehen sich nur auf Hochschulen und sind ohne Bildungsgänge auf ISCED-Stufe 6, die zu Postgraduiertenzertifikaten oder -diplomen führen. 4. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen in öffentlichen Bildungseinrichtungen enthalten. 5. Bildungsgebühren beziehen sich auf den Tertiärbereich insgesamt anstelle von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen. Bildungsgebühren für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer. Nur akademische Bildungsgänge eingeschlossen.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge verlangten durchschnittlichen (bzw. häufigsten) jährlichen Bildungsgebühren.

Quelle: OECD (2019), Tabelle C5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979291

Kontext

Die OECD- und Partnerländer nutzen unterschiedliche Methoden der finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmern und der Kostenteilung für die tertiäre Ausbildung zwischen der öffentlichen Hand, den Bildungsteilnehmern und ihren Familien sowie anderen privaten Einheiten.

Bildungsgebühren decken die Lücke zwischen den Kosten, die von den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs zu tragen sind, und den Einnahmen, die diese von anderen Stellen als den Bildungsteilnehmern und ihren Familien erhalten. Die Höhe der Kosten kann von vielen Faktoren beeinflusst werden: den Gehältern der Lehrenden und Forscher, der Entwicklung von digitalem Lernen und nicht unterrichtsbezogenen Dienstleistungen, Veränderungen der Nachfrage nach tertiärer Bildung, Investitionen zur Förderung der Internationalisierung und dem Ausmaß und der Art der von Professoren, Dozenten und Mitarbeitern durchgeführten Forschungstätigkeiten. Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs decken ihre Kosten zum Teil durch interne Ressourcen (Stiftungsgelder/Dotierungen) oder Einnahmen aus anderen privaten Quellen als den Bildungsteilnehmern und ihren Familien (s. Indikator C3). Die verbleibenden Kosten werden durch Bildungsgebühren oder öffentliche Mittel gedeckt.

Öffentliche Unterstützungsleistungen an Bildungsteilnehmer und ihre Familien können eine Möglichkeit sein, die Bildungsbeteiligung zu fördern und gleichzeitig indirekt Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs zu finanzieren. Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über die Bildungsteilnehmer zu lenken kann auch ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen und Anreiz für ein besseres Eingehen auf die Bedürfnisse der Bildungsteilnehmer seitens der Bildungseinrichtungen sein. Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer werden in vielfältiger Weise bereitgestellt, u. a. als einkommensabhängige Subventionen, als Familienbeihilfen für Bildungsteilnehmer, als Steuerfreibeträge für Bildungsteilnehmer bzw. ihre Eltern oder in Form sonstiger Transferleistungen an private Haushalte. Vor allem in Zeiten von Finanzkrisen werden sich die Länder bemühen, das richtige Verhältnis zwischen diesen verschiedenen Formen der Subventionen zu finden. Bei einer festen Gesamtsumme der Subventionen können öffentliche Unterstützungsleistungen wie Steuerermäßigungen für einkommensschwache Bildungsteilnehmer eine geringere Unterstützung darstellen, als dies bei einkommensabhängigen Subventionen der Fall ist, da Steuerermäßigungen nicht spezifisch auf einkommensschwache Bildungsteilnehmer abzielen. Derartige Maßnahmen können jedoch auf jeden Fall dazu beitragen, finanzielle Ungleichheiten zwischen Haushalten mit und ohne Kinder in Ausbildung abzubauen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Höhe der von Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren spiegelt nur selten die Chancen der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt wider. Im Tertiärbereich führt in den meisten Ländern der Abschluss eines Master- oder Promotionsbildungsgangs zu einem größeren Einkommensvorteil als der Abschluss eines Bachelorbildungsgangs. Dessen ungeachtet verlangen öffentliche Bildungseinrichtungen in mehr als der Hälfte der OECD-Länder unabhängig von der ISCED-Stufe ähnliche Bildungsgebühren.
- Für Bachelorbildungsgänge erheben öffentliche Bildungseinrichtungen in rund einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten höhere Bildungsgebühren von ausländischen Bildungsteilnehmern als von inländischen. Die größten Unterschiede bestehen in Australien, Kanada und Schweden. In diesen 3 Ländern verlangen öffentliche Bildungseinrichtungen von ausländischen Bildungsteilnehmern im Durchschnitt 13.900 US-Dollar mehr pro Jahr als von inländischen.
- In den einzelnen OECD-Ländern werden zur finanziellen Unterstützung der Lebenshaltungs- bzw. Bildungskosten der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich verschiedene Kombinationen von Bildungsdarlehen, Zuschüssen und Stipendien eingesetzt. In den meisten Ländern, in denen keine Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge erhoben werden, erhalten Bildungsteilnehmer tendenziell Finanzhilfen sowohl als Darlehen als auch in Form von Stipendien oder Zuschüssen. In Ländern mit niedrigen oder moderaten Bildungsgebühren (d. h. unter 2.600 US-Dollar pro Jahr) erhalten weniger als die Hälfte der Bildungsteilnehmer Finanzhilfen, und diejenigen, die sie erhalten, bekommen sie nur als Zuschüsse oder Stipendien. In den Ländern mit hohen Bildungsgebühren ist die Varianz größer, aber eine Gemeinsamkeit ist, dass die Bildungsteilnehmer in gewissem Maß eher einkommensabhängige Darlehen erhalten.

Analyse und Interpretationen

Differenzierung der Bildungsgebühren im Tertiärbereich nach ISCED-Stufe

Die Aufnahme eines tertiären Bildungsgangs bringt häufig Kosten für die Bildungsteilnehmer und ihre Familien mit sich, in Form von Bildungsgebühren sowie Lebenshaltungskosten, auch wenn die Bildungsteilnehmer finanzielle Unterstützung erhalten können, um sich eine Ausbildung im Tertiärbereich leisten zu können. Die Bildungsgebühren unterscheiden sich stark zwischen den einzelnen Ländern. Das gilt z. B. für Bachelorbildungsgänge, die in den OECD-Ländern die meisten Anfänger im Tertiärbereich aufnehmen (s. Indikator B4). 2017 zahlten Bildungsteilnehmer in rund einem Drittel der Länder keine Bildungsgebühren, u. a. in den nordischen Ländern (Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden) sowie weiteren Ländern, wie Griechenland, der Slowakei und Slowenien. In einem weiteren Drittel der Länder (größtenteils europäischen Ländern) sind die Bildungsgebühren niedrig oder moderat. Die durchschnittlichen Kosten für die Bildungsteilnehmer liegen bei unter 2.600 US-Dollar pro Jahr. In den übrigen Ländern mit verfügbaren Daten – Australien, Chile, England (Vereinigtes Königreich), Israel, Japan, Kanada, der Republik Korea, Lettland, Neuseeland und den Vereinigten Staaten – betragen die Bildungsgebühren zwischen 3.000 US-Dollar und mehr als 9.000 US-Dollar pro Jahr. In England (Vereinigtes Königreich) beispielsweise, wo die Mehrheit der Bildungsteilnehmer an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben ist, sind es mehr als 10.000 US-Dollar. Schließlich gibt es noch eine besondere Situation in Estland, wo öffentliche Einrichtungen für Bachelorbildungsgänge keine Bildungsgebühren erheben, aber staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen, in denen 65 % der Bildungsteilnehmer auf dieser ISCED-Stufe eingeschrieben sind, Gebühren von 6.700 US-Dollar verlangen (Abb. C5.1).

Wird ein höherer Abschluss im Tertiärbereich erworben als ein Bachelorabschluss, sind die Beschäftigungschancen und Verdienstaussichten besser (s. Indikator A4). Wenn die Bildungsgebühren die Arbeitsmarktchancen widerspiegeln würden, müssten sie also tendenziell mit der ISCED-Stufe zunehmen. Jedoch erheben in der Mehrheit der OECD-Länder die öffentlichen Bildungseinrichtungen für inländische Bildungsteilnehmer (Vollzeitausbildung) in Master- und Promotionsbildungsgängen ähnliche Bildungsgebühren wie für Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen (Abb. C5.1). Die von Bildungsteilnehmern in Master- und Promotionsbildungsgängen zu tragenden zusätzlichen Kosten ergeben sich daher nur aufgrund des entgangenen Einkommens während der Jahre zusätzlicher Ausbildung und des späteren Eintritts in den Arbeitsmarkt. So sind beispielsweise in allen Ländern, in denen für Bachelorbildungsgänge keine Bildungsgebühren erhoben werden, auch Master- und Promotionsbildungsgänge kostenlos (mit Ausnahme einiger Masterbildungsgänge in Griechenland). Ähnliches gilt für mehrere Länder mit niedrigen, moderaten oder hohen Bildungsgebühren (z. B. Frankreich, Japan, Kanada, Neuseeland, die Niederlande und Österreich), wo auf allen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs ähnlich hohe Bildungsgebühren erhoben werden.

Demgegenüber spiegeln in einigen Ländern die durchschnittlichen Bildungsgebühren die Arbeitsmarktchancen besser wider, denn sie steigen vom Bachelor- zum Masterniveau. Das ist z. B. in Chile, der Republik Korea und den Vereinigten Staaten der Fall, wo die durchschnittlichen Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen rund 30 % höher sind als für Bachelorbildungsgänge. In Australien, Belgien (frz.) und Spanien sind sie über 50 % höher (Abb. C5.1).

In einigen wenigen Ländern sind die Bildungsgebühren für Promotionsbildungsgänge niedriger als für Bachelor- und Masterbildungsgänge. Das ist in Australien, Italien und der Schweiz (öffentliche Bildungseinrichtungen) sowie Estland (staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen) der Fall. In Australien z. B. betragen die jährlichen Bildungsgebühren für Promotionsbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen nur rund 5 % derjenigen für Bachelorbildungsgänge (ca. 260 US-Dollar im Vergleich zu 5.000 US-Dollar). In Chile und der Republik Korea hingegen sind die Bildungsgebühren für Promotionsbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen höher als für Bachelor- und Masterbildungsgänge. Das gilt auch für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen in Lettland (Abb. C5.1).

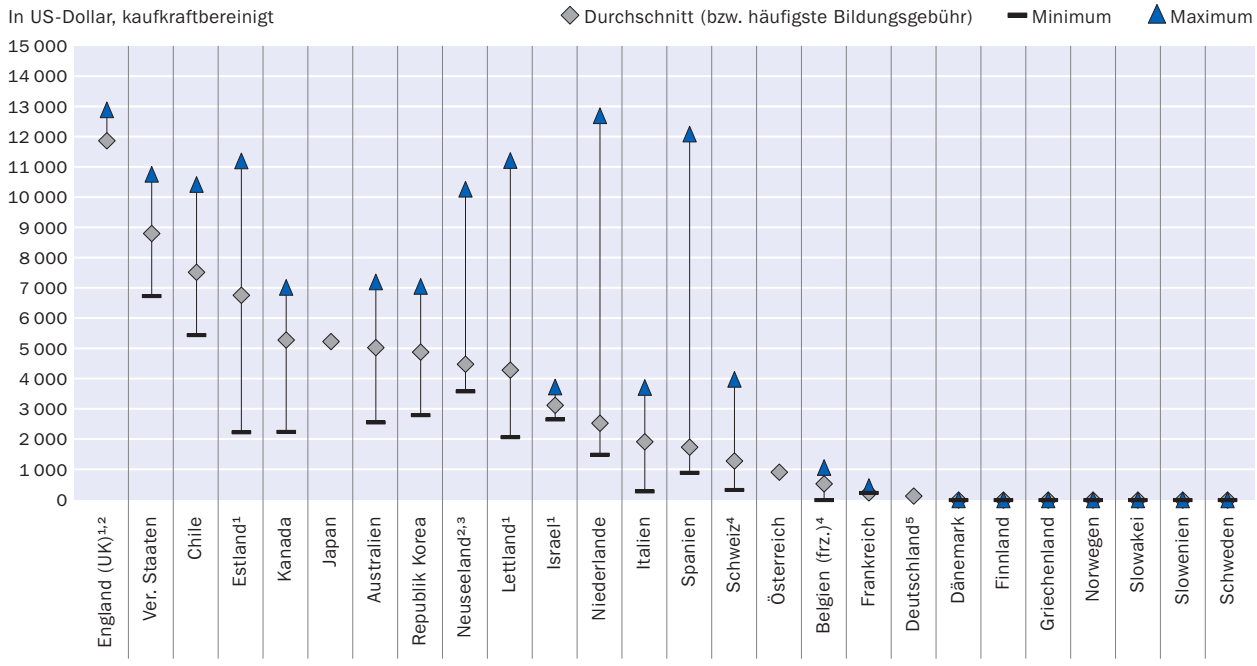
Unterschiede der Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge innerhalb einzelner Länder

Die Bildungsgebühren variieren nicht nur zwischen den Ländern und den ISCED-Stufen des Tertiärbereichs, sondern auch innerhalb der Länder für eine ISCED-Stufe. In Ländern mit den höchsten Bildungsgebühren für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge ist tendenziell die Bandbreite der Bildungsgebühren am größten. So belaufen sich die durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtun-

Abbildung C5.2

Niedrigste, höchste und durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühr an öffentlichen Einrichtungen für inländische Bildungsteilnehmer in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen (2017/2018)

Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer (Vollzeitausbildung), in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP



Anmerkung: Das Referenzjahr kann sich je nach Land und subnationaler Einheit unterscheiden. Weitere Einzelheiten s. Anhang 3.

1. Daten beziehen sich auf staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 2. Kurze tertiäre Bildungsgänge in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen enthalten. 3. Schätzungen beziehen sich nur auf Hochschulen und sind ohne Bildungsgänge auf ISCED-Stufe 6, die zu Postgraduiertenzertifikaten oder -diplomen führen. 4. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen in öffentlichen Bildungseinrichtungen enthalten. 5. Bildungsgebühren beziehen sich auf den Tertiärbereich insgesamt anstelle von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen. Bildungsgebühren für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer. Nur akademische Bildungsgänge eingeschlossen.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen (bzw. häufigsten) jährlichen Bildungsgebühren.

Quelle: OECD (2019), Tabelle C5.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979310

gen in Kanada z. B. auf rund 5.300 US-Dollar und reichen dabei von 2.250 US-Dollar bis 7.000 US-Dollar. In Chile sieht es ähnlich aus. Dort betragen die durchschnittlichen Bildungsgebühren rund 7.500 US-Dollar und reichen von 5.450 US-Dollar bis 10.400 US-Dollar. In den Vereinigten Staaten betragen die durchschnittlichen Bildungsgebühren 8.800 US-Dollar und reichen dabei von 6.700 US-Dollar bis 10.750 US-Dollar (Abb. C5.2).

Die Bandbreite der Bildungsgebühren ist auch in einigen wenigen Ländern mit eher moderaten Bildungsgebühren groß, z. B. in den Niederlanden mit durchschnittlich jährlich 2.500 US-Dollar oder Spanien mit durchschnittlich jährlich 1.750 US-Dollar. In den Niederlanden reichen die Bildungsgebühren von 1.500 US-Dollar bis 12.700 US-Dollar und in Spanien von 900 US-Dollar bis 12.100 US-Dollar. In diesen beiden Ländern gelten die hohen Bildungsgebühren nur für eine kleine Zahl von Bildungsteilnehmern.

Im Gegensatz dazu ist in den Ländern mit den niedrigsten durchschnittlichen Bildungsgebühren (wie Dänemark, Finnland, Frankreich, Griechenland, Norwegen, Schweden, die Slowakei und Slowenien) die Bandbreite tendenziell sehr begrenzt. Die Spanne zwischen den niedrigsten und den höchsten jährlichen Bildungsgebühren beträgt nicht mehr als 200 US-Dollar.

Differenzierung der Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge nach Art der Bildungseinrichtung

Der Finanzbedarf und das Ziel, bezahlbare Bildung für alle sicherzustellen, führen zu unterschiedlich hohen Bildungsgebühren in den verschiedenen Arten von Bildungseinrichtungen. Unabhängige private Bildungseinrichtungen sind oft weniger betroffen von staatlichen Vorschriften und weniger abhängig von öffentlichen Mitteln als öffentliche Einrichtungen. In einigen Fällen sind sie durch den Wettbewerb mit anderen Einrichtungen außerdem stärker gezwungen, den Bildungsteilnehmern die bestmöglichen Dienstleistungen zu bieten. Daher verlangen sie in allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten gegebenenfalls höhere jährliche Bildungsgebühren für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge als öffentliche Bildungseinrichtungen.

In mehr als einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten sind die Bildungsgebühren in unabhängigen privaten Bildungseinrichten mindestens doppelt so hoch wie in öffentlichen Bildungseinrichtungen (Tab. C5.1). In den Vereinigten Staaten verlangen unabhängige private Bildungseinrichtungen von inländischen Bildungsteilnehmern für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge mit durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren von 29.500 US-Dollar mehr als das Dreifache der durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen (8.800 US-Dollar). In Japan und der Republik Korea liegen die durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren auf dieser ISCED-Stufe des Tertiärbereichs in unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen zwischen 8.700 und 8.800 US-Dollar, in öffentlichen Einrichtungen dagegen näher bei 5.000 US-Dollar. In Spanien sind die Bildungsgebühren an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen etwa viermal höher als an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in Italien dreimal höher und in Israel ungefähr doppelt so hoch. In der Slowakei belaufen sich die Bildungsgebühren für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge auf rund 2.150 US-Dollar, während die öffentlichen Bildungseinrichtungen überhaupt keine Gebühren verlangen. Gleichermaßen betragen die Bildungsgebühren für Bachelor- und Masterbildungsgänge (zusammen) an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen in Norwegen rund 5.700 US-Dollar, während es an öffentlichen Bildungseinrichtungen keine Bildungsgebühren gibt.

Dagegen ist in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten der Unterschied der durchschnittlichen jährlichen Gebühren zwischen öffentlichen und staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen bei Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen klein. Keine Art der Bildungseinrichtungen erhebt in Finnland, Schweden und Slowenien Bildungsgebühren, und private und öffentliche Bildungseinrichtungen erheben in Israel und Österreich ähnliche durchschnittliche Bildungsgebühren (Tab. C5.1).

Unterschiedliche Bildungsgebühren für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer

Die nationalen Bestimmungen für Bildungsgebühren im Tertiärbereich gelten im Allgemeinen für alle Bildungsteilnehmer an den Bildungseinrichtungen des jeweiligen Landes, auch für die ausländischen (s. Abschnitt Definitionen). Sind jedoch die Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer höher und wird bei den Bildungsgebühren zwischen inländischen und ausländischen Bildungsteilnehmern unterschieden, kann dies ebenso Einfluss auf die internationale Mobilität von Bildungsteilnehmern haben wie andere Faktoren, z. B. öffentliche Unterstützungsleistungen des jeweiligen Heimatlandes (OECD, 2017[1]). Diese Unterschiede machen einige Länder für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich attraktiver, während sie von einer Ausbildung in anderen abgehalten werden können (s. Indikator B6), vor allem da immer mehr OECD-Länder von ausländischen Bildungsteilnehmern höhere Bildungsgebühren als von inländischen Bildungsteilnehmern verlangen. Trotzdem kann eine tertiäre Ausbildung in Ländern mit höheren Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer immer noch attraktiv sein, wegen der Qualität und des Prestiges ihrer Bildungseinrichtungen oder der zu erwartenden Chancen auf dem Arbeitsmarkt in diesem Land nach dem Abschluss.

Im Allgemeinen bezahlen inländische und ausländische Bildungsteilnehmer in Chile, Frankreich, Griechenland, Israel, Italien, Japan, der Republik Korea, Norwegen, der Slowakei und Spanien ähnliche Bildungsgebühren (Tab. C5.1). In Ländern der Europäischen Union (EU) und des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) werden von inländischen Bildungsteilnehmern und Bildungsteilnehmern aus anderen EU- und EWR-Ländern Bildungsgebühren in gleicher Höhe erhoben.

In manchen Ländern kann es jedoch erhebliche Unterschiede bei den Bildungsgebühren für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer geben. So erheben öffentliche Bildungseinrichtungen in Australien, Kanada und den Vereinigten Staaten beispielsweise für Bildungsgänge auf Bachelorniveau 13.900 US-Dollar mehr pro Jahr von ausländischen als von inländischen Bildungsteilnehmern (Tab. C5.1). In den Vereinigten Staaten zahlen internationale Bildungsteilnehmer sowie alle inländischen Bildungsteilnehmer, die außerhalb ihres Bundesstaats eingeschrieben sind, höhere Bildungsgebühren als Bildungsteilnehmer aus diesem Bundesstaat. In Österreich betragen die durchschnittlichen Bildungsgebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen für Bildungsteilnehmer in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen, die nicht Bürger eines EU- oder EWR-Landes sind, das Doppelte der von inländischen Bildungsteilnehmern verlangten Gebühren. Diese Gebühren sind mit rund 1.850 US-Dollar pro ausländischem Bildungsteilnehmer pro Jahr dennoch moderat. In Schweden werden von inländischen und EU-Bildungsteilnehmern keine Bildungsgebühren erhoben, wohingegen Bildungsteilnehmer von außerhalb der EU für einen Bildungsgang auf Bachelorniveau mehr als 14.500 US-Dollar bezahlen müssen. In Finnland wurden im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer eingeführt, die weder Bürger

eines EU- noch eines EWR-Landes sind und die in einem englischsprachigen Bachelor- oder Masterbildungsgang eingeschrieben sind.

Ausländische Bildungsteilnehmer werden jedoch nicht unbedingt durch höhere Bildungsgebühren abgeschreckt. In Australien, Kanada und Österreich beispielsweise beträgt der Anteil der internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmer mehr als 11 % der in Bachelorbildungsgängen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer, verglichen mit durchschnittlich nur 4 % in den OECD-Ländern (s. Indikator B6).

Länderspezifische Ansätze bei der Finanzierung des Tertiärbereichs

Die OECD-Länder verfolgen unterschiedliche Ansätze zur finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich. Auch wenn sich die Politik in den einzelnen Ländern im Lauf der Zeit ändert (Kasten C5.1) und Unterschiede zwischen ihnen bestehen, können die nationalen Finanzierungssysteme für eine Hochschulausbildung gemäß einer Reihe gemeinsamer Merkmale in Gruppen zusammengefasst werden. Die Länder und subnationalen Einheiten können grob in 4 Gruppen eingeteilt werden, und zwar in Abhängigkeit von der jeweiligen Höhe der Bildungsgebühren und der finanziellen Unterstützung, die über das System der Finanzbeihilfen für Bildungsteilnehmer des Tertiärbereichs gewährt wird (OECD, 2015[2]):

- **Gruppe 1: Länder ohne Bildungsgebühren und mit großzügiger finanzieller Unterstützung der Bildungsteilnehmer**
  Hierzu gehören alle nordischen Länder mit verfügbaren Daten: Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden. In öffentlichen Bildungseinrichtungen bezahlen Bildungsteilnehmer keine Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge, und ihnen stehen im Tertiärbereich großzügige öffentliche Unterstützungsleistungen zur Deckung ihrer Lebenshaltungskosten zur Verfügung. In diesen Ländern erhalten mehr als 55 % der Bildungsteilnehmer öffentliche/staatlich garantierte Bildungsdarlehen, Stipendien/Zuschüsse oder eine Kombination aus beidem (Abb. C5.3). In diesen Ländern gibt es ein progressiveres Steuersystem, und die Einkommensteuersätze sind hoch (s. Indikator A5 und OECD, 2015[2]).

- **Gruppe 2: Länder mit hohen Bildungsgebühren und gut ausgebauten Unterstützungssystemen für Bildungsteilnehmer**
  Diese Gruppe umfasst Australien, England (Vereinigtes Königreich), Kanada, Neuseeland und die Vereinigten Staaten. In diesen Ländern und subnationalen Einheiten sind die Finanzkosten für die Aufnahme eines Bildungsgangs im Tertiärbereich relativ hoch. Die Bildungsgebühren für einen Bachelorbildungsgang betragen an öffentlichen Bildungseinrichtungen mehr als 4.400 US-Dollar im Jahr. Aber die Bildungsteilnehmer kommen in den Genuss einer umfangreichen finanziellen Unterstützung. In Kanada erhalten mehr als 70 % der Bildungsteilnehmer Finanzhilfen für Bachelor- und lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge; in Australien, England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland und den Vereinigten Staaten übersteigt dieser Anteil 85 % (Abb. C5.3).

  England (Vereinigtes Königreich) gehört seit 1995 zu dieser Gruppe, nachdem sowohl die Bildungsgebühren als auch die finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmer signifikant erhöht wurden. Die Niederlande sind inzwischen immer weniger der Gruppe 1 und immer mehr dieser Gruppe zuzuordnen, da die Bildungsgebühren angehoben wurden und gleichzeitig das Unterstützungssystem für Bildungsteilnehmer ausgebaut

wurde (s. Abb. B5.1 in OECD, 2014[3]). Israel liegt zwischen Gruppe 1 und 2, da eine Ausbildung im Tertiärbereich durch verhältnismäßig hohe Unterstützungsleistungen an die Bildungsteilnehmer gefördert wird (zwei Drittel der Bildungsteilnehmer erhalten Zuschüsse, Stipendien oder Darlehen), dabei liegen die jährlichen Bildungsgebühren für Bildungsgänge auf Bachelorniveau in öffentlichen Bildungseinrichtungen bei rund 3.000 US-Dollar (Tab. C5.1). Seit 2018 bewegt sich Neuseeland immer mehr in Richtung einer Zuordnung in Gruppe 1, da die Bildungsgebühren für das erste Jahr für inländische Bildungsteilnehmer abgeschafft wurden, die zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegen. Ab 2024 werden 3 Jahre tertiäre Ausbildung für alle inländischen Erstanfänger im Tertiärbereich kostenlos sein.

- **Gruppe 3: Länder mit hohen Bildungsgebühren und weniger gut ausgebauten finanziellen Unterstützungssystemen für die Bildungsteilnehmer**
  In Chile (Abb. C5.3), Japan und der Republik Korea (OECD, 2015[2]) zahlen die Bildungsteilnehmer für Bachelorbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen hohe Bildungsgebühren (mehr als 4.800 US-Dollar jährlich), die Unterstützungssysteme für Bildungsteilnehmer sind aber eher weniger gut ausgebaut als in den Ländern der Gruppe 1 und 2. Chile hat jedoch kürzlich wichtige Reformen seines tertiären Bildungssystems eingeführt. Der Zugang zum Tertiärbereich ist jetzt für Bildungsteilnehmer mit einem geringen Einkommen vollkommen kostenfrei, es wurde eine Höchstgrenze der Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer, die nicht von dieser Regelung profitieren, festgelegt, und die für Stipendien im Tertiärbereich zur Verfügung stehenden Finanzmittel wurden erhöht. Japan hat kürzlich Reformen zur Verbesserung seines Systems zur finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmern eingeführt. Dieses umfasst ein zuschussartiges Stipendiensystem, höhere zinslose Bildungsdarlehen und die Einführung eines einkommensbasierten Rückzahlungssystems (mit flexiblen monatlichen Ratenzahlungen nach Abschluss der Ausbildung). Auch in der Republik Korea wurden die finanziellen Unterstützungsleistungen ausgebaut, insbesondere durch die Einführung einkommensabhängiger Darlehen im Jahr 2010 und eines nationalen Programms für Zuschüsse/Stipendien im Jahr 2012.

- **Gruppe 4: Länder mit niedrigen Bildungsgebühren und weniger gut ausgebauten finanziellen Unterstützungssystemen für Bildungssteilnehmer**
  Zu dieser Gruppe gehören die meisten anderen europäischen Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten: Belgien (frz.), Frankreich, Italien, Österreich, die Schweiz und Spanien (Abb. C5.3 und OECD, 2015[2]). In diesen Ländern sind die durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen niedrig oder moderat (unter 2.600 US-Dollar), und die Finanzunterstützung ist begrenzt (für weniger als 45 % der Bildungsteilnehmer vorgesehen).

Die Höhe der Bildungsgebühren und der Finanzunterstützung für Bildungsteilnehmer kann sich signifikant auf die Chancengerechtigkeit und den Zugang zum Tertiärbereich auswirken. Es gibt Anhaltspunkte dafür, dass die Erhebung hoher Bildungsgebühren bei gleichzeitigem Angebot eines umfassenden Systems von Finanzhilfen an die Bildungsteilnehmer einen Weg für die Länder darstellen kann, einen breiteren Zugang zum Tertiärbereich zu schaffen, begrenzte öffentliche Mittel effizient einzusetzen und den beträchtlichen privaten wirtschaftlichen Nutzen zu würdigen, den Bildungsteilnehmer durch die Tertiärbildung erfahren (OECD, 2018[4]). Australien und Neuseeland z. B., wo die finanziellen Unterstützungssysteme gut ausgebaut sind (einschließlich Darlehen mit

Kasten C5.1

Veränderungen der Bildungsgebühren und der finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmern (2007/2008 bis 2017/2018)

In der nationalen Bildungspolitik werden derzeit Reformen im Zusammenhang mit der Höhe der Bildungsgebühren und der Verfügbarkeit von Stipendien, Zuschüssen und Darlehen viel diskutiert. Oft stehen beide Themen gleichzeitig zur Diskussion, wenn Länder die Kostenaufteilung zwischen öffentlichem und privatem Sektor (einschließlich Bildungsteilnehmern und ihrer Familien) verbessern bzw. korrigieren wollen. Zwischen den Berichtsjahren für Bildungsgänge 2007/2008 und 2017/2018 führten 15 von 28 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Informationen Reformen im Bereich Bildungsgebühren durch. In 12 dieser Länder wurden diese Reformen von Veränderungen der Höhe der den Bildungsteilnehmern zur Verfügung stehenden öffentlichen Unterstützungsleistungen begleitet (Tab. C5.4).

In ungefähr der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten stiegen die Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen in den letzten 10 Jahren um mehr als 20 %. Das war in einigen Ländern mit hohen durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren (mehr als 4.400 US-Dollar 2017/2018) der Fall, wie England (Vereinigtes Königreich), Kanada, Neuseeland und den Vereinigten Staaten, aber auch in Ländern mit eher moderaten Bildungsgebühren (unter 2.600 US-Dollar 2017/2018) wie den Niederlanden, der Schweiz und Spanien.

Im Gegensatz dazu gab es in Ländern, die 2007/2008 keine Bildungsgebühren erhoben (Dänemark, Finnland, Griechenland, Norwegen, die Slowakei und Slowenien), in den folgenden 10 Jahren keine Veränderungen der Bildungsgebühren. Ähnliches gilt für Frankreich und Österreich, wo die durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren relativ konstant bei rund 950 US-Dollar bzw. 200 US-Dollar geblieben sind. Schließlich ist Chile das einzige Land mit verfügbaren Daten, in dem es eine drastische Senkung der Bildungsgebühren gab (von 8.050 US-Dollar auf 7.500 US-Dollar pro Jahr).

Selbst wenn nur wenige Trenddaten zur Verfügung stehen, ist es auch interessant, die Veränderungen des Anteils der Bildungsteilnehmer zu betrachten, die von Darlehen, Stipendien/Zuschüssen oder einer Kombination aus beidem profitieren. Zu den Ländern, in denen die Bildungsgebühren signifikant erhöht wurden, gehört Neuseeland, wo der Anteil der Bildungsteilnehmer, die finanzielle Unterstützung erhielten, in den letzten 10 Jahren relativ konstant war (ca. 85 %) (Tab. C5.4). Gleichzeitig stieg der durchschnittliche jährliche Betrag der aufgenommenen Darlehen von 6.400 US-Dollar auf 7.600 US-Dollar, während die durchschnittliche Höhe der Zuschüsse/Stipendien leicht abnahm: von 5.700 US-Dollar auf 5.100 US-Dollar (Einzelheiten s. Anhang 3).

In den beiden Ländern mit verfügbaren Daten, bei denen sich die Gebühren weder 2007/2008 noch 2017/2018 änderten, nahm der Anteil der Bildungsteilnehmer, die Finanzunterstützung erhielten, zu: in Dänemark von 69 % auf 83 % und in Finnland von 55 % auf 58 % (Tab. C5.4). In Dänemark stieg sowohl der durchschnittliche jährliche Betrag der aufgenommenen Darlehen als auch die Höhe der Zuschüsse/Stipendien, während in Finnland zwar der durchschnittliche jährliche Betrag der Darlehen stieg, die Höhe der Zuschüsse/Stipendien jedoch abnahm (Einzelheiten s. Anhang 3).

In Chile schließlich, wo die Bildungsgebühren in dem betrachteten Zeitraum von 10 Jahren signifikant gesenkt wurden, stieg ebenfalls der Anteil der Bildungsteilnehmer stark an, die öffentliche/staatlich garantierte Bildungsdarlehen und/oder Stipendien/Zuschüsse erhalten: von 17 % (2007/2008) auf 58 % (2017/2018), der größte Anstieg in den Ländern mit verfügbaren Daten.

einkommensabhängiger Rückzahlung), haben trotz der hohen Bildungsgebühren überdurchschnittliche Anfängerquoten im Tertiärbereich (s. Indikator B4).

Die hohen Anfängerquoten in einigen Ländern, die keine Bildungsgebühren erheben, können genauso auf die hoch entwickelten Finanzunterstützungssysteme zur Deckung der Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmer wie auf das Fehlen von Bildungsgebühren zurückzuführen sein (s. Indikator B4). Dänemark und Norwegen z. B., zwei Länder mit überdurchschnittlichen Anfängerquoten im Tertiärbereich, erheben keine Bildungsgebühren, und mehr als 80 % der Bildungsteilnehmer erhalten Darlehen, Stipendien/Zuschüsse oder eine Kombination aus beidem.

Finanzielle Unterstützung von Bildungsteilnehmern in Form von Darlehen, Zuschüssen und Stipendien

In vielen Bildungssystemen stellt sich die zentrale Frage, ob die an Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich geleisteten Finanzhilfen in erster Linie als Darlehen oder als Zuschüsse bzw. Stipendien gewährt werden sollten. Einerseits argumentieren Befürworter von Bildungsdarlehen, dass diese die Zahl der Bildungsteilnehmer erhöhen, die von den verfügbaren Ressourcen profitieren (OECD, 2014[3]). Wenn die für Stipendien und Zuschüsse ausgegebenen Gelder stattdessen zur Absicherung oder Subventionierung von Darlehen verwendet würden, würden die gleichen öffentlichen Ressourcen mehr Bildungsteilnehmern zur Verfügung stehen, und der Zugang zum Tertiärbereich würde insgesamt ausgeweitet. Darlehen verlagern außerdem einen Teil der Bildungskosten auf diejenigen, die am meisten von einer abgeschlossenen Hochschulausbildung in Form eines hohen privaten Ertrags profitieren, nämlich die einzelnen Bildungsteilnehmer (s. Indikator A5).

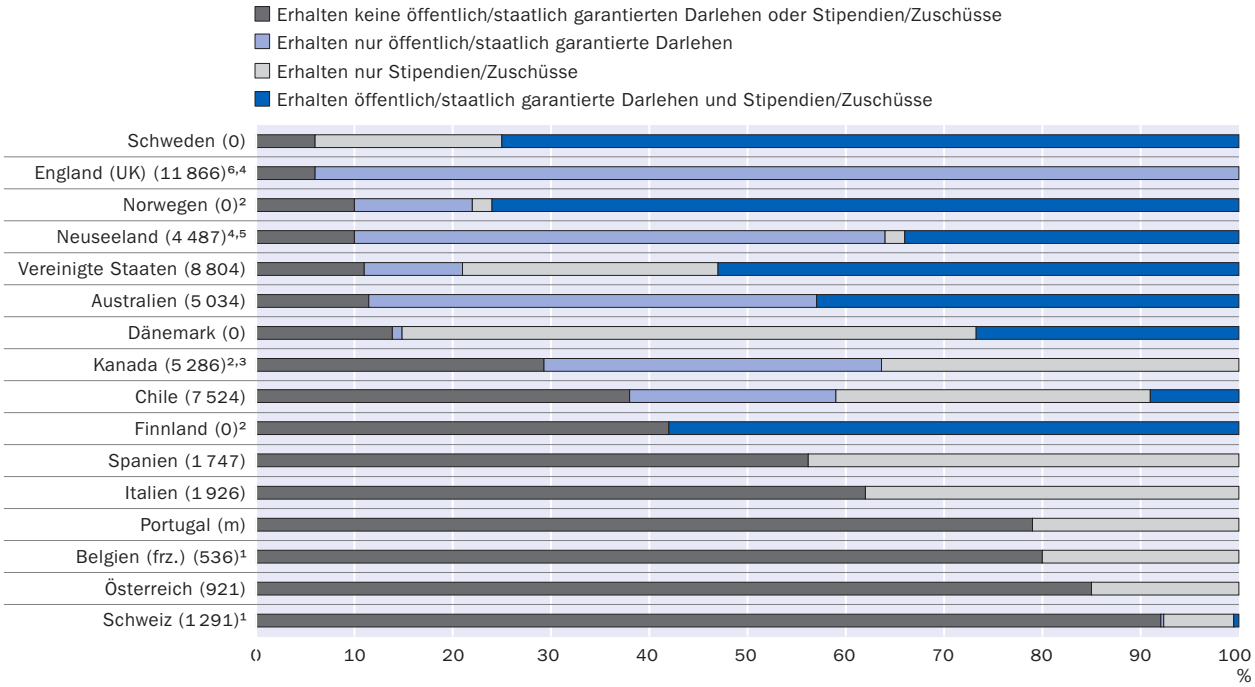
Andererseits tragen Bildungsdarlehen weniger als Zuschüsse dazu bei, einkommensschwache Bildungsteilnehmer zur Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich zu ermutigen. Die Gegner von Bildungsdarlehen führen an, dass hohe Schulden der Bildungsteilnehmer bei Abschluss ihrer Ausbildung negative Folgen sowohl für die Bildungsteilnehmer als auch den jeweiligen Staat haben können, wenn eine hohe Zahl von Bildungsteilnehmern ihre Darlehen nicht zurückzahlen kann (OECD, 2014[3]). Wenn die Beschäftigungsaussichten nicht ausreichen, um die Rückzahlung der Bildungsdarlehen zu gewährleisten, kann ein hoher Prozentsatz von Absolventen mit Schulden zum Problem werden.

In den OECD-Ländern unterstützt der Staat die Lebenshaltungs- oder Bildungskosten von Bildungsteilnehmern mittels unterschiedlicher Kombinationen dieser beiden Arten von Finanzhilfen, wobei sich die Kombinationen selbst zwischen Ländern mit ähnlich hohen Bildungsgebühren unterscheiden. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind z. B. signifikant zwischen Ländern und subnationalen Einheiten mit hohen durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen (ca. 4.500 US-Dollar oder mehr). In England (Vereinigtes Königreich) erhalten mehr als 90 % der Bildungsteilnehmer nur Bildungsdarlehen, d. h. keine Stipendien/Zuschüsse, um die Kosten ihrer tertiären Ausbildung zu bezahlen (bei Bachelor- und langen,

Abbildung C5.3

Anteile Bildungsteilnehmer (in %), die öffentlich/staatlich garantierte Darlehen für Bachelor- und lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge (bzw. gleichwertige Bildungsgänge) erhalten (2017/2018)

Prozentsatz Bildungsteilnehmer



Anmerkung: Von öffentlichen Bildungseinrichtungen auf Bachelorniveau erhobene durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer in runden Klammern (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt). Das Referenzjahr kann sich je nach Land und subnationaler Einheit unterscheiden. Weitere Einzelheiten s. Anhang 3.

1. Bildungsgebühren beziehen sich auf öffentliche Bildungseinrichtungen und staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen zusammen. 2. Daten zu Finanzbeihilfen beziehen sich auf den Tertiärbereich insgesamt anstelle von Bachelor- oder langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen (bzw. gleichwertige). 3. Daten zu „Nur öffentlich/staatlich garantierte Darlehen" und „Nur öffentliche Stipendien/Zuschüsse" beinhalten jeden, der im Referenzjahr ein Darlehen bzw. Stipendium/Zuschüsse erhalten hat (obwohl derjenige auch andere Formen der Finanzbeihilfe erhalten haben kann). 4. Bildungsgebühren enthalten kurze tertiäre Bildungsgänge und Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge. 5. Schätzungen beziehen sich nur auf Hochschulen und sind ohne Bildungsgänge auf ISCED-Stufe 6, die zu Postgraduiertenzertifikaten oder -diplomen führen. 6. Bildungsgebühren für staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils Bildungsteilnehmer, die keine öffentlich/staatlich garantierten Darlehen oder Stipendien/Zuschüsse erhalten.

Quelle: OECD (2019), Tabelle C5.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979329

zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen). In den Vereinigten Staaten erhalten 53 % der Bildungsteilnehmer sowohl Bildungsdarlehen als auch Stipendien bzw. Zuschüsse, 26 % nur Stipendien/Zuschüsse und 10 % nur Darlehen. In Australien und Neuseeland erhalten die meisten Bildungsteilnehmer entweder nur Darlehen oder sowohl Darlehen als auch Stipendien bzw. Zuschüsse; in Kanada erhalten sie Darlehen, Stipendien/Zuschüsse oder eine Kombination aus beidem (Abb. C5.3).

In Ländern mit verfügbaren Daten, in denen öffentliche Bildungseinrichtungen für Bachelorbildungsgänge keine Bildungsgebühren erheben, erhalten die meisten Bildungsteilnehmer zur Deckung ihrer Lebenshaltungskosten Finanzhilfen sowohl in Form von Bildungsdarlehen als auch in Form von Stipendien bzw. Zuschüssen. Das gilt für 58 % der Bildungsteilnehmer in Finnland und rund 75 % der Bildungsteilnehmer in Norwegen und Schweden. Dagegen erhalten die meisten Bildungsteilnehmer (58 %) in Dänemark nur Finanzhilfen in Form von Stipendien bzw. Zuschüssen, und nur 27 % erhalten sowohl Bildungsdarlehen als auch Stipendien bzw. Zuschüsse.

Schließlich erhalten in Ländern und subnationalen Einheiten wie Belgien (frz.), Italien, Österreich, Portugal, der Schweiz und Spanien, wo die durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge unter 2.000 US-Dollar liegen, weniger als 45 % der Bildungsteilnehmer eine Form der Finanzhilfe. Diejenigen, die diese erhalten, bekommen sie meist nur in Form von Zuschüssen bzw. Stipendien.

Art von Darlehenssystemen, Darlehensbeträge und Verschuldung bei Abschluss

Im Prinzip gibt es zwei Arten von Bildungsdarlehen: hypothekenähnliche Darlehen und Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung. Bei einem hypothekenähnlichen Darlehen sind die Bildungsteilnehmer verpflichtet, das Darlehen unabhängig von ihrer finanziellen Situation nach dem Abschluss innerhalb eines festgelegten Zeitraums zurückzuzahlen. Dies kann bei Absolventen (bzw. auch denjenigen, die keinen Abschluss erworben haben) bei niedrigen Einkommen zu einer großen finanziellen Belastung werden. Bei Darlehenssystemen mit einkommensabhängiger Rückzahlung hängt die Rückzahlung davon ab, dass der Darlehensnehmer ein Mindesteinkommen verdient, außerdem können die Darlehensschulden nach einer bestimmten Zeit erlassen werden. Diese Art der Rückzahlung gilt als gerechter, da sie die Fähigkeit der Absolventen berücksichtigt, ihr Darlehen zurückzahlen zu können.

Bei beiden Systemen fallen für den Staat, der die Rückzahlung der Darlehen garantiert, gewisse Kosten an. Die potenzielle finanzielle Belastung der Staaten ist jedoch bei einer einkommensabhängigen Rückzahlung ungewisser, da diese von der Fähigkeit der Absolventen abhängt, eine Arbeitsstelle zu finden und mehr als das für die Darlehensrückzahlung festgelegte Mindesteinkommen zu verdienen.

In den letzten Jahren haben mehrere Länder Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung eingeführt. So wurde z. B. im Vereinigten Königreich das hypothekenähnliche Darlehenssystem im Jahr 1999 von einem Darlehenssystem mit einkommensabhängiger Rückzahlung abgelöst, und heute werden bis zu 45 % der Bildungsdarlehen nicht zurückgezahlt. Nach dem Anstieg der Schulden von Bildungsteilnehmern in den Vereinigten Staaten wurden auch dort einige Darlehenssysteme mit einkommensabhängiger Rückzahlung eingeführt: 2009 das einkommensbasierte Rückzahlungsprogramm und 2012 das Verfahren Pay-As-You-Earn (PAYE) (Tab. C5.3 und OECD, 2015[2]). Unter den Ländern mit verfügbaren Daten haben Australien, Chile und Neuseeland sich ebenfalls für Darlehenssysteme mit einkommensabhängiger Rückzahlung entschieden. In Japan, der Republik Korea und den Niederlanden bestehen Hybridsysteme, die sowohl Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung als auch hypothekenähnliche Darlehen umfassen (Tab. C5.3).

In den vorherigen Abschnitten wurden die Unterschiede zwischen den Ländern bezüglich der Anteile der Bildungsteilnehmer beschrieben, die ein Darlehen erhalten. Es bestehen jedoch auch Unterschiede bezüglich der durchschnittlichen Höhe des von den Bildungsteilnehmern pro Jahr aufgenommenen Darlehens. Unter den Ländern und subnationalen Einheiten, in denen die meisten Bildungsteilnehmer (mindestens 70 %) Darlehen erhalten, reicht die Höhe der Darlehenssumme von 5.600 US-Dollar pro Jahr in Australien über rund 7.000 US-Dollar in Neuseeland und Schweden, 10.400 US-Dollar in Norwegen bis zu 17.000 US-Dollar in England (Vereinigtes Königreich). Ähnlich sieht es in Ländern aus, in denen rund 25 bis 35 % der Bildungsteilnehmer Bildungsdarlehen erhalten: Chile, Dänemark, Japan und Kanada. Die durchschnittlich aufgenommene Darlehenshöhe pro Jahr reicht von rund 3.900 US-Dollar in Dänemark bis 7.700 US-Dollar in Japan (Tab. C5.3).

Kasten C5.2

Welcher Prozentsatz der öffentlichen Bildungsdarlehen wird zurückbezahlt?

In manchen Ländern und subnationalen Einheiten sind Bildungsdarlehen zu einer wichtigen Form der Unterstützung für die Bildungsteilnehmer geworden. Die diversen Darlehenssysteme und Rückzahlungspläne weltweit können sich bei der Beurteilung des tatsächlichen Finanzbeitrags des öffentlichen Sektors als Herausforderung erweisen. Eine Vorgehensweise zur Verbesserung der Vergleichbarkeit ist die Schätzung der Rückzahlung von Darlehen. Zwei Methoden kommen für diese Analyse in Betracht:

- *Auf Basis einer Einnahmen-Ausgaben-Rechnung:* Diese Methode berücksichtigt die Rückzahlung von in Vorjahren vergebenen Darlehen im Referenzjahr. Die Zahl wird als Prozentsatz des Bruttobetrags der im Referenzjahr ausgezahlten Darlehen (brutto) in Abbildung C5.a angegeben.

- *Kapitalwert:* Diese Methode versucht, die aktuellen Entscheidungen der Regierungen durch Messung der erwarteten Rückzahlungsniveaus der im Referenzjahr ausbezahlten Darlehen abzubilden. Die in Abbildung C5.a dargestellten Kennzahlen sind abgezinste, erwartete Rückzahlungen von im Referenzjahr ausbezahlten Darlehen, als Prozentsatz der Darlehenshöhe (brutto) im Referenzjahr.

Die beiden Methoden können für ein bestimmtes Land zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen führen, da sie auf verschiedenen Zeiträumen und Bildungsteilnehmer-Kohorten basieren. Bei der Berechnung auf Basis einer Einnahmen-Ausgaben-Rechnung werden frühere Darlehen (Rückzahlung von in früheren Jahren ausbezahlten Darlehen) mit laufenden Darlehen (Auszahlung der Darlehen im Referenzjahr) verglichen. Mit anderen Worten, dieser Ansatz vergleicht die Darlehen mehrerer Kohorten: 1. Bildungsteilnehmer, die im Referenzjahr ein Darlehen aufnehmen, und 2. Personen, die im gleichen Jahr Darlehen zurückzahlen. In Ländern mit gut etablierten Darlehenssystemen kann die Zahl der Bildungsteilnehmer, die im Referenzjahr Darlehen zurückbezahlen, signifikant höher sein als die Zahl der Bildungsteilnehmer, die Geld aufnehmen.

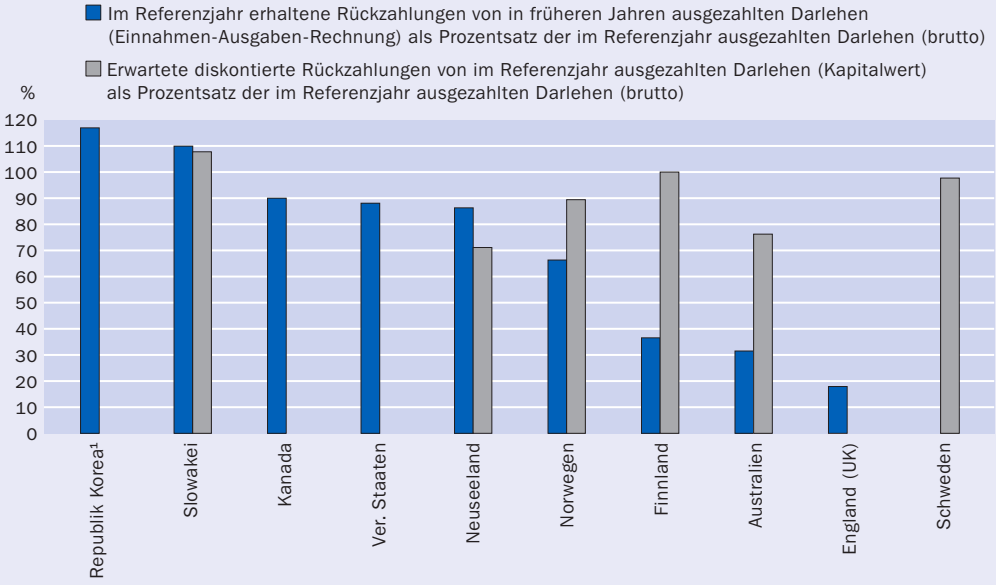
Die Kapitalwertmethode andererseits konzentriert sich auf laufende Darlehen (Auszahlung der Darlehen im Referenzjahr und ihre erwartete Rückzahlung). Mit anderen Worten, sie berücksichtigt die Höhe der von den Bildungsteilnehmern im Referenzjahr aufgenommenen Darlehen und eine Schätzung der zukünftigen Rückzahlungen durch die gleiche Kohorte.

Abbildung C5.a zeigt eine signifikante Varianz zwischen den Ländern bei der Rückzahlung von Bildungsdarlehen, insbesondere bei Verwendung der Einnahmen-Ausgaben-Rechnung. In Australien, England (Vereinigtes Königreich) und Finnland beläuft sich die Rückzahlung von im Referenzjahr erhaltenen Darlehen auf weniger als 40 % der in diesem Jahr ausbezahlten Darlehen (brutto). Dieser Wert steigt in Norwegen auf 65 % und in Kanada und den Vereinigten Staaten auf rund 90 %. In der Republik Korea und der Slowakei übersteigt dieser Betrag sogar 100 % (mit 117 % in der Republik Korea und 110 % in der Slowakei).

Die beobachteten Ergebnisse können die Laufzeit der Darlehensprogramme für Bildungsteilnehmer widerspiegeln: Bei älteren Darlehensprogrammen ist möglicherweise

Abbildung C5.a

Welcher Anteil der Bildungsdarlehen wird zurückgezahlt?



Anmerkung: Die Zahlen in dieser Abbildung sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da sie auf Schätzungen beruhen. Das Referenzjahr kann sich je nach Land unterscheiden. Weitere Einzelheiten s. Anhang 3.
1. Staatlich garantierte Privatdarlehen anstelle öffentlicher Darlehen.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Darlehen an Bildungsteilnehmer, die zurückgezahlt werden (basierend auf Einnahmen-Ausgaben-Rechnung).
Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). *StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979348*

die Zahl der Personen, die Bildungsdarlehen zurückzahlen, höher als die Zahl derjenigen, die aktuell Darlehen erhalten, wohingegen bei neueren Darlehensprogrammen verhältnismäßig wenige Personen in der Rückzahlungsphase der Darlehen sind. Hohe Werte können auch ein Ausdruck geringerer Finanzhilfen für Bildungsteilnehmer im Referenzjahr verglichen mit früheren Jahren sein (z. B. niedrigere durchschnittliche Darlehensbeträge, niedrigere Anzahl von Bildungsteilnehmern, die Darlehen erhalten) oder von einer höheren Rückzahlung von in vorherigen Jahren ausbezahlten Darlehen. In der Republik Korea z. B. spiegelt der hohe Wert von 117 % verschiedene Faktoren wider: 1. die hohe Zahl Personen, die im Referenzjahr Darlehen zurückzahlen, im Vergleich zur Zahl der Bildungsteilnehmer, die im gleichen Jahr Darlehen erhalten, 2. die gestiegene Bedeutung von Stipendien im Vergleich zu Bildungsdarlehen und 3. die gestiegenen Darlehensrückzahlungen.

Dabei sollte nicht vergessen werden, dass Darlehensrückzahlungen nicht zwangsläufig wieder in das Bildungswesen zurückfließen. Tatsächlich ist die Republik Korea das einzige Land mit verfügbaren Daten, wo klar festgelegt ist, das 100 % der Darlehensrückzahlungen erneut für Bildungsdarlehen zu verwenden sind.

Betrachtet man den Kapitalwert der Darlehen, so wird in Australien und Neuseeland eine Rückzahlung von 70 % bzw. 75 % der Bildungsdarlehen, die im Referenzjahr ausgegeben wurden, erwartet. Im Gegensatz dazu erreicht dieser Anteil in Norwegen rund 90 % und in Finnland und Schweden rund 100 %. In der Slowakei erreicht er aufgrund der Zinssätze sogar über 100 %.

Die sich ansammelnde Schuldenbelastung der Bildungsteilnehmer ist ein Faktor, der sich auf ihre Entscheidung auswirken könnte, in eine Ausbildung im Tertiärbereich zu investieren. Inwieweit Schulden für Absolventen ein Problem darstellen können, hängt hauptsächlich von der Darlehenshöhe und den zugrunde liegenden Darlehensbedingungen im Vergleich zu den Aussichten der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt ab, was die Einkommen und Beschäftigungssicherheit angeht.

In den Ländern und subnationalen Einheiten mit hohen Bildungsgebühren – Australien, England (Vereinigtes Königreich) und Neuseeland – sind mindestens 70 % der Bildungsteilnehmer bei Abschluss ihrer Ausbildung wegen der Aufnahme von Darlehen verschuldet. Dabei variiert jedoch die durchschnittliche Schuldenbelastung signifikant. Sie reicht von 10.500 US-Dollar in Australien über 24.100 US-Dollar in Neuseeland bis zu mehr als 49.800 US-Dollar in England (Vereinigtes Königreich). In Ländern, in denen für eine Ausbildung im Tertiärbereich keine oder niedrige Bildungsgebühren erhoben werden, fällt die Schuldenbelastung der Absolventen bei Abschluss gewöhnlich niedriger aus als bei Absolventen in Ländern mit hohen Bildungsgebühren, da die Bildungsdarlehen hauptsächlich der Deckung der Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmer dienen. Dennoch kann die Schuldenbelastung für Absolventen bei Abschluss in den nordischen Ländern, wo keine oder nur geringe Bildungsgebühren erhoben werden, hoch sein, da dort die Lebenshaltungskosten hoch sind. Das trifft z. B. in Norwegen zu, wo sich die durchschnittliche Schuldenbelastung der Bildungsteilnehmer auf mehr als 28.700 US-Dollar beläuft (Tab. C5.3).

Definitionen

In diesem Indikator sind *inländische Bildungsteilnehmer* definiert als Bürger eines Landes, die innerhalb dieses Landes einen Bildungsgang belegen. *Ausländische Bildungsteilnehmer* sind Bildungsteilnehmer, die nicht Staatsangehörige des Landes sind, für das die Daten erhoben werden. Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, eignet sich jedoch aufgrund der unterschiedlichen nationalen Regelungen zur Einbürgerung von Migranten für die Erfassung der Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich nicht. In den Mitgliedstaaten der EU müssen Bürger aus anderen EU-Staaten in der Regel die gleichen Bildungsgebühren bezahlen wie inländische Bildungsteilnehmer. In diesen Mitgliedstaaten sind „ausländische Bildungsteilnehmer“ Bürger aus Ländern außerhalb der EU. Weiterführende Einzelheiten zu den Definitionen finden sich in Indikator B6.

Angewandte Methodik

Die Angaben zu den Bildungsgebühren und Darlehensbeträgen in Landeswährung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (KKP) für das BIP geteilt wird. Die Höhe der Bildungsgebühren und die entsprechenden Anteile der Bildungsteilnehmer sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Bildungsgänge des Tertiärbereichs resultieren und möglicherweise nicht alle Bildungseinrichtungen erfasst sind.

Bildungsdarlehen beziehen sich auf die gesamte Bandbreite an Bildungsdarlehen, die vom Staat zur Verfügung gestellt oder garantiert werden, um ein Bild von der Höhe der Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer zu vermitteln. Der Bruttobetrag der Darlehen

stellt eine geeignete Kennzahl zur Ermittlung der Finanzhilfen an die gegenwärtigen Bildungsteilnehmer dar. Bei der Ermittlung der durch Bildungsdarlehen entstehenden Nettokosten für die öffentlichen und privaten Darlehensgeber sollten jedoch Zins- und Tilgungszahlungen der Darlehensnehmer berücksichtigt werden. In den meisten Ländern fließen Darlehensrückzahlungen nicht den Bildungsbehörden zu, sodass ihnen diese Mittel nicht zur Deckung anderer Bildungsausgaben zur Verfügung stehen.

Die OECD-Indikatoren berücksichtigen bei der Diskussion der finanziellen Unterstützung für gegenwärtige Bildungsteilnehmer die Gesamtsumme der Stipendien/Zuschüsse und Darlehen (brutto). Für einige OECD-Länder gestaltet es sich schwierig, die Gesamtsumme an Darlehen für Bildungsteilnehmer anzugeben. Zahlen zu Bildungsdarlehen sind daher mit Vorsicht zu interpretieren.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[5]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 und beruhen auf einer von der OECD im Jahr 2019 durchgeführten speziellen Erhebung (weiterführende Informationen s. Anhang 3 unter https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

Anmerkung zu den Daten aus Israel
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821lw*. [4]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [5]

OECD (2017), "Tuition fee reforms and international mobility", *Education Indicators in Focus*, No. 51, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/2dbe470a-en*. [1]

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821iw*. [2]

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821hw*. [3]

Tabellen Indikator C5

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981134

- Tabelle C5.1: Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren an tertiären Bildungseinrichtungen für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer (2017/2018)
- Tabelle C5.2: Von Bildungseinrichtungen von Bildungsteilnehmern (Vollzeitausbildung) erhobene Bildungsgebühren, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, und Anteil der inländischen Bildungsteilnehmer (in %), die Finanzhilfen erhalten (2017/2018)
- Tabelle C5.3: Öffentliche Darlehen, Rückzahlung und verzögerte Rückzahlung für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2017/2018)
- Tabelle C5.4: Veränderungen der Bildungsgebühren und der öffentlichen Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer (2007/2008 bis 2017/2018)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C5.1

Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren an tertiären Bildungseinrichtungen für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer (2017/2018)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereich

	Anteil Bildungsteilnehmer (in %), die (in Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgängen zusammen) eingeschrieben sind an:		Anteil internationaler Bildungsteilnehmer (in Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgängen zusammen) (in %)	Durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen für Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung					
				Öffentliche Bildungseinrichtungen (bzw. staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen, wenn diese häufiger sind)					
				Inländische Bildungsteilnehmer			Ausländische Bildungsteilnehmer		
	Öffentlichen Bildungseinrichtungen (bzw. staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen, wenn diese häufiger sind)	Unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen		Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD Länder									
Australien[1]	92	8[d]	22	5 034	8 929	260	19 029	18 318	16 187
Österreich[1]	82	18[d]	20	921	921	921	1 841	1 841	1 841
Kanada	100	a	13	5 286	5 527	m	20 406	13 040	m
Chile	20	63	0	7 524	10 446	9 067	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Dänemark	99	a	10	0	0	0	m	m	m
Estland[2,3]	76	10	8	6 764	7 536	0	6 764	7 536	0
Finnland	53	a	8	0	0	0	Differenzierung der Bildungsgebühren basierend auf der Unterrichtssprache in dem Bildungsgang		0
Frankreich	82	17	11	237	330	504	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Deutschland[1,4]	91	9[d]	8	133[d]	x(4)	x(4)	x(4)	x(4)	x(4)
Griechenland	100	a	3	0	4 114	0	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Israel[2]	74	14	3	3 130	m	m	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Italien	88	12	5	1 926	2 149	464	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Japan	25	75	4	5 234	5 231	5 231	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Republik Korea	25	75	3	4 886	6 414	7 167	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Lettland[2]	78	22	9	4 291	4 505	5 836	7 301	8 096	10 543
Niederlande	85	15	11	2 537	2 537	a	m	m	a
Neuseeland[5,6]	95	2	19	4 487[d]	m	4 739	m	m	4 739
Norwegen	85	10	3	0	0	a	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Slowakei	87	13	7	0	0	0	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Slowenien	87	7	4	0	0	m	Bildungseinrichtungen können höhere Bildungsgebühren für nicht aus einem EWR-Land kommende Bildungsteilnehmer erheben.		m
Spanien	82	18	3	1 747	2 873	m	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Schweden	94	a	7	0	0	0	14 679	14 679	0
Schweiz[7]	93[d]	7	18	1 291[d]	1 291[d]	386[d]	m	m	m
Vereinigte Staaten[8]	63	37	7	8 804	11 617[d]	x(5)	24 854	m	m
Subnationale Einheiten									
Belgien (fläm.)[2]	62	0,2	9	m	m	580	Bildungsgebühren für nicht aus einem EWR-Land kommende Bildungsteilnehmer liegen im Ermessen der Bildungeinrichtungen. Ausnahmen bestehen für einige Gruppen von Bildungsteilnehmern (z. B. Flüchtlinge, Asylsuchende).		
Belgien (frz.)[7]	99,8[d]	0,2	9	536[d]	993[d]	m	Bildungseinrichtungen können höhere Bildungsgebühren für nicht aus einem EWR-Land kommende Bildungsteilnehmer erheben.		
England (UK)[2,5]	100	a	20	11 866[d]	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Daten zur Zahl der Bildungsteilnehmer beziehen sich auf 2016/2017. Das Referenzjahr kann sich je nach Land unterscheiden. Weitere Einzelheiten s. Anhang 3. Europäische Länder: Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer beziehen sich auf Bildungsteilnehmer aus Nicht-EWR-Ländern. Bei Bildungseinrichtungen, die keine Bildungsgebühren erheben, sind diese mit dem Wert 0 angegeben. Die detaillierte Aufgliederung nach Art der Bildungseinrichtung ist im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind in unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen enthalten. Deutschland und Österreich: Staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen sind nur in Bezug auf die Zahl der Bildungsteilnehmer in unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen enthalten. 2. Staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 3. An öffentlichen und staatlich subventionierten Bildungseinrichtungen liegt es im Ermessen der Bildungseinrichtung, Bildungsgebühren für nicht in Estnisch abgehaltene Bildungsgänge zu erheben. 4. Bildungsgebühren beziehen sich auf den Tertiärbereich insgesamt anstelle von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen. Nur akademische Bildungsgänge eingeschlossen. 5. Kurze tertiäre Bildungsgänge sind in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen enthalten. 6. Schätzungen beziehen sich nur auf Hochschulen und sind ohne Bildungsgänge auf ISCED-Stufe 6, die zu Postgraduiertenzertifikaten oder -diplomen führen. 7. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind in öffentlichen Bildungseinrichtungen enthalten. 8. Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer beziehen sich in der Regel auf Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer, die aus einem anderen Bundesstaat kommen. Einige wenige Einrichtungen erheben jedoch niedrigere Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer aus einem anderen Bundesstaat.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979215

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C5.1 (Forts.)

Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühren an tertiären Bildungseinrichtungen für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer (2017/2018)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art der Bildungseinrichtung und Bildungsbereich

	Durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen für Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung					
	Unabhängige private Bildungseinrichtungen					
	Inländische Bildungsteilnehmer			Ausländische Bildungsteilnehmer		
	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge
	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD Länder						
Australien[1]	9 360[d]	12 023[d]	2 531[d]	10 810[d]	11 449[d]	20 093[d]
Österreich[1]	m	m	m	m	m	m
Kanada	a	a	a	a	a	a
Chile	6 723	10 727	8 898	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Dänemark	a	a	a	a	a	a
Estland[2,3]	8 565	8 747	0	8 565	8 747	0
Finnland	a	a	a	a	a	a
Frankreich	m	m	m	m	m	m
Deutschland[1,4]	4 908[d]	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)
Griechenland	a	a	a	a	a	a
Israel[2]	6 872	m	m	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Italien	6 707	8 050	2 512	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Japan	8 784	7 644	5 988	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Republik Korea	8 760	11 755	12 674	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Lettland[2]	4 652	5 477	6 276	5 877	6 771	6 961
Niederlande	m	m	a	m	m	a
Neuseeland[5,6]	m	m	a	m	m	a
Norwegen	5 680[d]	x(10)	a	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Slowakei	2 148	2 571	2 590	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Slowenien	0	0	0	Bildungseinrichtungen können höhere Bildungsgebühren für nicht aus einem EWR-Land kommende Bildungsteilnehmer erheben.		m
Spanien	7 771	12 030	m	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer		
Schweden	a	a	a	a	a	a
Schweiz[7]	3 202	3 202	5 456	m	m	m
Vereinigte Staaten[8]	29 478	24 712[d]	x(11)	Keine besonderen Bildungsgebühren für internationale Bildungsteilnehmer		
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)[2]	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)[7]	a	a	a	a	a	a
England (UK)[2,5]	a	a	a	a	a	a

Anmerkung: Die Daten zur Zahl der Bildungsteilnehmer beziehen sich auf 2016/2017. Das Referenzjahr kann sich je nach Land unterscheiden. Weitere Einzelheiten s. Anhang 3. Europäische Länder: Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer beziehen sich auf Bildungsteilnehmer aus Nicht-EWR-Ländern. Bei Bildungseinrichtungen, die keine Bildungsgebühren erheben, sind diese mit dem Wert 0 angegeben. Die detaillierte Aufgliederung nach Art der Bildungseinrichtung ist im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind in unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen enthalten. Deutschland und Österreich: Staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen sind nur in Bezug auf die Zahl der Bildungsteilnehmer in unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen enthalten. 2. Staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 3. An öffentlichen und staatlich subventionierten Bildungseinrichtungen liegt es im Ermessen der Bildungseinrichtung, Bildungsgebühren für nicht in Estnisch abgehaltene Bildungsgänge zu erheben. 4. Bildungsgebühren beziehen sich auf den Tertiärbereich insgesamt anstelle von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen. Nur akademische Bildungsgänge eingeschlossen. 5. Kurze tertiäre Bildungsgänge sind in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen enthalten. 6. Schätzungen beziehen sich nur auf Hochschulen und sind ohne Bildungsgänge auf ISCED-Stufe 6, die zu Postgraduiertenzertifikaten oder -diplomen führen. 7. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind in öffentlichen Bildungseinrichtungen enthalten. 8. Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer beziehen sich in der Regel auf Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer, die aus einem anderen Bundesstaat kommen. Einige wenige Einrichtungen erheben jedoch niedrigere Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer aus einem anderen Bundesstaat.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979215

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C5.2

Von Bildungseinrichtungen von Bildungsteilnehmern (Vollzeitausbildung) erhobene Bildungsgebühren, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, und Anteil der inländischen Bildungsteilnehmer (in %), die Finanzhilfen erhalten (2017/2018)

Bachelorbildungsgänge nur für Bildungsgebühren, Bachelor- und lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge (oder gleichwertige) für die Finanzhilfen

	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge							Bachelor- und lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge (oder gleichwertige)			
		Anteil Bildungsteilnehmer (in %), die eingeschrieben sind an:		Von Bildungseinrichtungen von inländischen Bildungsteilnehmern (Vollzeitausbildung) erhobene durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt				Anteil eingeschriebener Bildungsteilnehmer (in %), die Finanzhilfen erhalten in Form von:			
				Öffentliche Bildungseinrichtungen (bzw. staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen, wenn diese häufiger sind)		Unabhängige private Bildungseinrichtungen					
	Erstanfängerquoten bei Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen von inländischen Bildungsteilnehmern unter 25 Jahren	Öffentlichen Bildungseinrichtungen (bzw. staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen, wenn diese häufiger sind)	Unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen	Durchschnitt (bzw. häufigste Bildungsgebühr)	Bandbreite (niedrigste – höchste)	Durchschnitt (bzw. häufigste Bildungsgebühr)	Bandbreite (niedrigste – höchste)	Nur öffentlich/staatlich garantierten Privatdarlehen	Nur öffentlichen Zuschüssen/ Stipendien	Sowohl öffentlich/ staatlich garantierten Privatdarlehen und öffentlichen Zuschüssen bzw. Stipendien	Bildungsteilnehmer, die keine öffentlich/staatlich garantierten Privatdarlehen oder öffentliche Stipendien/Zuschüsse erhalten
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD Länder											
Australien[1]	61	92	8[d]	5 034	2 564–7 199	9 360[d]	4 022–16 823[d]	46	0	43	11
Österreich[1]	30	78	22[d]	921	m	m	m	a	15	a	85
Kanada[2]	m	100	a	5 286	2 253–7 018	a	a	34[d]	36[d]	x(8,9)	29
Chile	48	20	64	7 524	5 448–10 416	6 723	3 455–11 385	21	32	9	38
Dänemark	47	99	0	0	0–0	a	a	1	58	27	14
Estland[3]	47	65	13	6 764	2 239–11 195	8 565	m	a	a	a	a
Finnland[2]	42	39	a	0	0–0	a	a	x(10)	x(10)	58[d]	42
Frankreich	m	86	13	237	237–441	m	m	m	m	m	m
Deutschland[1,4]	39	87	13[d]	133[d]	m	4 908[d]	m	m	m	m	m
Griechenland	64	100	a	0	0–0	a	a	m	m	m	m
Israel[3]	35	74	14	3 130	2 663–3 729	6 872	3 196–10 121	m	m	m	m
Italien	37	87	13	1 926	287–3 713	6 707	2 298–12 926	0	38	0	62
Japan	m	20	80	5 234	m	8 784	m	m	m	m	m
Republik Korea	56	24	76	4 886	2 804–7 050	8 760	2 064–10 560	m	m	m	m
Lettland[3]	56	75	25	4 291	2 076–11 208	4 652	1 100–15 833	m	m	m	m
Niederlande	51	90	10	2 537	1 499–12 687	m	m	m	m	m	m
Neuseeland[5,6]	41	94	2	4 487[d]	3 590–10 260	m	m	54	2	34	10
Norwegen[2]	52	82	13	0	0–0	5 680[d]	2 820–7 557	12	2	76	10
Portugal	42	80	20	m	1 187–1 840	m	m	0	21	0	79
Slowakei	41	87	13	0	0–0	2 148	1 266–7 470	m	m	m	m
Slowenien	65	85	9	0	0–0	0	0–0	a	m	a	m
Spanien	44	83	17	1 747	902–12 082	7 771	902–21 052	0	44	0	56
Schweden	30	95	a	0	0–0	a	a	0	19	75	6
Schweiz[7]	40	90[d]	10	1 291[d]	335–3 981[d]	3 202	m	0	7	1	92
Vereinigte Staaten	m	67	33	8 804	6 737–10 753	29 478	16 975–41 304	10	26	53	11
Subnationale Einheiten											
Belgien (fläm.)	72	39	0,1	m	137–1 160	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.) [2,7]	72	99,9[d]	0,1	536[d]	0–1 069	a	a	0	20	0	80
England (UK)[3,5]	48	100	a	11 866[d]	m–12 882	a	a	94[d]	x(8)	x(8)	6

Anmerkung: Die Daten zur Zahl der Bildungsteilnehmer beziehen sich auf 2016/2017. Das Referenzjahr kann sich je nach Land unterscheiden. Weitere Einzelheiten s. Anhang 3. Bei Bildungseinrichtungen, die keine Bildungsgebühren erheben, sind diese mit dem Wert 0 angegeben. Die detaillierte Aufgliederung nach Art der Bildungseinrichtung steht im Internet zur Verfügung (s. u. StatLink).

1. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind in unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen enthalten. Deutschland und Österreich: Staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen sind nur in Bezug auf die Zahl der Bildungsteilnehmer in unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen enthalten. 2. Die Daten zu den Finanzhilfen beziehen sich auf den Tertiärbereich insgesamt anstelle von Bachelor- und langen, zu einem ersten Abschluss führenden Masterbildungsgängen (bzw. gleichwertigen). 3. Daten für staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 4. Bildungsgebühren beziehen sich auf den Tertiärbereich insgesamt anstelle von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen. Bildungsgebühren für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer. Nur akademische Bildungsgänge eingeschlossen. 5. Kurze tertiäre Bildungsgänge in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen enthalten. 6. Schätzungen beziehen sich nur auf Hochschulen und sind ohne Bildungsgänge auf ISCED-Stufe 6, die zu Postgraduiertenzertifikaten oder -diplomen führen. 7. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind in öffentlichen Bildungseinrichtungen enthalten.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979234

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C5.3

Öffentliche Darlehen, Rückzahlung und verzögerte Rückzahlung für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2017/2018)

	Darlehen				Schulden bei Abschluss der tertiären Ausbildung		Rückzahlung				Verzögerte Rückzahlung	
	Anteil inländischer Bildungsteilnehmer (in %), die ein Darlehen erhalten	Durchschnittlicher jährlicher Bruttodarlehensbetrag (in US-Dollar), der von jedem inländischen Bildungsteilnehmer aufgenommen wird	Durchschnittlicher Anteil (in %) der Darlehenssumme, der Bildungsgebühren zuzurechnen ist	Zinssatz nach der Ausbildung	Anteil Absolventen mit Schulden (in %)	Durchschnittliche Schulden bei Abschluss (in US-Dollar)	Rückzahlungssystem	Jährliches Mindesteinkommen (in US-Dollar) bei Darlehen mit einkommensabhängiger Rückzahlung	Dauer der typischen Amortisationszeit (in Jahren)	Durchschnittlicher jährlicher Rückzahlungsbetrag (in US-Dollar)	Anteil Absolventen (in %), denen verzögerte Rückzahlung bzw. Rückzahlungserlass gewährt wird	Anteil der Darlehen, die nicht zurückgezahlt werden
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Australien	81	5573	m	1,9 %	78	10479	Einkommensabhängig	38682	9	3002	m	a
Kanada	34	6286	85	m	60	17622	m	m	10	m	m	10
Chile	24	4657	100	2,0 %	m	m	Einkommensabhängig (bis zu 5 % des Monatseinkommens)	m	m	m	m	m
Dänemark	26	3937	100	1,0 %	m	13902	Hypothekenähnlich	a	m	m	m	m
Estland[1]	6	m	m	5,0 %	a	a	Hypothekenähnlich	a	6	a	a	0
Finnland[1]	55	6063	0	Von privater Bank gewährter Zinssatz	57	11719	Hypothekenähnlich	a	5–15	1982	Weniger als 2 %	Weniger als 2 %
Deutschland	m	m	m	0,0 %	m	m	Hypothekenähnlich	18219	m	m	m	m
Italien	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan[2]	37	7669	m	0 % bis 3 %	m	28269	Hybrid: hypothekenähnlich und einkommensabhängig	a	13	1674	0	m
Republik Korea[1]	m	4798	76	2,2 %	m	m	Hybrid: hypothekenähnlich und einkommensabhängig	Bei einkommensabhängigen Darlehen: 23608	10 (maximal)	m	m	m
Lettland[1]	5	2407	m	EURIBOR 6 Monate +2,5 %	0	a	Hypothekenähnlich	a	Darlehen über 2.900 US-Dollar: 10 Jahre, sonst 5 Jahre	a	a	2
Mexiko							m					
Niederlande	48	8433	m	0,3 %	67	18974	Hybrid: hypothekenähnlich und einkommensabhängig	17372	15	1567	m	10
Neuseeland	84	7596	64	0 % nominaler Zinssatz, wenn in Neuseeland ansässig, sonst 4,4 %	72	24117	Einkommensabhängig	13011	8	2010	Rund 0,2 %	m
Norwegen	88	10382	m	2,2 %	m	28698	Hypothekenähnlich	0	20	1820	1	3
Slowakei	1	4669	m	3,0 %	1	3263	Hypothekenähnlich	a	7	871	m	m
Slowenien	a	a	a	a	a	a	m	a	a	a	a	a
Spanien	0	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	71	7186	1	0,1 %	73	19116	Hypothekenähnlich	a	25	903	0	0
Schweiz	1	6101	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	5,1 % bis 7,2 %	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten												
Belgien (frz.)	0	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
England (UK)[1,3]	94	17033	m	1,6 % bis 4,6 %	94	49812	Einkommensabhängig	30059	30	m	70	45

Anmerkung: Das Referenzjahr kann sich je nach Land unterscheiden. Weitere Einzelheiten s. Anhang 3.

1. Informationen zu Schulden, Rückzahlung und verzögerter Rückzahlung beziehen sich auf staatlich gesicherte Privatdarlehen anstelle öffentlicher Darlehen. 2. Die zwei Arten der Rückzahlung sind: feste Raten (abhängig von der Darlehensgesamtsumme und der Laufzeit) und einkommensabhängige Rückzahlung (abhängig vom Einkommen des Bildungsteilnehmers im Vorjahr). 3. Der Anteil der Bildungsteilnehmer (in %), die ein Darlehen erhalten, und die durchschnittliche jährliche Darlehenssumme beziehen sich auf kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelorbildungsgänge und lange, zu einem ersten Abschluss führende Masterbildungsgänge.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979253

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C5.4

Veränderungen der Bildungsgebühren und der öffentlichen Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer (2007/2008 bis 2017/2018)

Bildungsgebühren in US-Dollar, kaufkraftbereinigt (zu konstanten Preisen 2017), inländische Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung

	Zwischen 2007/2008 und 2017/2018 durchgeführte Reformen		Durchschnittliche (bzw. häufigste) jährliche Bildungsgebühr für inländische Bildungsteilnehmer (Vollzeitausbildung) an öffentlichen Bildungseinrichtungen						Anteil Bildungsteilnehmer (in %), die öffentlich/staatlich garantierte Darlehen, Zuschüsse/Stipendien oder beides erhalten	
	Reformen auf Ebene der Bildungsgebühren zwischen 2007 und 2017	Von denen zumindest einige verbunden waren mit Veränderungen der Höhe öffentlicher Subventionen für Bildungsteilnehmer	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge		Master- oder gleichwertige Bildungsgänge		Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge			
			2007/2008	2017/2018	2007/2008	2017/2018	2007/2008	2017/2018	2007/2008	2017/2018
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD Länder										
Australien	Ja	Ja	4693	5034	7232	8929	286	260	m	81
Österreich	Nein	Nein	980	921	980	921	980	921	15	11
Kanada	Ja	Ja	4327	5286	5308	5527	m	m	m	71
Chile	Ja	Ja	8061	7524	12315	10446	11847	9067	17	58
Dänemark	Nein	Nein	0	0	0	0	0	0	69	83
Estland[1]	Ja	Ja	5981	6764	8835	7536	0	0	a	a
Finnland	Ja	Ja	0	0	0	0	0	0	55	58
Frankreich	Nein	Nein	203	237	264	330	401	504	m	m
Deutschland[2]	Ja	Nein	645[d]	133[d]	x(3)	x(4)	x(3)	x(4)	m	m
Griechenland	Ja	Ja	0	0	m	4114	m	0	m	m
Israel[1]	Nein	Nein	m	3130	m	m	m	m	m	m
Italien	Ja	Ja	1215[d]	1926	x(3)	2149	1035	464	17	39
Japan	Nein	Nein	m	5234	m	5231	m	5231	m	m
Republik Korea	Ja	Ja	m	4886	m	6414	m	7167	m	m
Lettland[1]	Nein	Nein	m	4291	m	4505	m	5836	m	m
Niederlande	Nein	Nein	1954	2537	1954	2537	a	a	m	m
Neuseeland[3,4]	Ja	Ja	3687[d]	4487[d]	m	m	3597	4739	85	86
Norwegen	Nein	Nein	0	0	0	0	a	a	m	90
Portugal	Nein	Nein	m	m	m	m	m	m	19	20
Slowakei	Nein	Nein	0	0	0	0	0	0	m	m
Slowenien	Nein	Nein	0	0	0	0	m	m	m	m
Spanien	Ja	Nein	1068	1747	2049	2873	m	m	m	42
Schweden	Ja	Ja	m	0	m	0	m	0	88	89
Schweiz[5]	Nein	Nein	879[d]	1291[d]	879[d]	1291[d]	275[d]	386[d]	12	8
Vereinigte Staaten	Nein	Nein	6807	8804	8494[d]	11617[d]	x(5)	x(6)	m	m
Subnationale Einheiten										
Belgien (fläm.)	Ja	Nein	105–638	137–1160	105–638	137–1160	333–417	m–580	m	m
Belgien (frz.)[5]	Ja	Ja	m	536[d]	m	993[d]	m	m	20	20
England (UK)[1,3]	Ja	Ja	3000[d]	11866[d]	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Das Referenzjahr kann sich je nach Land unterscheiden. Weitere Einzelheiten s. Anhang 3.

1. Staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen. 2. Bildungsgebühren beziehen sich auf den Tertiärbereich insgesamt anstelle von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen. Bildungsgebühren für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer. Nur akademische Bildungsgänge eingeschlossen. 3. Kurze tertiäre Bildungsgänge sind in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen enthalten. 4. Schätzungen beziehen sich nur auf Hochschulen und sind ohne Bildungsgänge auf ISCED-Stufe 6, die zu Postgraduiertenzertifikaten oder -diplomen führen. 5. Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind in öffentlichen Bildungseinrichtungen enthalten.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979272

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

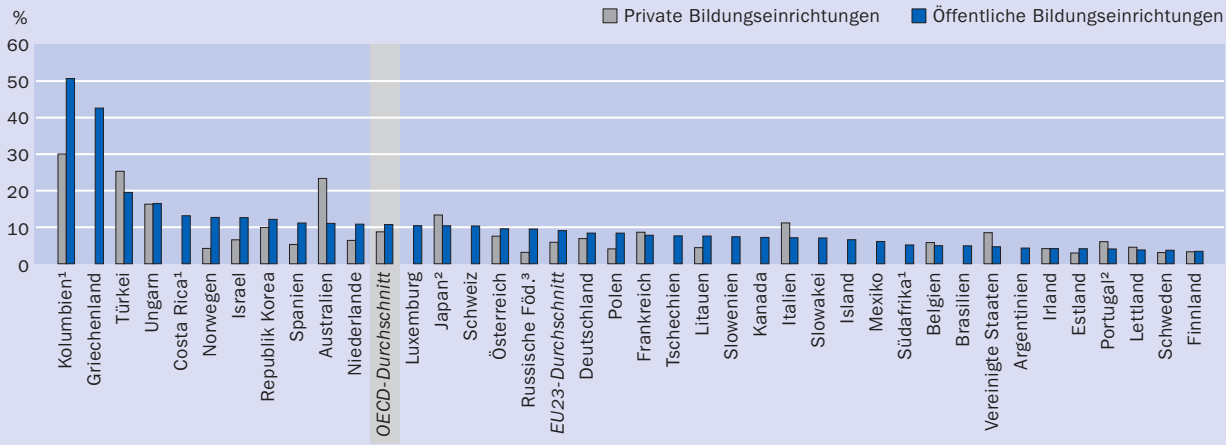
Indikator C6
Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?

- Vom Primar- bis zum Tertiärbereich entfallen OECD-weit im Durchschnitt 92 % der Ausgaben von Bildungseinrichtungen auf laufende Ausgaben, d. h. auf Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen, die im laufenden Jahr in Anspruch genommen werden.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Vergütung der Beschäftigten der größte Posten der laufenden Ausgaben in allen Bildungsbereichen: in den nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) ohne Elementarbereich (ISCED 02) 78 %, im Tertiärbereich 69 %.
- Die OECD-Länder stellen im Durchschnitt 8 % ihrer Bildungsgesamtausgaben für Investitionsausgaben bereit. Dieser Anteil ist im Tertiärbereich höher als in den vorgelagerten Bildungsbereichen (10 gegenüber 7 %) und variiert von Land zu Land und nach Art der Bildungseinrichtung.

Abbildung C6.1

Anteil der Investitionsausgaben, nach Art der Bildungseinrichtung (2016)

Tertiärbereich



1. Referenzjahr 2017. 2. Tertiärbereich beinhaltet postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 3. Tertiärbereich beinhaltet Sekundarbereich II (berufsbildend).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Investitionsausgaben an öffentlichen Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979424

Kontext

Die Aufteilung der Ausgaben in laufende Ausgaben und Investitionsausgaben kann die Qualität des Unterrichts beeinflussen (z. B. durch die Gehälter der Lehrkräfte), die materiellen Bedingungen, unter denen Unterricht erteilt wird (z. B. durch die Ausgaben für die Instandhaltung von Schulgebäuden), und die Fähigkeit der Bildungssysteme, sich den geänderten demografischen Gegebenheiten und der Entwicklung der Zahl der Bildungsteilnehmer anzupassen. Daher können Entscheidungen über die Mittelzuweisung Einfluss haben auf die Art des Unterrichts und somit auf die Lernergebnisse der Bildungsteilnehmer. Hierbei unter Berücksichtigung der landesspezifischen Prioritäten das richtige Verhältnis zu finden ist eine Herausforderung für alle Regierungen und

Bildungseinrichtungen. Ein Vergleich der Aufgliederung der Bildungsausgaben nach den einzelnen Ausgabenkategorien kann einen Einblick geben in die unterschiedlichen organisatorischen und operationalen Strukturen, die sich in den einzelnen Ländern entwickelt haben.

Dieser Indikator beschreibt die verschiedenen Ressourcen und Dienstleistungen, für die im Bildungsbereich Mittel aus den verschiedenen Quellen (öffentlich, international und privat) ausgegeben werden. Er zeigt die Unterschiede zwischen laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben auf. Steigende Bildungsteilnehmerzahlen können Investitionsausgaben bedingen, da sie häufig den Bau neuer Gebäude erforderlich machen. Dieser Indikator enthält auch Einzelheiten zum Verwendungszweck der laufenden Ausgaben im Hinblick auf die Vergütung der Beschäftigten und sonstige Dienstleistungen, wie Mahlzeiten, Transport, Unterbringung und/oder Forschungstätigkeiten.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In allen Bildungsbereichen stellt die Vergütung der Beschäftigten den größten Posten der laufenden Ausgaben dar. Vier Fünftel der Vergütung für Beschäftigte gehen an Lehrkräfte in den nicht tertiären Bildungsbereichen ohne Elementarbereich (ISCED 02), der Rest an sonstige Beschäftigte.
- In den nicht tertiären Bildungsbereichen ist der von öffentlichen Bildungseinrichtungen für laufende Ausgaben verwendete Anteil der Gesamtausgaben ähnlich hoch wie der von privaten Bildungseinrichtungen (93 gegenüber 94 %). Im Tertiärbereich hingegen geben private Bildungseinrichtungen einen höheren Anteil der Gesamtausgaben für laufende Ausgaben aus als öffentliche Bildungseinrichtungen (92 gegenüber 89 %).
- Der Anteil der für die Vergütung der sonstigen Beschäftigten anfallenden Ausgaben in Bildungseinrichtungen der nicht tertiären Bildungsbereiche reicht von mindestens rund 20 % am oberen Ende in Estland, Frankreich, Island, Litauen und den Vereinigten Staaten bis zu weniger als 10 % in Kolumbien, Luxemburg und Österreich.

Analyse und Interpretationen

Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben von Bildungseinrichtungen nach Bildungsbereich

Die Ausgaben von Bildungseinrichtungen umfassen laufende und Investitionsausgaben. Laufende Ausgaben beinhalten finanzielle Aufwendungen für Ressourcen der Bildungseinrichtungen, die jedes Jahr für den laufenden Betrieb der Bildungseinrichtungen erforderlich sind, während sich die Investitionsausgaben auf Ausgaben für den Erwerb oder den Erhalt von Sachwerten mit einer Lebensdauer von mehr als einem Jahr beziehen (s. Abschnitt Definitionen). Da Bildungsvermittlung sehr arbeitskräfteintensiv ist, entfällt in den OECD-Ländern der Großteil der Gesamtausgaben für Bildung auf laufende Ausgaben, insbesondere die Vergütung der Beschäftigten. 2016 beliefen sich die laufenden Ausgaben von Bildungseinrichtungen in allen Bildungsbereichen (vom Primar- bis zum Tertiärbereich) im Durchschnitt der OECD-Länder auf 92 % der Gesamtausgaben. In den einzelnen Ländern variiert der Anteil der laufenden Ausgaben in allen Bildungsbereichen von 81 % in Kolumbien bis 96 % in Belgien, Island, Italien, Portugal und dem Vereinigten Königreich (Tab. C6.1).

Der durchschnittliche Anteil der laufenden Ausgaben in den OECD-Ländern ist in den nicht tertiären Bildungsbereichen höher als im tertiären Bildungsbereich (93 gegenüber 90 %). Im Primarbereich reicht die Bandbreite von 80 % in Slowenien bis 99 % in Italien, im Sekundarbereich von 87 % in Slowenien und der Türkei bis 98 % in Österreich. Im postsekundaren, nicht tertiären Bereich reicht der Anteil von 87 % in Irland bis 100 % in Israel und Luxemburg, im Tertiärbereich von 57 % in Griechenland bis 97 % in Estland und Finnland. Der gesamte Anteil der laufenden Ausgaben unterscheidet sich im Durchschnitt zwischen den einzelnen Bildungsbereichen um nicht mehr als 3 Prozentpunkte. In den meisten Ländern ist der Anteil der laufenden Ausgaben in den nicht tertiären Bildungsbereichen höher als im Tertiärbereich. Die einzigen Länder, in denen der Anteil der laufenden Ausgaben im Tertiärbereich höher ist als in den vorgelagerten Bildungsbereichen, sind Estland, Finnland, Irland, Israel, die Republik Korea, Lettland, Norwegen, Schweden, Slowenien und die Vereinigten Staaten.

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in Bezug auf die Ausgabenaufteilung spiegeln die Organisation der einzelnen Bildungsbereiche in dem jeweiligen Land sowie das Ausmaß wider, in dem die Länder in den Neubau von Gebäuden investiert haben, was bei einer steigenden Zahl von Bildungsteilnehmern häufig erforderlich ist. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der Investitionsausgaben im Allgemeinen in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs höher als in den vorgelagerten Bereichen (10 gegenüber 7 %). Die Investitionsausgaben im Tertiärbereich sind in der Türkei (21 %), Kolumbien (40 %) und Griechenland (43 %) am höchsten. In den nicht tertiären Bereichen weist unter den Ländern mit verfügbaren Daten Slowenien den höchsten Anteil am Bildungshaushalt für Investitionsausgaben aus (16 %).

Die Eigentumsverhältnisse im Hinblick auf die Gebäude von tertiären Bildungseinrichtungen könnten zum Teil die Unterschiede beim relativen Anteil der laufenden bzw. Investitionsausgaben im Tertiärbereich erklären. So können von Bildungseinrichtungen genutzte Gebäude und Grundstücke entweder im Besitz der Einrichtungen sein, kostenlos von ihnen genutzt werden oder angemietet sein. Daher hängt die von den Ländern angegebene Höhe der laufenden Ausgaben und der Investitionsausgaben zum Teil davon ab,

wie die materielle Infrastruktur in einem bestimmten Land geregelt ist (s. Kasten B6.1 in OECD, 2012[1]).

Zusammensetzung der laufenden Ausgaben

Die laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen lassen sich darüber hinaus in 3 große funktional definierte Kategorien unterteilen: 1. Vergütung der Lehrkräfte, 2. Vergütung der sonstigen Beschäftigten und 3. sonstige laufende Ausgaben (z. B. Ausgaben für Unterrichts- und Hilfsmaterial, die Instandhaltung von Bildungseinrichtungen, die Bereitstellung von Mahlzeiten für Bildungsteilnehmer sowie Mietzahlungen für Gebäude und sonstige Einrichtungen). Die relativen Anteile dieser Kategorien ändern sich in der Regel nicht sehr von Jahr zu Jahr. Aber aktuelle und prognostizierte Veränderungen der Bildungsbeteiligung, Veränderungen der Gehälter der Beschäftigten im Bildungswesen und die Instandhaltungskosten für Bildungseinrichtungen können sich nicht nur auf die Höhe der bereitgestellten Beträge, sondern auch auf den für die jeweilige Kategorie bestimmten Anteil auswirken.

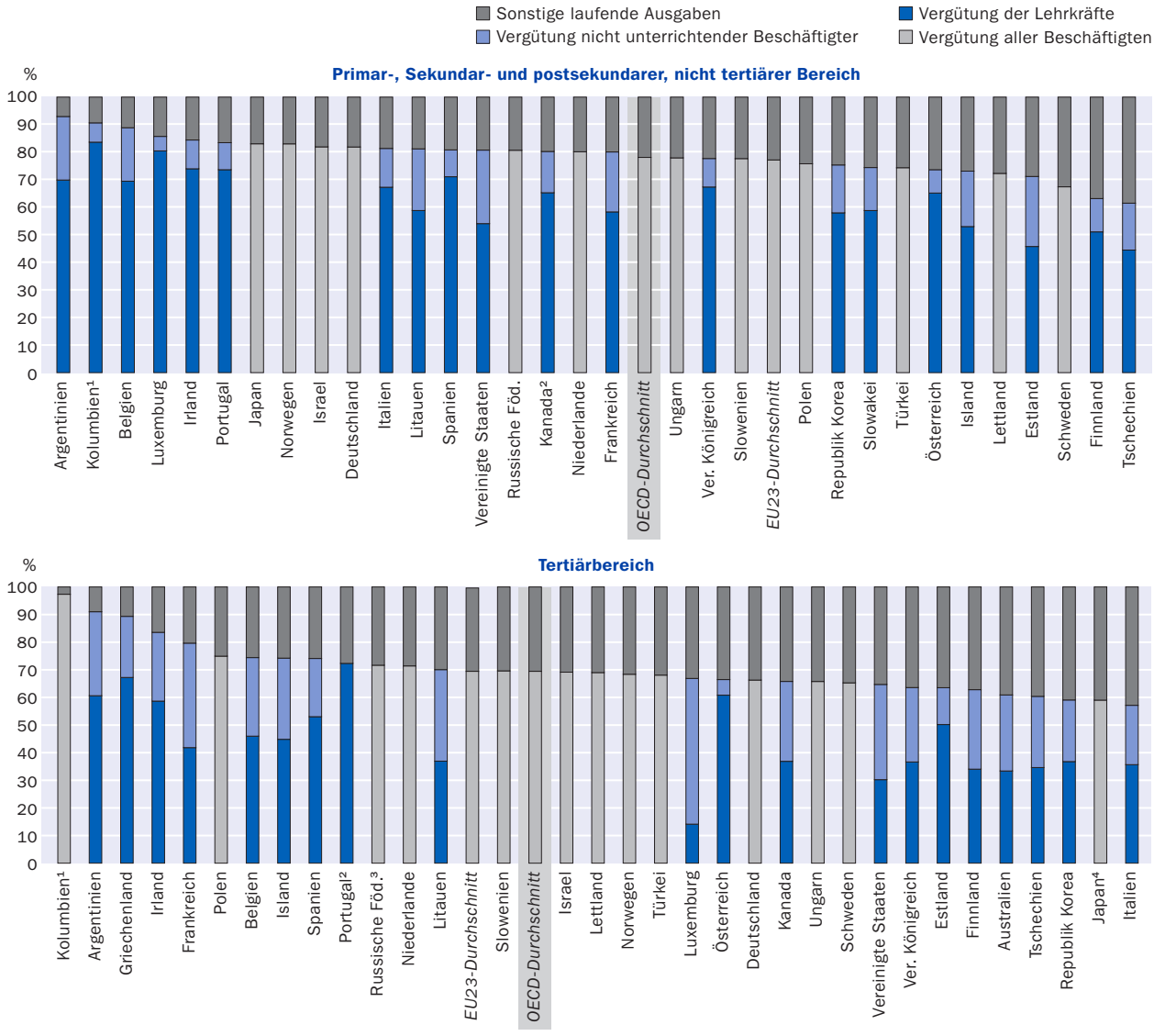
Die Gehälter der Lehrkräfte und der sonstigen Beschäftigten im Bildungsbereich machen in allen OECD-Ländern sowohl in den nicht tertiären Bildungsbereichen als auch im Tertiärbereich den größten Teil der laufenden Ausgaben aus. Jedoch entfällt mit einem Unterschied von 9 Prozentpunkten in den nicht tertiären Bildungsbereichen ein höherer Anteil auf die Gehälter als im Tertiärbereich (78 gegenüber 69 %). Die OECD-Länder wenden im Durchschnitt in den nicht tertiären Bildungsbereichen 63 % der gesamten laufenden Ausgaben für die Vergütung von Lehrkräften und 15 % für die Vergütung von sonstigen Beschäftigten auf, die restlichen 22 % stehen für sonstige laufende Ausgaben zur Verfügung (Tab. C6.2 und Abb. C6.2).

Es gibt signifikante Unterschiede innerhalb der einzelnen Länder, wofür die Mittel für laufende Ausgaben in den einzelnen Bildungsbereichen zugewiesen werden. In den meisten Ländern entfällt von allen Bildungsbereichen im Tertiärbereich der geringste Anteil der laufenden Gesamtausgaben auf die Vergütung der Beschäftigten. Island und Kolumbien sind die einzigen Länder, die im Tertiärbereich einen höheren Anteil der laufenden Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten einsetzen als in einem der anderen Bildungsbereiche (Tab. C6.2). Dieser Unterschied zwischen dem Tertiärbereich und den vorgelagerten Bereichen liegt bei über 6 bzw. 1 Prozentpunkt. Betrachtet man alle Bildungsbereiche zusammen, hebt sich Kolumbien deutlich von den anderen Ländern ab. Das Land gibt tendenziell einen höheren Anteil der laufenden Bildungsausgaben für die Vergütung von Beschäftigten aus (92 %) und weniger für andere, per Auftrag vergebene oder zugekaufte Serviceleistungen wie Unterstützungsdienste (z. B. für die Instandhaltung von Schulgebäuden), zusätzliche Dienstleistungen (z. B. für die Bereitstellung von Mahlzeiten) oder Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen.

Der Unterschied bei dem auf „sonstige laufende Ausgaben“ entfallenden Anteil zwischen den einzelnen Bildungsbereichen spiegelt zum Teil den unterschiedlichen Umfang der Verwaltungssysteme in diesen Bildungsbereichen wider (z. B. die Mitarbeiterzahl oder die den Verwaltungsmitarbeitern zur Verfügung stehende Ausstattung). Die Kosten für Einrichtungen und Ausrüstung sind im Allgemeinen im Tertiärbereich höher als in den anderen Bildungsbereichen. Ferner werden in einigen Ländern Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich die benötigten Gebäude eher anmieten, was einen großen Teil der laufenden Ausgaben erklären kann. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern beim Anteil der auf die Vergütung der nicht unterrichtenden Beschäftigten laufenden Ausgaben

Abbildung C6.2

Zusammensetzung der laufenden Ausgaben an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2016)



1. Referenzjahr 2017. 2. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 3. Tertiärbereich beinhaltet postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 4. Tertiärbereich beinhaltet Sekundarbereich II (berufsbildend).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Vergütung aller Beschäftigten.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle C6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979443

spiegeln wahrscheinlich wider, inwieweit in einem bestimmten Land im Bildungsbereich Beschäftigte, z. B. Schulleiter, Beratungslehrer, Busfahrer, Schulkrankenschwestern, Hausmeister und Handwerker, der Kategorie „nicht unterrichtende Beschäftigte" zugerechnet werden. Die Vergütung der im Tertiärbereich in Forschung und Entwicklung Beschäftigten könnte auch teilweise die Unterschiede – zwischen den Ländern und den Bildungsbereichen – bei dem auf diese Kategorie entfallenden Anteil der laufenden Ausgaben erklären (s. Indikator C1).

Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben öffentlicher und privater Bildungseinrichtungen

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen verteilen ihre Aufwendungen für laufende und Investitionsausgaben im Allgemeinen auf ähnliche Art und Weise, wobei die Unterschiede im Tertiärbereich stärker ausgeprägt sind als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. In den OECD-Ländern liegt der durchschnittliche Anteil der laufenden Ausgaben in den nicht tertiären Bildungsbereichen in privaten Bildungseinrichtungen mit 94 % um 1 Prozentpunkt höher als in den öffentlichen Bildungseinrichtungen (93 %). Im Tertiärbereich ist der Anteil der laufenden Ausgaben in privaten Bildungseinrichtungen 3 Prozentpunkte höher als in öffentlichen (92 gegenüber 89 %). Dieser Unterschied im Tertiärbereich ist in Kolumbien mit einem Unterschied von 21 Prozentpunkten stärker ausgeprägt. In Australien ist der Anteil der laufenden Ausgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen deutlich höher, der Unterschied liegt hier bei 12 Prozentpunkten (Tab. C6.3).

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen unterscheiden sich auch darin, wofür die laufenden Ausgaben verwendet werden (Tab. C6.3). Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der für die Vergütung von Beschäftigten verwendete Anteil der laufenden Ausgaben in den nicht tertiären Bildungsbereichen in öffentlichen Bildungseinrichtungen um 8 Prozentpunkte höher als in privaten Bildungseinrichtungen (80 gegenüber 72 %). Die größten Unterschiede hierbei gibt es in Italien, Portugal und der Türkei, wo sich der Unterschied auf mehr als 20 Prozentpunkte beläuft. Das Gegenteil ist in Norwegen der Fall, dort ist der für die Vergütung von Beschäftigten verwendete Anteil der laufenden Ausgaben in den privaten Bildungseinrichtungen höher als in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Im Tertiärbereich geben ebenfalls öffentliche Bildungseinrichtungen mit 69 % im Durchschnitt der OECD-Länder einen höheren Anteil ihrer laufenden Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten aus als private Bildungseinrichtungen (63 %). Allerdings ist der für die Vergütung von Beschäftigten verwendete Anteil der laufenden Ausgaben im Tertiärbereich niedriger als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Das legt die Vermutung nahe, dass im Tertiärbereich Dienstleistungen von externen Anbietern erbracht werden, was sowohl öffentliche als auch private Bildungseinrichtungen betrifft.

Die Tatsache, dass private Bildungseinrichtungen üblicherweise einen geringeren Anteil ihrer laufenden Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten aufwenden, lässt sich durch Faktoren erklären, die im jeweiligen Bildungssystem der einzelnen Länder begründet sind. Private Bildungseinrichtungen lassen vielleicht eher Dienstleistungen von externen Anbietern erbringen. Schulgebäude und andere Einrichtungen sind vielleicht öfter angemietet (im Gegensatz zu Bildungseinrichtungen in staatlichen Liegenschaften), und es können sich für sie Nachteile beim Erwerb von Unterrichtsmaterialien ergeben, da sie diese in wesentlich kleineren Mengen als der öffentliche Sektor beschaffen.

Im Tertiärbereich verwenden öffentliche und private Bildungseinrichtungen im Durchschnitt der OECD-Länder einen ähnlich hohen Anteil ihrer Gesamtausgaben für Investitionsausgaben (11 gegenüber 9 %). Der Anteil der Investitionsausgaben in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen unterscheidet sich von Land zu Land jedoch erheblich (Abb. C6.1). Öffentliche Bildungseinrichtungen in Griechenland, Kolumbien und der Türkei verwenden den höchsten Anteil der Investitionsausgaben im Tertiärbereich, mehr als 20 % der Gesamtausgaben. Einige Gründe dafür könnten mit dem niedrigeren Anteil an Absolventen im Tertiärbereich in Kolumbien und der Türkei zusammenhängen (s. Indikator A1) sowie mit der Tatsache, dass die meisten Bildungsteilnehmer in Kolumbien in privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben sind (s. Indikator B1). In Argentinien,

Estland, Finnland, Irland, Lettland, Portugal und Schweden ist der von öffentlichen Bildungseinrichtungen für Investitionsausgaben verwendete Anteil am niedrigsten (weniger als 5 %). Auch bei privaten Bildungseinrichtungen ist der Unterschied zwischen den einzelnen Ländern groß. In Kolumbien und der Türkei entfallen mehr als 25 % der Gesamtausgaben auf Investitionsausgaben, während es in Estland, Finnland, der Russischen Föderation und Schweden weniger als 4 % sind. Der Unterschied zwischen dem Anteil, den öffentliche und private Bildungseinrichtungen für Investitionsausgaben bereitstellen, liegt in zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten bei unter 3 Prozentpunkten. In Kolumbien ist der Unterschied beim Anteil der Investitionsausgaben am größten, die öffentlichen Bildungseinrichtungen geben dort im Verhältnis 20 Prozentpunkte mehr aus als die privaten Bildungseinrichtungen.

Definitionen

Investitionsausgaben beziehen sich auf Ausgaben für Sachwerte mit einer Lebensdauer von mehr als einem Jahr. Hierzu zählen u. a. die Ausgaben für Bau, Renovierung und größere Instandsetzungsarbeiten von Gebäuden sowie für die Neubeschaffung oder den Ersatz von Ausrüstungsgegenständen. Die hier ausgewiesenen Investitionsausgaben beziehen sich auf den Wert der in dem betreffenden Jahr erworbenen bzw. geschaffenen bildungsbezogenen Vermögenswerte, ausgedrückt in Höhe der Kapitalbildung, unabhängig davon, ob die Investitionsausgaben durch laufende Einnahmen oder Kreditaufnahmen finanziert wurden. Der Schuldendienst ist weder in den laufenden Ausgaben noch in den Investitionsausgaben enthalten.

Laufende Ausgaben beziehen sich auf Ausgaben für die im laufenden Haushaltsjahr verbrauchten Sach- und Dienstleistungen, die immer wieder anfallen, um die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen aufrechtzuerhalten. Sonstige laufende Ausgaben der Bildungseinrichtungen (d. h. nicht die für die Vergütung von Beschäftigten anfallenden Ausgaben) beinhalten Ausgaben für per Auftrag vergebene oder zugekaufte Serviceleistungen (z. B. für die Instandhaltung von Schulgebäuden), zusätzliche Dienstleistungen (z. B. für die Zubereitung von Mahlzeiten für die Bildungsteilnehmer) und Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen. Diese Dienstleistungen werden von externen Anbietern erbracht, im Unterschied zu Leistungen, die von den Bildungsbehörden oder den Bildungseinrichtungen selbst mit eigenen Beschäftigten erbracht werden.

Vergütung der Beschäftigten (unterrichtende und nicht unterrichtende Beschäftigte, s. u.) umfasst: 1. Gehälter (d. h. die Bruttogehälter der im Bildungsbereich Beschäftigten, vor Abzug von Steuern, Beiträgen zur Renten- oder Krankenversicherung sowie anderen Beiträgen zur Sozialversicherung oder anderen Zwecken), 2. Ausgaben für Altersvorsorge (tatsächliche oder kalkulatorische Aufwendungen von Arbeitgebern oder Dritten für die Finanzierung der Renten für die derzeitig im Bildungsbereich Beschäftigten) und 3. Ausgaben für Lohnnebenkosten (Gesundheitsvorsorge oder Krankenkassenbeiträge, Invaliditätsversicherung, Arbeitslosenversicherung, Mutterschafts-/Elterngeld und Kindergeld, alle anderen Formen der Sozialversicherung). Zur Kategorie „Lehrkräfte“ zählen nur die direkt am Unterricht der Bildungsteilnehmer beteiligten Beschäftigten. In die Kategorie „nicht unterrichtende Beschäftigte“ fallen alle weiteren pädagogischen, administrativen und fachlichen Beschäftigten sowie unterstützendes Personal (z. B. Rektoren, weitere Verwaltungsmitarbeiter von Bildungseinrichtungen, Betreuer, Vertrauenslehrer, Schulpsychologen und medizinisches Personal, Bibliothekare, Personal für Betrieb und Instandhaltung von Gebäuden).

Angewandte Methodik

Die Berechnungen beziehen sich auf die Ausgaben öffentlicher Bildungseinrichtungen bzw. soweit verfügbar auf die Ausgaben sowohl öffentlicher als auch privater Bildungseinrichtungen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[2]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2016 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2018 durchgeführten UNESCO/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*). Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Anmerkung zu den Daten aus Israel
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

C 6

Weiterführende Informationen

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [2]

OECD (2012), *Bildung auf einen Blick 2012 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821fw*. [1]

Tabellen Indikator C6

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981153

- Tabelle C6.1: Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben (in %), nach Bildungsbereich (2016)
- Tabelle C6.2: Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie (2016)
- Tabelle C6.3: Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2016)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C6.1

Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben (in %), nach Bildungsbereich (2016)

Mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierte laufende Ausgaben und Investitionsausgaben von Bildungseinrichtungen

	Primarbereich		Sekundarbereich						Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Primar- bis Tertiärbereich	
			Sekundarbereich I		Sekundarbereich II		Sekundarbereich insgesamt									
	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	93	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	88	12	m	m
Österreich	93	7	97	3	98	2	98	2	99	1	96	4	91	9	94	6
Belgien	95	5	97	3	97[d]	3[d]	97[d]	3[d]	x(5,7)	x(6,8)	96	4	95	5	96	4
Kanada[1]	93[d]	7[d]	x(1)	x(2)	93	7	93	7	m	m	93[d]	7[d]	93	7	93[d]	7[d]
Chile[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[2]	90	10	93	7	92[d]	8[d]	92[d]	8[d]	x(5,7)	x(6,8)	92	8	60	40	81	19
Tschechien	91	9	91	9	95	5	93	7	94	6	93	7	93	7	93	7
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	92	8	93	7	94	6	94	6	98	2	93	7	97	3	94	6
Finnland	88	12	88	12	92[d]	8[d]	90[d]	10[d]	x(5,7)	x(6,8)	89	11	97	3	91	9
Frankreich	94	6	93	7	91	9	92	8	92	8	93	7	92	8	93	7
Deutschland	94	6	95	5	90	10	92	8	93	7	93	7	92	8	92	8
Griechenland	97	3	98	2	96	4	97	3	m	m	m	m	57	43	m	m
Ungarn	98	2	97	3	97	3	97	3	97	3	97	3	84	16	94	6
Island	95	5	95	5	98	2	97	3	97	3	96	4	94	6	96	4
Irland	93	7	91	9	91	9	91	9	87	13	92	8	96	4	93	7
Israel	89	11	x(5,7)	x(6,8)	93[d]	7[d]	93	7	100	0	91	9	93	7	91	9
Italien	99	1	99	1	93[d]	7[d]	96[d]	4[d]	x(5,7)	x(6,8)	97	3	92	8	96	4
Japan	87	13	87	13	90[d]	10[d]	89[d]	11[d]	x(5,7,13)	x(6,8,14)	88	12	88[d]	12[d]	88	12
Republik Korea	86	14	87	13	89	11	89	11	a	a	87	13	89	11	88	12
Lettland	89	11	89	11	92	8	91	9	96	4	90	10	96	4	91	9
Litauen	93	7	93	7	92	8	93	7	92	8	93	7	93	7	93	7
Luxemburg	98	2	90	10	90	10	90	10	100	0	93	7	90	10	92	8
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
Niederlande	89	11	89	11	91	9	90	10	a	a	90	10	90	10	90	10
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	87	13	87	13	88	12	88	12	88	12	87	13	88	12	87	13
Polen	94	6	97	3	95	5	96	4	95	5	95	5	92	8	94	6
Portugal	97	3	97	3	94[d]	6[d]	95[d]	5[d]	x(5,7,13)	x(6,8,14)	96	4	96[d]	4[d]	96	4
Slowakei	96	4	98	2	95	5	96	4	95	5	96	4	m	m	m	m
Slowenien	80	20	80	20	95	5	87	13	a	a	84	16	93	7	86	14
Spanien	97	3	98	2	97[d]	3[d]	97[d]	3[d]	x(5,7)	x(6,8)	97	3	90	10	95	5
Schweden	95	5	95	5	93	7	94	6	94	6	95	5	96	4	95	5
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	89	11	90	10	86	14	87	13	a	a	88	12	79	21	85	15
Ver. Königreich	97	3	96	4	97	3	96	4	a	a	97	3	95	5	96	4
Vereinigte Staaten	91	9	91	9	91	9	91	9	92	8	91	9	94	6	92	8
OECD-Durchschnitt	**93**	**7**	**93**	**7**	**93**	**7**	**93**	**7**	**m**	**m**	**93**	**7**	**90**	**10**	**92**	**8**
EU23-Durchschnitt	**94**	**6**	**94**	**6**	**94**	**6**	**94**	**6**	**m**	**m**	**93**	**7**	**91**	**9**	**93**	**7**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	93	7	91	9	92	8
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). Zahlen für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden als vernachlässigbar angesehen. 2. Referenzjahr 2017.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979367

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C6.2

Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie (2016)

Verwendung der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten laufenden Ausgaben von Bildungseinrichtungen als Prozentsatz der laufenden Gesamtausgaben

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich			
	Vergütung der Beschäftigten			Sonstige laufende Ausgaben	Vergütung der Beschäftigten			Sonstige laufende Ausgaben	Vergütung der Beschäftigten			Sonstige laufende Ausgaben
	Lehrkräfte	Sonstige Beschäftigte	Gesamt		Lehrkräfte	Sonstige Beschäftigte	Gesamt		Lehrkräfte	Sonstige Beschäftigte	Gesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	m	m	m	m	33	28	61	39	m	m	m	m
Österreich	65	8	74	26	61	6	66	34	64	7	71	29
Belgien	69	19	89	11	46	28	74	26	63	22	85	15
Kanada[1]	65[d]	15[d]	80[d]	20[d]	37	29	66	34	54[d]	20[d]	75[d]	25[d]
Chile[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[2]	84	7	91	9	x(7)	x(7)	97	3	x(11)	x(11)	92	8
Tschechien	44	17	62	38	35	26	60	40	42	19	61	39
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	46	25	71	29	50	13	64	36	47	21	68	32
Finnland	51	12	63	37	34	29	63	37	46	17	63	37
Frankreich	58	22	80	20	42	38	80	20	54	26	80	20
Deutschland	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	66	34	x(11)	x(11)	77	23
Griechenland	m	m	m	m	67	22	89	11	m	m	m	m
Ungarn	m	m	78	22	x(7)	x(7)	66	34	m	m	75	25
Island	53	20	73	27	45	29	74	26	51	22	73	27
Irland	74	10	84	16	59	25	84	16	70	14	84	16
Israel	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	69	31	x(11)	x(11)	78	22
Italien	67	14	81	19	36	21	57	43	60	16	76	24
Japan	x(3)	x(3)	83	17	x(7)	x(7)	59[d]	41[d]	x(11)	x(11)	75	25
Republik Korea	58	17	75	25	37	22	59	41	51	19	70	30
Lettland	x(3)	x(3)	72	28	x(7)	x(7)	69	31	x(11)	x(11)	71	29
Litauen	59	22	81	19	37	33	70	30	52	26	78	22
Luxemburg	80	5	86	14	14	53	67	33	70	12	83	17
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	x(3)	x(3)	80	20	x(7)	x(7)	71	29	x(11)	x(11)	77	23
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	x(3)	x(3)	83	17	x(7)	x(7)	68	32	x(11)	x(11)	79	21
Polen	x(3)	x(3)	76	24	x(7)	x(7)	75	25	x(11)	x(11)	76	24
Portugal	74	10	83	17	72	0	72[d]	28[d]	73	7	81	19
Slowakei	59	16	74	26	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	x(3)	x(3)	78	22	x(7)	x(7)	70	30	x(11)	x(11)	76	24
Spanien	71	10	81	19	53	21	74	26	66	13	79	21
Schweden	54	13	67	33	x(7)	x(7)	65	35	x(11)	x(11)	67	33
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	x(3)	x(3)	74	26	x(7)	x(7)	68	32	x(11)	x(11)	72	28
Ver. Königreich	67	10	78	22	37	27	64	36	59	15	74	26
Vereinigte Staaten	54	27	81	19	30	34	65	35	44	30	74	26
OECD-Durchschnitt	**63**	**15**	**78**	**22**	**m**	**m**	**69**	**31**	**m**	**m**	**76**	**24**
EU23-Durchschnitt	**63**	**15**	**77**	**23**	**m**	**m**	**70**	**30**	**m**	**m**	**75**	**25**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	x(3)	x(3)	81	19	x(7)	x(7)	72	28	x(11)	x(11)	77	23
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2017.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979386
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C6.3

Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2016)

Aufgliederung der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich								Tertiärbereich							
	Anteil der laufenden Ausgaben an den Gesamtausgaben		Vergütung der Beschäftigten als Prozentsatz der laufenden Ausgaben						Anteil der laufenden Ausgaben an den Gesamtausgaben		Vergütung der Beschäftigten als Prozentsatz der laufenden Ausgaben					
			Vergütung der Lehrkräfte		Vergütung der sonstigen Beschäftigten		Vergütung insgesamt				Vergütung der Lehrkräfte		Vergütung der sonstigen Beschäftigten		Vergütung insgesamt	
	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	95	m	62	m	15	m	78	m	89	77	33	34	28	21	61	56
Österreich	96	99	65	66	9	4	74	70	90	92	61	59	6	3	67	62
Belgien	95	97	68	71	22	18	90	88	95	94	46	46	28	29	74	75
Kanada[1]	93[d]	94[d]	66[d]	52[d]	15[d]	20[d]	81[d]	71[d]	93	a	37	a	29	a	66	a
Chile[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[2]	95	87	87	78	9	4	96	82	49	70	m	99	m	1	93	100
Tschechien	92	100	45	43	17	18	62	61	92	100	36	6	27	3	63	9
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	93	97	46	51	26	14	72	65	96	97	17	59	37	7	54	66
Finnland	89	95	52	47	11	19	63	66	97	97	31	43	30	26	61	69
Frankreich	93	93	59	52	22	20	81	73	92	91	40	53	41	22	81	74
Deutschland	94	88	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	83	76	92	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	67	60
Griechenland	97	m	92	m	2	m	93	m	57	a	67	a	22	a	89	a
Ungarn	97	97	m	m	m	m	78	77	83	84	m	m	m	m	66	66
Island	96	100	53	55	20	18	73	73	93	100	45	45	29	29	74	74
Irland	92	100	74	a	11	a	85	a	96	96	59	a	25	a	84	a
Israel	89	96	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	85[d]	72[d]	87	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	55	70
Italien	97	97	68	50	15	0	83	50	93	89	36	34	22	20	58	54
Japan	88	85	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	84	73	90[d]	87[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	54[d]	62[d]
Republik Korea	86	93	58	59	18	14	76	73	88	90	28	41	25	21	53	62
Lettland	90	89	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	72	73	96	95	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	64	69
Litauen	93	94	59	58	23	18	81	76	92	96	38	24	33	31	71	55
Luxemburg	93	93	82	70	4	14	86	84	90	a	14	a	53	a	67	a
Mexiko	97	m	77	m	14	m	91	m	94	m	54	m	15	m	69	m
Niederlande	89	97	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	80	86	89	94	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	70	78
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	87	100	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	82	100	87	96	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	69	65
Polen	96	80	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	76	77	92	96	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	76	70
Portugal	98	89	79	48	9	12	89	60	96[d]	94[d]	75[d]	59[d]	0[d]	0[d]	75[d]	59[d]
Slowakei	96	100	59	61	16	13	74	74	93	m	32	m	23	m	55	m
Slowenien	83	100	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	78	63	93	100	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	71	43
Spanien	98	96	73	64	9	11	83	75	89	95	57	35	21	21	78	56
Schweden	95	94	54	53	14	11	68	66	96	97	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	65	65
Schweiz	90	m	72	m	14	m	86	m	90	m	50	m	27	m	77	m
Türkei	88	88	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	85	38	80	75	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	68	67
Ver. Königreich	98	96	67	67	12	9	79	76	a	95	a	37	a	27	a	64
Vereinigte Staaten	91	91	54	53	27	26	81	78	95	91	31	28	36	33	67	61
OECD-Durchschnitt	**93**	**94**	**65**	**m**	**15**	**m**	**80**	**72**	**89**	**92**	**m**	**m**	**m**	**m**	**69**	**63**
EU23-Durchschnitt	**94**	**95**	**65**	**m**	**14**	**m**	**79**	**72**	**91**	**94**	**m**	**m**	**m**	**m**	**69**	**61**
Partnerländer																
Argentinien	87	m	70	m	23	m	93	m	96	m	61	m	30	m	91	m
Brasilien	97	m	x(7)	m	x(7)	m	78	m	95	m	x(15)	m	x(15)	m	80	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica[2]	93	m	79	m	4	m	83	m	87	m	m	m	m	m	77	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	93	95	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	81	62	90[d]	97[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	72[d]	61[d]
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	95	m	77	m	7	m	83	m	95	m	56	m	0	m	56	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. Alle Daten zu den Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich, d.h. die Spalten (17) bis (24), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2017.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979405

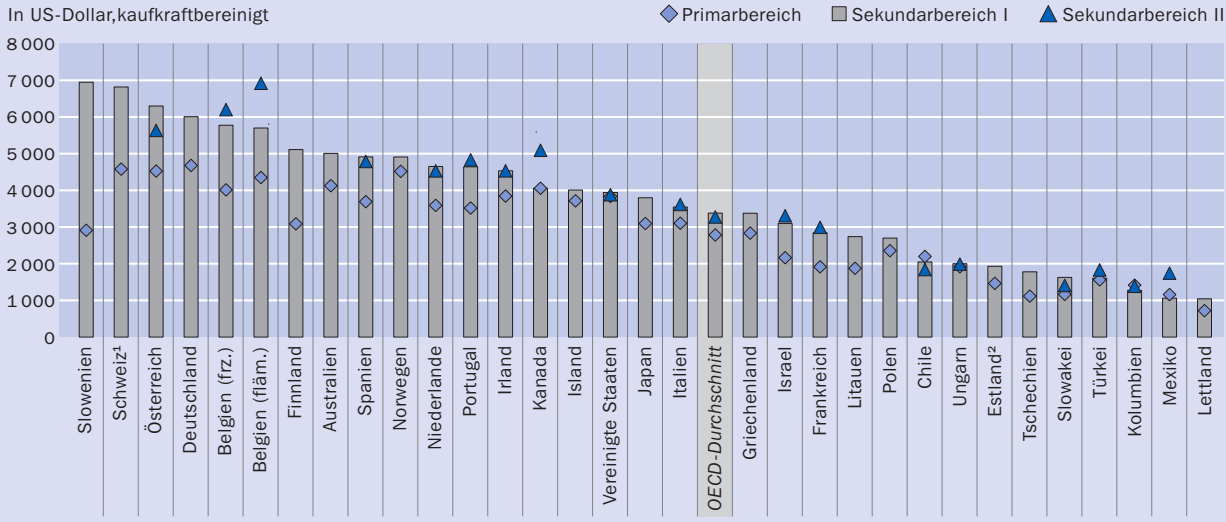
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator C7
Welche Faktoren beeinflussen die Gehaltskosten der Lehrkräfte?

- In diesem Indikator werden die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Bildungsteilnehmer mittels 4 Faktoren berechnet: der Gehälter der Lehrkräfte, der Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler, der Zahl der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte sowie der theoretischen Klassengröße (s. Abschnitt Definitionen). Unterschiedliche Gehaltskosten der Lehrkräfte ergeben sich aus verschiedenen Kombinationen dieser 4 Faktoren.
- Im Durchschnitt aller OECD-Länder steigen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler von 2.784 US-Dollar im Primarbereich auf 3.380 US-Dollar im Sekundarbereich I.
- Die Gehälter der Lehrkräfte und die theoretische Klassengröße sind die beiden wichtigsten Einflussfaktoren bei den Gehaltskosten der Lehrkräfte. Zwischen 2005 und 2017 stiegen die Gehälter der Lehrkräfte in den meisten OECD-Ländern. Diese Zusatzkosten wurden häufig durch ähnliche Vergrößerungen der theoretischen Klassengröße ausgeglichen.

Abbildung C7.1

Jährliche Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2017)
In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren Berufserfahrung anstelle von 15 Jahren. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des jährlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I.
Quelle: OECD (2019), Tabelle C7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979519

Kontext

Die Regierungen interessieren sich inzwischen verstärkt für das Verhältnis zwischen dem Umfang der in Bildung investierten Ressourcen und den erzielten Lernergebnissen. Sie wollen die Bevölkerung mit mehr und besserer Bildung versorgen und gleichzeitig

sicherstellen, dass die öffentlichen Mittel effizient eingesetzt werden, besonders in Zeiten knapper öffentlicher Haushalte. Die Vergütung der Lehrkräfte ist in der Regel der größte Posten der Ausgaben im Bildungswesen und somit auch der Ausgaben pro Schüler. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, so wie in diesem Indikator berechnet, sind eine Funktion der Unterrichtszeitstunden der Schüler, der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte und der theoretischen Klassengröße (s. Abschnitt Angewandte Methodik).

Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei diesen Faktoren können Unterschiede im Ausgabenniveau pro Schüler erklären. Ebenso kann ein bestimmtes Ausgabenniveau mit verschiedenen Kombinationen dieser Faktoren in Verbindung stehen. Dieser Indikator untersucht, wie Länder ihre Mittel im Primar- und Sekundarbereich einsetzen und wie sich unterschiedliche bildungspolitische Entscheidungen hinsichtlich dieser Faktoren auf die Höhe der Gehaltskosten der Lehrkräfte auswirken.

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler können auch durch andere Variablen beeinflusst werden, die in diesem Indikator aber nicht direkt berücksichtigt werden, z. B. demografische Veränderungen. So würde sich beispielsweise in den Ländern, die in den letzten Jahren zurückgehende Schülerzahlen haben, auch die Klassengröße verringern (bei sonst gleichbleibenden Faktoren), außer die Zahl der Lehrkräfte ginge gleichzeitig zurück. In diesem Indikator wird kein Unterschied gemacht zwischen einer Verringerung der Klassengröße aufgrund demografischer Veränderungen oder einer bewussten bildungspolitischen Entscheidung, die Klassengröße zu verringern.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Einem ähnlichen Ausgabenniveau verschiedener Länder können ganz unterschiedliche bildungspolitische Entscheidungen zugrunde liegen. In Frankreich und Ungarn sind die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich fast gleich, aber die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter sind in Frankreich 80 % höher als in Ungarn. Das wird durch durchschnittlich 7 Schüler größere Klassen in Frankreich mehr als ausgeglichen (basierend auf der theoretischen Klassengröße).
- Im Durchschnitt aller OECD-Länder betragen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich 6,7 % des BIP pro Kopf, im Sekundarbereich I sind es 8,2 % des BIP.
- Wenn man ein konstantes Gehaltskostenniveau unterstellt, kann eine kleinere Klassengröße durch eine Senkung der Gehälter der Lehrkräfte, eine Verringerung der Unterrichtszeitstunden der Schüler oder eine Erhöhung der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte ausgeglichen werden. Möchte man z. B. in Australien die theoretische Klassengröße um 1 Schüler verkleinern und die Gehaltskosten pro Schüler konstant halten, müssten die jährlichen Gehälter der Lehrkräfte um 3.600 US-Dollar gesenkt, die jährlichen Unterrichtszeitstunden der Schüler um 57 Stunden verringert oder die jährlichen Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte um 53 Stunden erhöht werden.

Hinweis

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler sind Schätzwerte auf Basis der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Bruttogehälter der Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikationen (s. Indikator D3), der theoretischen Zahl der

Unterrichtszeitstunden der Schüler (s. Indikator D1) und der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl an Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte (s. Indikator D4). Diese Kennzahl kann sich von den tatsächlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte unterschieden (Kasten C7.1).

Das Ansetzen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter bei den Berechnungen bedeutet, dass dieser Indikator nicht das tatsächliche Qualifikationsniveau und das Dienstalter der Lehrerschaft berücksichtigt. Das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt beinhaltet auch nicht die Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung und stellt somit nicht die vollen für den Arbeitgeber (d. h. den Staat) anfallenden Kosten dar. Daher ist diese Kennzahl nicht vergleichbar mit dem Indikator zu den öffentlichen Ausgaben für die Vergütung von Lehrkräften (s. Indikator B6).

Analyse und Interpretationen

Unterschiede in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler nach Bildungsbereich

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten betragen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich 2.784 US-Dollar, im Sekundarbereich I sind es 3.380 US-Dollar und in den allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II dann 3.274 US-Dollar (Abb. C7.1). Hinter jedem dieser Durchschnittswerte verbergen sich jedoch sehr unterschiedliche Gehaltskosten in den einzelnen Ländern. Im Primarbereich sind z. B. die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in Deutschland mit 4.679 US-Dollar mehr als 6 Mal so hoch wie in Lettland mit 720 US-Dollar. Höhere Gehaltskosten sind das Ergebnis höherer Gehälter der Lehrkräfte und/oder von mehr Lehrkräften pro Schüler, wozu wiederum kleinere Klassengrößen, mehr angesetzte Unterrichtszeitstunden der Schüler oder weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte beitragen.

Der allgemeine Anstieg der Gehaltskosten der Lehrkräfte zwischen Primar- und Sekundarbereich I ist die Folge höherer Gehälter der Lehrkräfte und einer höheren Zahl an Unterrichtszeitstunden der Schüler sowie geringerer Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte. Im Durchschnitt der OECD-Länder betrug 2017 das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehalt von Lehrkräften im Sekundarbereich I (mit 15 Jahren Berufserfahrung) 43.007 US-Dollar und somit rund 1.950 US-Dollar mehr als das durchschnittliche Gehalt von Lehrkräften im Primarbereich. Darüber hinaus war die durchschnittliche Zahl der jährlichen Unterrichtszeitstunden der Schüler im Sekundarbereich I um 124 Stunden höher als im Primarbereich, während die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte um 83 Stunden niedriger waren, was darauf hindeutet, dass mehr Lehrkräfte erforderlich waren, um eine bestimmte Zahl von Schülern zu unterrichten.

Im Gegensatz zu den anderen Faktoren steigt die theoretische Klassengröße tendenziell vom Primar- zum Sekundarbereich I, was die höheren Kosten zwischen den beiden Bereichen teilweise wieder ausgleicht (im Durchschnitt der OECD-Länder steigt die theoretische Klassengröße von 15 Schülern im Primarbereich auf 17 Schüler im Sekundarbereich I). Im Allgemeinen wirkt sich jedoch die Steigerung der Klassengröße nicht stark genug aus, um die durch die anderen 3 Faktoren verursachten Kostensteigerungen aufzufangen. Chile, Kolumbien und Mexiko sind die einzigen OECD-Länder, in denen die Gehaltskos-

ten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I niedriger sind als im Primarbereich (Tab. C7.5a und C7.5b im Internet). Der Hauptgrund ist eine Erhöhung der theoretischen Klassengröße vom Primar- zum Sekundarbereich I in diesen Ländern.

In einigen wenigen Ländern sind das Lernumfeld und die Organisation der Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich I relativ ähnlich. 2017 beispielsweise betrug der Unterschied in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen Primar- und Sekundarbereich I in Kanada, Mexiko, der Türkei und Ungarn weniger als 100 US-Dollar. Der größte Unterschied bestand mit 4.036 US-Dollar in Slowenien.

Unterschiede in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler nach Berücksichtigung des Wohlstands der einzelnen Länder

Das Gehaltskostenniveau der Lehrkräfte pro Schüler korreliert positiv mit dem BIP pro Kopf eines Landes. Beim Vergleich der Länder ist es somit wichtig, auch den relativen Wohlstand der einzelnen Länder einzubeziehen. Im Durchschnitt der OECD-Länder liegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich bei 6,7 % des BIP pro Kopf, im Sekundarbereich I bei 8,2 % und in den allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II bei 8,0 % (Tab. C7.1).

Die Rangfolge einiger weniger Länder ändert sich, sobald das BIP pro Kopf berücksichtigt wird. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler liegen z. B. in Polen im Primarbereich mit 2.355 US-Dollar unter dem OECD-Durchschnitt. Doch dieser Betrag entspricht 7,9 % des BIP pro Kopf des Landes und liegt damit über dem OECD-Durchschnitt von 6,7 %. Das bedeutet, dass Polen einen überdurchschnittlich hohen Anteil des BIP pro Kopf für Gehälter von Lehrkräften verwendet, selbst wenn der absolute Betrag verhältnismäßig niedrig ist. Genau das Gegenteil ist in Irland der Fall. Dort liegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich bei 3.844 US-Dollar und damit weit über dem OECD-Durchschnitt, dies sind jedoch nur 5 % des BIP pro Kopf des Landes, also weit unter dem OECD-Durchschnitt.

Kasten C7.1

Grenzen der angewandten Methodik und mögliche künftige Entwicklungen

Bei den in diesem Indikator dargestellten Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler handelt es sich um eine geschätzte Kennzahl der Höhe der Ausgaben für Gehälter der Lehrkräfte in den einzelnen Ländern. Neben den Gehältern der Lehrkräfte an sich befasst sich der Indikator mit 3 Faktoren, die sich auf die Zahl der in einem Bildungssystem benötigten Lehrkräfte auswirken: die Zahl der benötigten Unterrichtszeitstunden der Schüler, die Zahl der von den Lehrkräften für Unterrichtstätigkeiten aufgewendeten Zeitstunden und die theoretische Klassengröße. Für mehr Informationen, wie diese Faktoren zusammenhängen und wie sich ihre Kombination auf die Berechnung der Gehaltskosten auswirkt, s. Abschnitt Angewandte Methodik.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist es wichtig, die Grenzen der in diesem Indikator angewandten Methodik zu berücksichtigen. Zunächst erfolgt die Berechnung in diesem Indikator anhand der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl an Unterrichtszeitstunden der Lehrer und Schüler sowie der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte. Deshalb sind die in diesem Indikator vorgestellten

Ergebnisse theoretischer Natur und spiegeln nicht die tatsächliche Zeit wider, die die Lehrkräfte für Unterricht aufwenden, oder wie viel sie tatsächlich pro Jahr verdienen. Sogar das Konzept der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte und Schüler wurde zunehmend theoretischer, denn das Lernumfeld ist immer flexibler geworden, und so ist es schwierig, die Zeit, die für diese Tätigkeiten aufgewendet wird, akkurat zu messen.

Zweitens werden durch Verwendung von Zahlen auf Länderebene in diesem Indikator die großen Unterschiede nicht erfasst, die auch innerhalb eines Landes bestehen können. Die Abwägung zwischen Gehältern der Lehrkräfte und Klassengröße beispielsweise kann je nach sozioökonomischem Status der Schüler und der Bildungseinrichtungen ganz unterschiedlich ausfallen. Darüber hinaus sind die in dieser Analyse herausgegriffenen Abwägungen nur einige der vielen bildungspolitischen Entscheidungen, die Länder bei der Zuweisung ihrer Mittel treffen müssen. Die Länder müssen auch mögliche Abwägungen gegenüber anderen Ausgabenbereichen anstellen, z. B. der Ausbildung der Lehrkräfte und der Infrastruktur von Bildungseinrichtungen sowie Abwägungen zwischen unterschiedlichen ISCED-Bildungsbereichen.

Es ist zwar schwierig, wegen der begrenzten Verfügbarkeit aktueller Daten einige dieser Einschränkungen anzugehen, es gibt jedoch mehrere mögliche Ansätze, das Analysepotenzial dieses Indikators zu erweitern, sobald mehr Daten zur Verfügung stehen. Der erste wäre die Verbesserung der zur Schätzung der Kosten für die Lehrkräfte verwendeten Kennzahlen. Eine Möglichkeit, dies zu erreichen, wäre die Verwendung der tatsächlichen durchschnittlichen Gehälter einschließlich Boni und Zulagen anstelle der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter. Eine weitere Möglichkeit wäre, die vollen Kosten der Gehälter der Lehrkräfte für den Staat zu betrachten, einschließlich der Kosten, die als Zahlungen nicht direkt den Lehrkräften zufließen wie z. B. die Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung.

Weitere Ansätze für eine eventuelle zukünftige Weiterentwicklung sind u.a. eine Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den Gehaltskosten der Lehrkräfte und dem Mittelverteilungsschlüssel der Schulen sowie der möglichen Unterschiede bei der Entscheidungsfindung auf den verschiedenen subnationalen Ebenen, wie Schulen, Schulbezirken oder Kommunen, hinsichtlich der Abwägungen in Bezug auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte.

Beitrag der einzelnen Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler

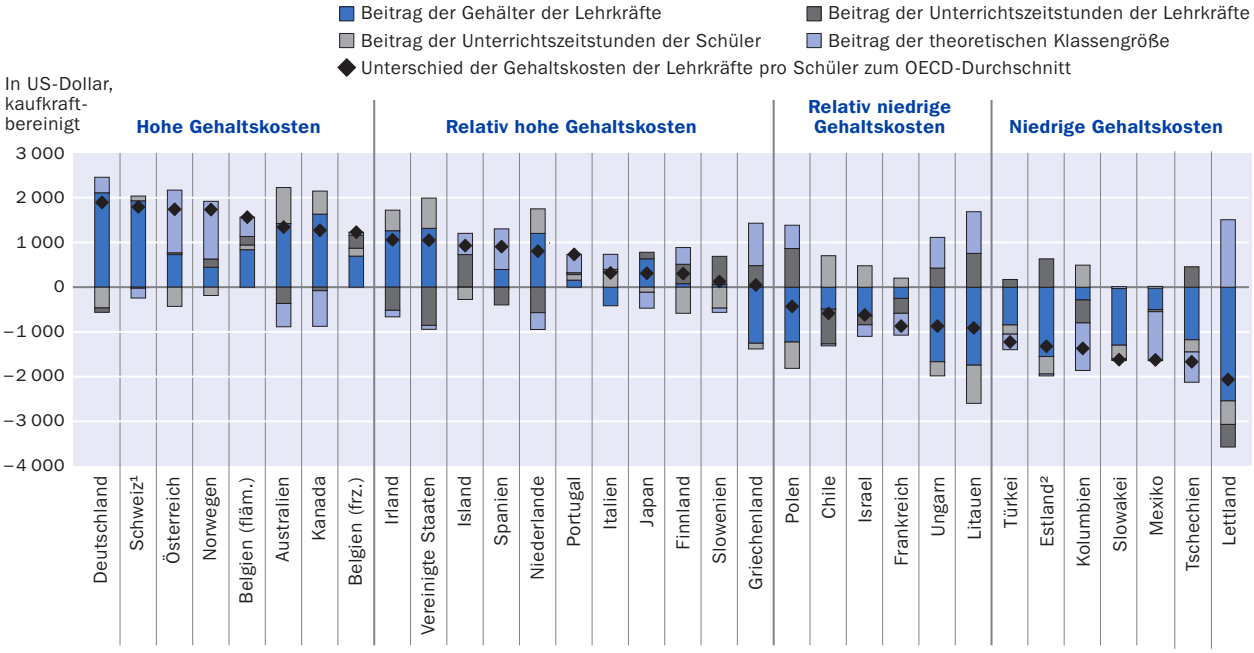
Die 4 Faktoren, die die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler bestimmen, wirken sich unterschiedlich auf diese aus. Der erste Faktor, die Gehälter der Lehrkräfte, wirkt sich direkt aus: Höhere Gehälter führen zu höheren Gehaltskosten. Unter Annahme einer gleichbleibenden Schülerzahl wirken sich die anderen 3 Faktoren auf die Gehaltskosten aus, weil sich die Zahl der benötigten Lehrkräfte ändert. Wenn die Unterrichtszeitstunden der Schüler zu- oder die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte abnehmen, müssen weitere Lehrkräfte eingestellt werden, wenn die Klassengröße gleich bleiben soll. Ebenso müssten mehr Lehrkräfte eingestellt werden, wenn die Klassengröße kleiner werden, aber alles andere konstant bleiben soll.

Bei einem Vergleich der Gehaltskosten eines Landes mit dem OECD-Durchschnitt kann der Beitrag jedes einzelnen der 4 Faktoren zum Unterschied vom Durchschnitt ermittelt

Abbildung C7.2

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, Primarbereich (2017)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren Berufserfahrung anstelle von 15 Jahren. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler und dem OECD-Durchschnitt.

Quelle: OECD (2019), Tabelle C7.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979538

Erläuterung der Abbildung: Die Abbildung zeigt den Beitrag verschiedener Faktoren (in US-Dollar) zu dem Unterschied in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Bildungsteilnehmer zwischen dem jeweiligen Land und dem OECD-Durchschnitt. In Polen z.B. sind die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler 429 US-Dollar niedriger als der OECD-Durchschnitt. Polen hat eine kleinere geschätzte Klassengröße (+521 US-Dollar) und weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte (+864 US-Dollar) als der OECD-Durchschnitt, was beides die Gehaltskosten der Lehrkräfte steigert. Dies wird jedoch mehr als ausgeglichen durch unterdurchschnittliche Gehälter der Lehrkräfte (–1.226 US-Dollar) und unterdurchschnittliche Unterrichtszeitstunden der Schüler (–588 US-Dollar), was die Kosten senkt.

werden. Mit anderen Worten, es ist möglich zu beurteilen, ob bestimmte Gehaltskosten wegen höherer Gehälter, mehr Unterrichtszeitstunden der Schüler, weniger Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte, kleinerer Klassengrößen oder einer Kombination der 4 Faktoren über dem Durchschnitt liegen. Veränderungen einer dieser Faktoren können kompensierende Veränderungen der anderen Faktoren erforderlich machen, um die Gesamtgehaltskosten konstant zu halten (Kasten C7.2).

Abbildung C7.2 zeigt die vielen Kombinationsmöglichkeiten der 4 Faktoren in den einzelnen Ländern und ihre unterschiedlichen Auswirkungen auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte. Wie viel ein Faktor zum Unterschied zwischen den Gehaltskosten eines Landes und dem OECD-Durchschnitt beiträgt, hängt vom Unterschied zwischen dem Faktor selbst und dem entsprechenden OECD-Durchschnitt ab. Die Summe des Beitrags jedes einzelnen Faktors entspricht dem Unterschied der Gehaltskosten zwischen diesem Land und dem OECD-Durchschnitt. So belaufen sich beispielsweise die Gehaltskosten pro Schüler im Primarbereich in Polen auf 2.355 US-Dollar, d. h. 429 US-Dollar unter dem Durchschnitt der OECD-Länder. Der Unterschied ergibt sich daraus, wie viel die 4 Faktoren jeweils beitragen: Die unterdurchschnittliche theoretische Klassengröße trägt 521 US-Dollar zum Unterschied bei, die unterdurchschnittlichen Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte tragen 864 US-Dollar bei, die unterdurchschnittlichen Gehälter der Lehrkräfte verringern den

Unterschied um 1.226 US-Dollar und die unterdurchschnittlichen Unterrichtszeitstunden der Schüler verringern ihn um 588 US-Dollar (Tab. C7.2).

Bildungspolitische Unterschiede in Ländern mit ähnlichen Ausgabenniveaus

Höhere Ausgabenniveaus im Bildungsbereich lassen sich nicht automatisch mit einem leistungsstärkeren Bildungssystem gleichsetzen (OECD, 2016[1]). Neben der Tatsache, dass strukturelle Veränderungen keine besseren Lernerfolge garantieren können, verfolgen Länder, die ähnlich hohe Finanzmittel in Bildung investieren, nicht notwendigerweise die gleichen bildungspolitischen Ansätze und ergreifen die gleichen Maßnahmen. Die in Abbildung C7.2 dargestellten OECD-Länder und subnationalen Einheiten lassen sich in 4 Gruppen mit jeweils ähnlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler untergliedern, um so die Bandbreite der verschiedenen bildungspolitischen Prioritäten bei einem ähnlichen Ausgabenniveau, die möglich sind bzw. von anderen Ländern gesetzt wurden, besser zu illustrieren.

Gruppe 1: Hohe Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich

In dieser Gruppe sind die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich am höchsten. Sie besteht aus Australien, Belgien (franz. und fläm.), Deutschland, Kanada, Norwegen, Österreich und der Schweiz. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in dieser Gruppe bewegen sich zwischen 4.013 US-Dollar und 4.679 US-Dollar. In all diesen Ländern ist das BIP pro Kopf überdurchschnittlich hoch, aber das Verhältnis zwischen Gehaltskosten und BIP pro Kopf ist nicht 1 : 1. Einige Länder stellen einen sehr viel größeren Teil ihres BIP für diese Art von Ausgaben bereit als andere (Tab. C7.1).

Verglichen mit Ländern der anderen Gruppen könnte der Anschein entstehen, als müssten diese Länder mit den höchsten Ausgaben keine Abwägungen bei den 4 in diesem Indikator analysierten Faktoren vornehmen. Die meisten Länder in dieser Gruppe können sich zugegebenermaßen sowohl überdurchschnittliche Gehälter der Lehrkräfte als auch unterdurchschnittliche theoretische Klassengrößen erlauben. Die Größenordnung der Unterschiede zwischen diesen Faktoren und den entsprechenden OECD-Durchschnittswerten unterscheidet sich jedoch beträchtlich zwischen den Ländern. In Deutschland sind beispielsweise die hohen Gehaltskosten der Lehrkräfte hauptsächlich auf die hohen Gehälter der Lehrkräfte zurückzuführen, in Österreich hingegen sind diese hauptsächlich eine Folge der kleinen theoretischen Klassengrößen.

Gruppe 2: Relativ hohe Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich

Diese Gruppe besteht aus 11 Ländern mit überdurchschnittlich hohen Gehaltskosten: Finnland, Griechenland, Irland, Island, Italien, Japan, den Niederlanden, Portugal, Slowenien, Spanien und den Vereinigten Staaten. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in dieser Gruppe bewegen sich zwischen 2.833 US-Dollar und 3.844 US-Dollar (Tab. C7.1). Diese Gruppe ist sehr heterogen in Bezug auf das BIP pro Kopf und die Bildungsausgaben. Das zeigt die große Anzahl unterschiedlicher bildungspolitischer Entscheidungen, die Länder mit ähnlich hohen Ausgaben treffen können.

Eine potenzielle Abwägung in einigen Ländern ist die zwischen den erforderlichen Unterrichtszeitstunden der Schüler und den Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte. In den Niederlanden beispielsweise liegt die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler pro Jahr 147 Zeitstunden über dem OECD-Durchschnitt, dies wird aber fast vollständig durch die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte ausgeglichen, die 150 Zeitstunden über

dem Durchschnitt liegen. Die Anforderung von mehr zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte, was die Zahl der neu einzustellenden Lehrkräfte begrenzt, kann auch dazu genutzt werden, die höheren Gehälter der Lehrkräfte auszugleichen. Dies ist in den Vereinigten Staaten der Fall: Dort hilft die Anforderung von 224 über dem OECD-Durchschnitt zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte, die 19.970 US-Dollar über dem Durchschnitt liegenden Gehälter der Lehrkräfte auszugleichen (das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt der Lehrkräfte in den Vereinigten Staaten beträgt 61.028 US-Dollar im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 41.058 US-Dollar).

Gruppe 3: Relativ niedrige Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich
Diese Gruppe umfasst 6 Länder mit unterdurchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler: Chile, Frankreich, Israel, Litauen, Polen und Ungarn. In dieser Gruppe liegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte zwischen 1.875 US-Dollar und 2.355 US-Dollar pro Schüler (Tab. C7.1). Mit Ausnahme Frankreichs liegt in all diesen Ländern das BIP pro Kopf unter dem Durchschnitt.

In allen 6 Ländern dieser Gruppe liegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte unter dem Durchschnitt, was einer der wichtigsten Gründe für die unterdurchschnittlichen Gehaltskosten im Primarbereich ist. Es bestehen jedoch beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Litauen, Polen und Ungarn werden die niedrigen Gehälter der Lehrkräfte teilweise durch kürzere Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte und kleinere theoretische Klassengrößen kompensiert. Das gilt jedoch nicht für die anderen 3 Länder, wo sowohl die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte als auch die theoretischen Klassengrößen über dem Durchschnitt liegen. In Frankreich und Ungarn liegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler nahe beieinander, aber die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter sind in Frankreich 80 % höher als in Ungarn. Das wird durch ungefähr 7 Schüler größere Klassen (basierend auf der theoretischen Klassengröße) mehr als ausgeglichen.

Gruppe 4: Niedrige Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich
Diese Gruppe besteht aus den 7 Ländern mit den niedrigsten Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich: Estland, Kolumbien, Lettland, Mexiko, der Slowakei, Tschechien und der Türkei. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in dieser Gruppe betragen zwischen 720 US-Dollar und 1.560 US-Dollar (Tab. C7.1). In allen diesen Ländern liegt das BIP pro Kopf unter dem Durchschnitt.

In einem Gesamtvergleich der Länder könnte man Lettland und die Slowakei als die Länder mit niedrigen Gehaltskosten aufgrund unterdurchschnittlicher Gehälter und unterdurchschnittlicher theoretischer Klassengrößen zusammennehmen. Nichtsdestotrotz bestehen beträchtliche bildungspolitische Unterschiede zwischen den beiden Ländern. Die im Verhältnis zu Lettland größeren theoretischen Klassengrößen in der Slowakei ermöglichen es, den Lehrkräften mehr als das Doppelte dessen zu bezahlen, was in Lettland gezahlt wird, wo die Gehälter der Lehrkräfte am niedrigsten und die theoretischen Klassengrößen am kleinsten in allen OECD-Ländern sind.

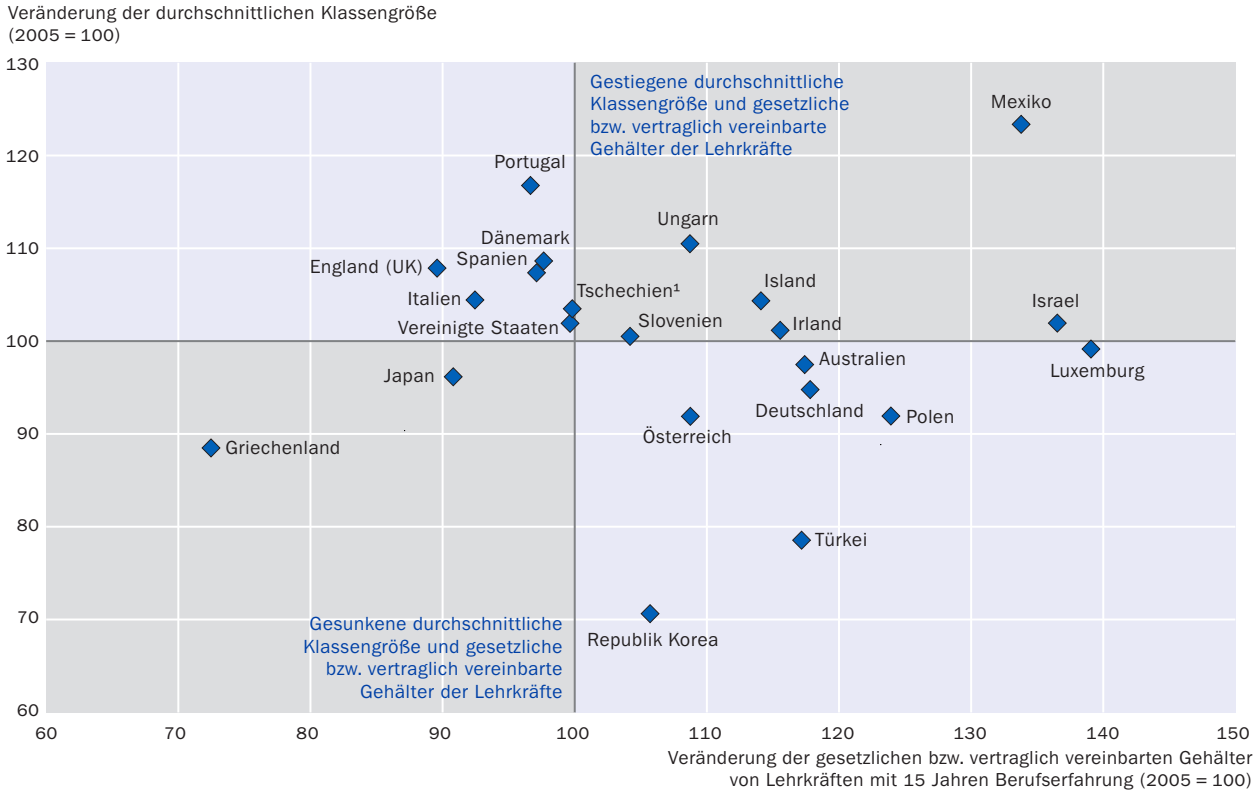
Entwicklung der durchschnittlichen Klassengröße und der Gehälter der Lehrkräfte

In allen Bildungsbereichen wirken sich die Gehälter der Lehrkräfte im Allgemeinen am stärksten auf den Unterschied der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen dem jeweiligen Land und dem OECD-Durchschnitt aus. Der zweitwichtigste Faktor ist die theoretische Klassengröße. Die Abwägungen zwischen diesen beiden Variablen, die häufig

Abbildung C7.3

Index der Veränderung der Gehälter der Lehrkräfte und der durchschnittlichen Klassengröße im Primarbereich zwischen 2005 und 2017

Nur öffentliche Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Die Daten zur durchschnittlichen Klassengröße stammen aus dem Fragebogen UOE CLASS. Die durchschnittliche Klassengröße entspricht nicht der theoretischen Klassengröße (s. Abschnitt Definitionen).

1. Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte basieren auf der Mindestqualifikation anstelle der üblichen Qualifikation.

Quelle: OECD (2019), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979557

Ziel bildungspolitischer Reformen und Entscheidungen sind, zeigen, dass sich die Länder zwischen einer Erhöhung der Gehälter der Lehrkräfte und der Neueinstellung von mehr Lehrkräften entscheiden müssen. Genau genommen scheinen in ihren Bemühungen, die Gehaltskosten der Lehrkräfte zu beherrschen, die Länder mit den höheren Gehältern der Lehrkräfte auch die größeren Klassengrößen zu haben (OECD, 2018[2]).

Abbildung C7.3 zeigt die Entwicklung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte und der durchschnittlichen Klassengröße zwischen 2005 und 2017. Die durchschnittliche Klassengröße bezieht sich im Gegensatz zu der bisher in diesem Indikator erörterten theoretischen Klassengröße auf die tatsächliche durchschnittliche Klassengröße. Diese wird ermittelt, indem für jedes Land die Zahl der angemeldeten Schüler durch die Zahl der Klassen geteilt wird (für mehr Informationen zu den Unterschieden zwischen theoretischer und durchschnittlicher Klassengröße s. Abschnitt Definitionen).

Die Abbildung teilt die Länder in 4 Kategorien ein, von denen jede in einem Quadrant des Diagramms dargestellt ist. Die Länder in den Quadranten rechts oben und links unten haben abgewägt zwischen durchschnittlicher Klassengröße und den Gehältern der Lehrkräfte in diesem Zeitraum. Die Länder im Quadrant rechts oben haben die durchschnittlichen Klassengrößen vergrößert, was die Gehaltskosten der Lehrkräfte senkt, und die

Gehälter der Lehrkräfte erhöht, was die Kosten steigert. Das auffälligste Beispiel in dieser Ländergruppe ist Mexiko, wo die durchschnittliche Klassengröße in diesem Zeitraum um über 20 % gestiegen ist, ein großer Beitrag zur Kompensation der Kosten steigender Gehälter der Lehrkräfte (um mehr als 30 %). Nur in 2 Ländern, Griechenland und Japan, gab es entgegengesetzte Abwägungen. Dort wurden die durchschnittlichen Klassengrößen reduziert und die Zusatzkosten zu einem gewissen Teil durch niedrigere Gehälter der Lehrkräfte ausgeglichen.Hierbei ist unbedingt zu beachten, dass obwohl sich diese Veränderungen gegensätzlich auf die Gehaltskosten auswirken können, sie nicht unbedingt eine (gegenseitige) Reaktion aufeinander darstellen. So wurde in Japan z. B. der Rückgang der durchschnittlichen Klassengröße hauptsächlich durch demografische Veränderungen verursacht, während der Rückgang bei den Gehältern der Lehrkräfte zumindest teilweise auf eine Veränderung der Altersstruktur der Lehrkräfte zurückzuführen war.

In den Ländern und subnationalen Einheiten in den Quadranten links oben und rechts unten scheint es in diesem Zeitraum keine besonderen Abwägungen zwischen diesen beiden Variablen gegeben zu haben. Die Länder im Quadrant links oben vergrößerten die durchschnittlichen Klassengrößen und reduzierten im gleichen Zeitraum die Gehälter der Lehrkräfte, was beides zur Senkung der Gehaltskosten der Lehrkräfte beiträgt. In einigen Ländern und subnationalen Einheiten wurden die Kosten hauptsächlich durch größere durchschnittliche Klassengrößen reduziert (so stieg z. B. in Portugal die durchschnittliche Klassengröße in diesem Zeitraum um 17 %), während in anderen Ländern die Kosten hauptsächlich durch die niedrigeren Gehälter der Lehrkräfte verringert wurden, wie in England (Vereinigtes Königreich), wo die Gehälter um 10 % sanken.

In den Ländern im Quadrant rechts unten ist ein gegenläufiger Trend zu sehen. Dort wurden die durchschnittlichen Klassengrößen verringert und die Gehälter der Lehrkräfte erhöht, was beides zu einem Anstieg der Gehaltskosten der Lehrkräfte beiträgt. Auch hier unterscheidet sich das Ausmaß der Veränderungen der einzelnen Variablen von Land zu Land. Zwischen 2005 und 2017 stiegen die Gehälter der Lehrkräfte in Luxemburg um fast 40 %, während die durchschnittliche Klassengröße in der Republik Korea um fast 30 % zurückging.

Interessanterweise gibt es Länder, bei denen die Entwicklung eines der Faktoren ähnlich verlief, beim anderen Faktor jedoch vollkommen anders. Sowohl in Österreich als auch in Ungarn wurden beispielsweise zwischen 2005 und 2017 die Gehälter der Lehrkräfte um ca. 9 % erhöht. Während des gleichen Zeitraums erhöhte Ungarn jedoch auch die durchschnittlichen Klassengrößen um 10 % und glich somit einen Teil der Zusatzkosten durch die höheren Gehälter wieder aus, wohingegen Österreich die durchschnittlichen Klassengröße um ca. 8 % verringerte und so die Gehaltskosten der Lehrkräfte noch weiter erhöhte.

Kleinere Klassengrößen gelten häufig als vorteilhaft, aber die Erkenntnisse über ihre Auswirkungen auf die Lernleistung der Schüler ergeben ein gemischtes Bild. Die Ergebnisse der jüngsten Runde der Internationalen Schulleistungsstudie PISA zeigen, dass im Durchschnitt der OECD-Länder Schüler in größeren Klassen in Naturwissenschaften besser abschneiden (OECD, 2016[3]). Andere Studien kamen zu dem Ergebnis, dass sich kleinere Klassengrößen in manchen Fällen günstig auswirken können, z. B. bei Schülern mit einem benachteiligten Hintergrund, die möglicherweise eine stärkere individuelle Betreuung benötigen (Dynarski, Hyman and Schanzenbach, 2013[4]). Weil eine Verringerung der Klassengröße kostspielig ist (Kasten C7.2), ist es wichtig, ihre Wirksamkeit mit anderen möglichen Maßnahmen zu vergleichen (OECD, 2016[1]).

Kasten C7.2

Was könnten die zu berücksichtigenden Abwägungen bei einer Verringerung der Klassengröße um 1 Schüler sein?

Dieser Indikator beurteilt die Auswirkungen von 4 Faktoren (Gehälter der Lehrkräfte, Unterrichtszeitstunden sowohl der Schüler als auch der Lehrkräfte und die theoretische Klassengröße) auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler eines Landes und die damit zusammenhängenden Abwägungen. Diese Analyse kann zur Beantwortung folgender Frage herangezogen werden: Angenommen, die Zahl der Schüler und die Gehaltskosten bleiben gleich, wie sehen dann die Abwägungen zwischen den anderen Faktoren aus, die eine kleinere Klassengröße ausgleichen würden? Genauer gesagt, um wie viel müssten die Gehälter oder die Unterrichtszeitstunden der Schüler gesenkt oder die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte erhöht werden, um die Gesamtgehaltskosten gleich zu halten?

Tabelle C7.a zeigt die Ergebnisse der Simulation, wenn die theoretische Klassengröße um 1 Schüler reduziert wird. Für jeden der Faktoren wird der Wert berechnet, während alles andere gleich bleibt. Möchte man z.B. in Australien die theoretische Klassengröße um 1 Schüler verkleinern und die Gehaltskosten pro Schüler konstant halten, müssten die Gehälter der Lehrkräfte jährlich um 3.600 US-Dollar gesenkt, die jährlichen Unterrichtszeitstunden der Schüler um 57 Zeitstunden verringert oder die jährlichen Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte um 53 Zeitstunden erhöht werden. Jede dieser Möglichkeiten würde die Zusatzkosten durch die Verringerung der Klassengröße ausgleichen, ohne dass sich Gesamtgehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler irgendwie ändern würden.

Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass eine Verringerung der Klassengröße um nur 1 Schüler ihren Preis hat. Die Klassengröße ist zwar tatsächlich in den letzten Jahren in mehreren OECD-Ländern zurückgegangen (s. Indikator D2), dies war jedoch häufig eher die Folge demografischer Veränderungen als aktiver bildungspolitischer Entscheidungen. Die Klassengröße sinkt tendenziell, wenn die Bildungsbeteiligung sinkt. Grund sind die politischen, wirtschaftlichen und organisatorischen Herausforderungen einer gleichzeitigen Verringerung der Zahl der Lehrkräfte. Langfristig gesehen ist aber die Tatsache, dass die Zahl der Lehrkräfte nicht reduziert wird, an sich schon eine bildungspolitische Entscheidung, um Klassen kleiner zu halten. Tabelle C7.a zeigt, dass der Preis für kleinere Klassengrößen sich entweder in höheren Gehaltskosten niederschlagen oder durch Veränderungen bei den anderen 3 Faktoren ausgeglichen werden kann.

Es ist wichtig, die in Tabelle C7.a dargestellten Ergebnisse unter Berücksichtigung der jeweils aktuellen Werte der einzelnen Faktoren im jeweiligen Land zu beurteilen. So hat Chile beispielsweise bereits die höchste Zahl zu unterrichtender Zeitstunden aller OECD-Länder, wodurch eine weitere Aufstockung als Ausgleich für kleinere Klassengrößen weder machbar noch wünschenswert sein mag.

Diese Simulation ist nicht für eine Einschätzung der tatsächlichen Kosten von Reformen gedacht. Dieses einfache Modell betrachtet nur 4 Faktoren und zeigt jeweils nur die Abwägungen für einen einzelnen Faktor auf. Tatsächlich betreffen diese Abwägungen jedoch häufig gleichzeitige Veränderungen mehrerer Faktoren. Darüber hinaus können wichtige regionale Unterschiede, die von diesem Indikator nicht erfasst sind, eine bestimmte Bildungspolitik erfordern, die nicht unbedingt im nationalen Durchschnitt

widergespiegelt wird. Diese Analyse soll nur die Bedeutung von entsprechenden Abwägungen bei bildungspolitischen Entscheidungen unterstreichen und einen gewissen Anhaltspunkt bezüglich Richtung und Umfang der möglichen Abwägungen in Bezug auf die in diesem Indikator betrachteten 4 Faktoren bieten.

Tabelle C7.a

Was könnten die zu berücksichtigenden Abwägungen bei einer Verringerung der Klassengröße um 1 Schüler sein, wenn die Gehaltskosten der Lehrkräfte konstant bleiben sollen? (2017)

Abwägungen bei einer Reduzierung der theoretischen Klassengröße im Primarbereich, nur öffentliche Bildungseinrichtungen

OECD-Länder und subnationale Einheiten	Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter der Lehrkräfte (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, pro Jahr)	Unterrichtszeitstunden der Schüler (pro Jahr)	Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte (pro Jahr)
	(1)	(2)	(3)
Australien	–3 600	–57	53
Österreich	–5 000	–69	85
Belgien (fläm.)	–3 900	–62	60
Belgien (frz.)	–3 400	–57	52
Kanada	–3 500	–49	45
Chile	–2 200	–69	75
Kolumbien	–1 400	–40	41
Tschechien	–1 000	–32	30
Estland[1]	–1 300	–44	42
Finnland	–3 200	–49	55
Frankreich	–2 000	–47	51
Deutschland	–5 300	–51	63
Griechenland	–2 500	–70	67
Ungarn	–1 800	–61	63
Island	–3 200	–56	52
Irland	–3 800	–58	62
Israel	–1 900	–58	54
Italien	–2 700	–67	62
Japan	–3 000	–45	47
Lettland	–1 200	–83	165
Litauen	–1 900	–54	62
Mexiko	–1 200	–29	31
Niederlande	–3 600	–56	59
Norwegen	–4 400	–72	78
Polen	–2 100	–52	50
Portugal	–3 300	–63	64
Slowakei	–1 400	–45	57
Slowenien	–2 700	–43	43
Spanien	–4 100	–70	85
Schweiz[2]	–4 400	–51	53
Türkei	–1 600	–41	43
Vereinigte Staaten	–4 000	–63	70

Anmerkung: Die Ergebnisse für die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte sind auf volle Hundert gerundet. Die in diesem Indikator angesetzten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation (s. Indikator D3). Die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler bezieht sich auf die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (s. Indikator D1) und die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte auf die gesetzlich festgelegten bzw. vertraglich vereinbarten von den Lehrkräften zu unterrichtenden Nettozeitstunden pro Schuljahr (s. Indikator D4). Das Referenzjahr für die einzelnen Faktoren kann in einigen Ländern um 1 Jahr differieren. Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. Tabelle C7.5a im Internet.

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung.

2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren Berufserfahrung anstelle von 15 Jahren.

Quelle: OECD (2019), Tabelle C7.5a im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979576

Wie in Abbildung C7.3 dargestellt, besteht eine alternative Möglichkeit in der Erhöhung der Gehälter der Lehrkräfte. PISA-Daten deuten darauf hin, wie wichtig hochwertiger Unterricht für die Verbesserung der Lernerfolge der Schüler ist (OECD, 2016[1]). Eine Möglichkeit, das Schulwesen dabei zu unterstützen, die besten Kandidaten als Lehrkräfte

zu gewinnen, besteht im Angebot höherer Gehälter für die Lehrkräfte. Will man gute Kandidaten als Lehrkräfte gewinnen und die kompetenten Lehrkräfte halten, geht es jedoch nicht nur um die Erhöhung der Gehälter. Es gehören u. a. auch die Qualität der Ausbildung vor und während der Berufsausübung und die Beziehung zwischen Lehrkräften und Gesellschaft dazu.

Definitionen

Die *durchschnittliche Klassengröße* bezieht sich auf die Zahl der Schüler in einem bestimmten Bildungsbereich dividiert durch die Zahl der Klassen. Sie gibt die durchschnittliche Zahl Schüler an, die in einer Klasse sind (s. Indikator D2).

Die *Unterrichtszeitstunden der Schüler* beziehen sich auf die Zeit, die von einer öffentlichen Bildungseinrichtung für den Unterricht der Schüler in sämtlichen im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans enthaltenen Fächern auf dem Gelände der Bildungseinrichtung bzw. als extracurriculare Aktivität außerhalb der regulären Unterrichtsstunden anzubieten ist, bei denen es sich um einen formalen Bestandteil des Pflichtteils des Lehrplans handelt (s. Indikator D1).

Die *Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte* stehen für die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft eine Gruppe oder Klasse von Schülern unterrichtet, einschließlich aller zusätzlichen Stunden wie Überstunden (s. Indikator D4).

Die *Gehälter der Lehrkräfte* sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch (s. Indikator D3).

Die *theoretische Klassengröße* bezieht sich auf die theoretische Größe von Klassen aufgrund der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten – oder theoretischen – Zahl an Unterrichtszeitstunden der Schüler und der Lehrkräfte sowie der Schüler-Lehrkräfte-Relation (s. Abschnitt Angewandte Methodik). Sie spiegelt nicht die tatsächliche durchschnittliche Klassengröße in den einzelnen Ländern wider.

Angewandte Methodik

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (GKLS) werden berechnet als:

$$GKLS = \text{Gehälter Lehrkräfte} \times \text{Unterrichtszeit Schüler} \times \frac{1}{\text{Unterrichtszeit Lehrkräfte}} \times \frac{1}{\text{Geschätzte Klassengröße}}$$

mit der theoretischen Klassengröße berechnet als:

$$\text{Theoretische Klassengröße} = \frac{\text{Unterrichtszeit Schüler}}{\text{Unterrichtszeit Lehrkräfte}} \times \frac{\text{Schüler}}{\text{Lehrkräfte}}$$

Die Höhe des Beitrags jedes einzelnen Faktors zum Gehaltsniveau der Lehrkräfte pro Schüler wird mittels eines Vergleichs der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in den einzelnen Ländern mit dem OECD-Durchschnitt untersucht und dann die Höhe des Bei-

trags der einzelnen Faktoren zur Abweichung vom OECD-Durchschnitt berechnet. Dieses Vorgehen basiert auf einer mathematischen Korrelation zwischen den einzelnen berücksichtigten Faktoren, es kommt die in der kanadischen Publikation Education Statistics Bulletin zur Anwendung (Quebec Ministry of Education, Recreation and Sports, 2003[5]). Mithilfe der dort verwendeten mathematischen Gleichung und eines Vergleichs der Werte für diese 4 Faktoren in einem bestimmten Land mit dem OECD-Durchschnitt lässt sich sowohl der direkte als auch der indirekte Beitrag jedes einzelnen dieser 4 Faktoren zum Unterschied in den Gehaltskosten pro Schüler zwischen einem bestimmten Land und dem OECD-Durchschnitt bestimmen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[6]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten für das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017 beruhen auf der UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik und der Erhebung zu Lehrkräften und Lehrplänen, die beide 2018 von der OECD durchgeführt wurden.

Anmerkung zu den Daten aus Israel
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

Dynarski, S., J. Hyman and D. Schanzenbach (2013), "Experimental evidence on the effect of childhood investments on postsecondary attainment and degree completion", *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 32/4, pp. 692–717, *http://dx.doi.org/10.1002/pam.21715*. [4]

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821lw*. [2]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [6]

OECD (2016), *PISA 2015 Ergebnisse – Excellenz durch Chancengerechtigkeit in der Bildung*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6004573w*. [3]

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en*. [1]

Quebec Ministry of Education, Recreation and Sports (2003), "Le coût salarial des enseignants par élève pour l'enseignement primaire et secondaire en 2000–2001", *Education Statistics Bulletin*, No 29, *http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_29.pdf*. [5]

Tabellen Indikator C7

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981172

- Tabelle C7.1: Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich (2017)
- Tabelle C7.2: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2017)
- Tabelle C7.3: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2017)
- **WEB** Table C7.4: Contribution of various factors to salary cost of teachers per student in general programmes of upper secondary education (Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II) (2017)
- **WEB** Table C7.5a: Factors used to compute the salary cost of teachers per student in public institutions, in primary education (Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, Primarbereich) (2017)
- **WEB** Table C7.5b: Factors used to compute the salary cost of teachers per student in public institutions, in lower secondary education (Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, Sekundarbereich I) (2017)
- **WEB** Table C7.5c: Factors used to compute the salary cost of teachers per student in public institutions, in general programmes of upper secondary education (Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, allgemeinbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II) (2017)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C7.1

Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich (2017)

Jährliche Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch, und als Prozentsatz des BIP pro Kopf

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (in US-Dollar, zu konstanten Preisen 2017)			Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf)		
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Australien	4127	5008	m	7,9	9,6	m
Österreich	4525	6299	5635	8,4	11,7	10,4
Kanada	4057	4057	5092	8,6	8,6	10,9
Chile	2198	2048	1841	9,0	8,4	7,6
Kolumbien	1416	1274	1384	9,7	8,7	9,5
Tschechien	1117	1779	m	2,9	4,7	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m
Estland[1]	1463	1930	m	4,4	5,8	m
Finnland	3087	5112	m	6,7	11,0	m
Frankreich	1915	2843	2993	4,3	6,4	6,8
Deutschland	4679	6008	m	8,9	11,4	m
Griechenland	2833	3376	m	9,9	11,8	m
Ungarn	1915	2000	1990	6,7	7,0	6,9
Island	3714	4010	m	6,6	7,1	m
Irland	3844	4532	4532	5,0	5,9	5,9
Israel	2165	3095	3307	5,5	7,9	8,4
Italien	3103	3546	3616	7,6	8,7	8,8
Japan	3096	3798	m	7,4	9,1	m
Republik Korea	q	q	m	q	q	m
Lettland	720	1044	m	2,8	4,1	m
Litauen	1875	2738	m	5,7	8,3	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	1159	1061	1743	5,8	5,4	8,8
Niederlande	3590	4650	4531	6,6	8,5	8,3
Neuseeland	m	m	m	m	m	m
Norwegen	4518	4909	m	8,6	9,3	m
Polen	2355	2699	m	7,9	9,0	m
Portugal	3518	4641	4831	10,8	14,3	14,9
Slowakei	1164	1627	1406	3,6	5,0	4,3
Slowenien	2911	6948	m	8,1	19,2	m
Spanien	3691	4912	4787	9,4	12,6	12,2
Schweden	m	m	m	m	m	m
Schweiz[2]	4579	6818	m	6,9	10,2	m
Türkei	1560	1605	1830	5,5	5,7	6,5
Vereinigte Staaten	3834	3940	3880	6,4	6,6	6,5
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)	4349	5699	6920	8,8	11,5	14,0
Belgien (frz.)	4013	5775	6200	8,1	11,7	12,5
England (UK)	m	m	m	m	m	m
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt[3]	**2784**	**3380**	**3274**	**6,7**	**8,2**	**8,0**

Anmerkung: Die in diesem Indikator angesetzten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation (s. Indikator D3). Die Unterrichtszeitstunden der Schüler beziehen sich auf die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (s. Indikator D1) und die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte auf die gesetzlich festgelegten bzw. vertraglich vereinbarten von den Lehrkräften zu unterrichtenden Nettozeitstunden pro Schuljahr (s. Indikator D4). Das Referenzjahr für die einzelnen Faktoren kann in einigen Ländern um 1 Jahr differieren. Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. Tabellen C7.5a, C7.5b und C7.5c im Internet.

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren Berufserfahrung anstelle von 15 Jahren. 3. Der OECD-Durchschnitt wurde nur mit Ländern und subnationalen Einheiten berechnet, die über Daten zu allen für die Berechnung der Gehaltskosten verwendeten Faktoren verfügten.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979462

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C7.2

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2017)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (2017)	Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt 2017 von	Beitrag der zugrunde liegenden Faktoren zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Auswirkung (in US-Dollar) von Gehältern der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2017 von	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Schüler unter/über dem OECD-Durchschnitt 2017 von	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2017 von	Auswirkung (in US-Dollar) von einer theoretischen Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt 2017 von
		2.784 US-Dollar	41.058 US-Dollar	793 Zeitstunden	780 Zeitstunden	15 Schülern/Klasse
	(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Australien	4127	1343	1423	804	−363	−521
Österreich	4525	1741	767	−429	2	1401
Kanada	4057	1273	1633	515	−79	−797
Chile	2198	−586	−491	704	−778	−21
Kolumbien	1416	−1368	−285	493	−513	−1063
Tschechien	1117	−1668	−1176	−272	457	−677
Dänemark	m	m	m	m	m	m
Estland[1]	1463	−1321	−1550	−391	633	−13
Finnland	3087	303	79	−583	434	374
Frankreich	1915	−869	−250	202	−334	−488
Deutschland	4679	1895	2110	−464	−98	346
Griechenland	2833	49	−1253	−128	482	948
Ungarn	1915	−869	−1667	−315	428	685
Island	3714	930	8	−274	721	474
Irland	3844	1060	1262	460	−517	−145
Israel	2165	−619	−646	479	−194	−258
Italien	3103	319	−415	345	55	334
Japan	3096	312	634	−114	147	−355
Republik Korea	q	q	q	q	q	q
Lettland	720	−2064	−2541	−526	−505	1509
Litauen	1875	−909	−1743	−853	756	931
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	1159	−1625	−499	18	−49	−1095
Niederlande	3590	806	1202	549	−570	−375
Neuseeland	m	m	m	m	m	m
Norwegen	4518	1734	445	−185	185	1289
Polen	2355	−429	−1226	−588	864	521
Portugal	3518	733	158	160	6	410
Slowakei	1164	−1620	−1296	−302	−34	13
Slowenien	2911	127	65	−468	625	−94
Spanien	3691	907	396	−3	−393	907
Schweden	m	m	m	m	m	m
Schweiz[2]	4579	1795	1931	106	−23	−220
Türkei	1560	−1225	−844	−205	172	−348
Vereinigte Staaten	3834	1050	1315	677	−854	−87
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)	4349	1565	838	106	190	431
Belgien (frz.)	4013	1229	694	177	288	70
England (UK)	m	m	m	m	m	m
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die in diesem Indikator angesetzten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation (s. Indikator D3). Die Unterrichtszeitstunden der Schüler beziehen sich auf die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (s. Indikator D1) und die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte auf die gesetzlich festgelegten bzw. vertraglich vereinbarten von den Lehrkräften zu unterrichtenden Nettozeitstunden pro Schuljahr (s. Indikator D4). Das Referenzjahr für die einzelnen Faktoren kann in einigen Ländern um 1 Jahr differieren. Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. Tabelle C7.5a im Internet.

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren Berufserfahrung anstelle von 15 Jahren.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979481

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C7.3

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2017)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (2017)	Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt 2017 von	Beitrag der zugrunde liegenden Faktoren zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Auswirkung (in US-Dollar) von Gehältern der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2017 von	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Schüler unter/über dem OECD-Durchschnitt 2017 von	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2017 von	Auswirkung (in US-Dollar) von einer theoretischen Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt 2017 von
		3.380 US-Dollar	43.007 US-Dollar	916 Zeitstunden	696 Zeitstunden	17 Schülern/Klasse
	(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Australien	5008	1628	1524	367	−570	308
Österreich	6299	2919	1014	−85	651	1339
Kanada	4057	677	1621	33	−253	−724
Chile	2048	−1331	−650	422	−1130	27
Kolumbien	1274	−2106	−418	636	−531	−1793
Tschechien	1779	−1601	−1720	−82	316	−114
Dänemark	m	m	m	m	m	m
Estland[1]	1930	−1450	−2085	−294	401	528
Finnland	5112	1732	242	−537	706	1321
Frankreich	2843	−537	−349	100	56	−344
Deutschland	6008	2628	2805	1	−334	157
Griechenland	3376	−4	−1694	−538	474	1754
Ungarn	2000	−1380	−1999	−356	170	805
Island	4010	630	−162	−328	407	713
Irland	4532	1152	1360	10	−141	−76
Israel	3095	−285	−681	235	−11	172
Italien	3546	166	−351	269	368	−120
Japan	3798	418	608	−91	478	−576
Republik Korea	q	q	q	q	q	q
Lettland	1044	−2336	−3418	−351	−76	1509
Litauen	2738	−642	−2529	−775	432	2229
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	1061	−2319	−138	539	−857	−1863
Niederlande	4650	1270	2250	359	−305	−1034
Neuseeland	m	m	m	m	m	m
Norwegen	4909	1529	317	−195	202	1205
Polen	2699	−681	−1588	−385	1188	103
Portugal	4641	1261	16	−108	489	865
Slowakei	1627	−1753	−1801	−266	166	149
Slowenien	6948	3568	−125	−949	548	4094
Spanien	4912	1533	758	573	−96	297
Schweden	m	m	m	m	m	m
Schweiz[2]	6818	3438	3035	254	−363	513
Türkei	1605	−1775	−1089	−208	825	−1303
Vereinigte Staaten	3940	560	1421	400	−1228	−32
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)	5699	2319	858	121	251	1089
Belgien (frz.)	5775	2395	719	185	263	1228
England (UK)	m	m	m	m	m	m
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die in diesem Indikator angesetzten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation (s. Indikator D3). Die Unterrichtszeitstunden der Schüler beziehen sich auf die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (s. Indikator D1) und die Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte auf die gesetzlich festgelegten bzw. vertraglich vereinbarten von den Lehrkräften zu unterrichtenden Nettozeitstunden pro Schuljahr (s. Indikator D4). Das Referenzjahr für die einzelnen Faktoren kann in einigen Ländern um 1 Jahr differieren. Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. Tabelle C7.5b im Internet.

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren Berufserfahrung anstelle von 15 Jahren.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979500

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Kapitel D
Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen

Indikator D1
Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981191

Indikator D2
Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981210

Indikator D3
Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleiter?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981229

Indikator D4
Wie viel Zeit unterrichten Lehrkräfte?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981248

Indikator D5
Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981267

Indikator D6
Welche Zulassungssysteme gibt es für den Zugang zum Tertiärbereich?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981286

Indikator D1

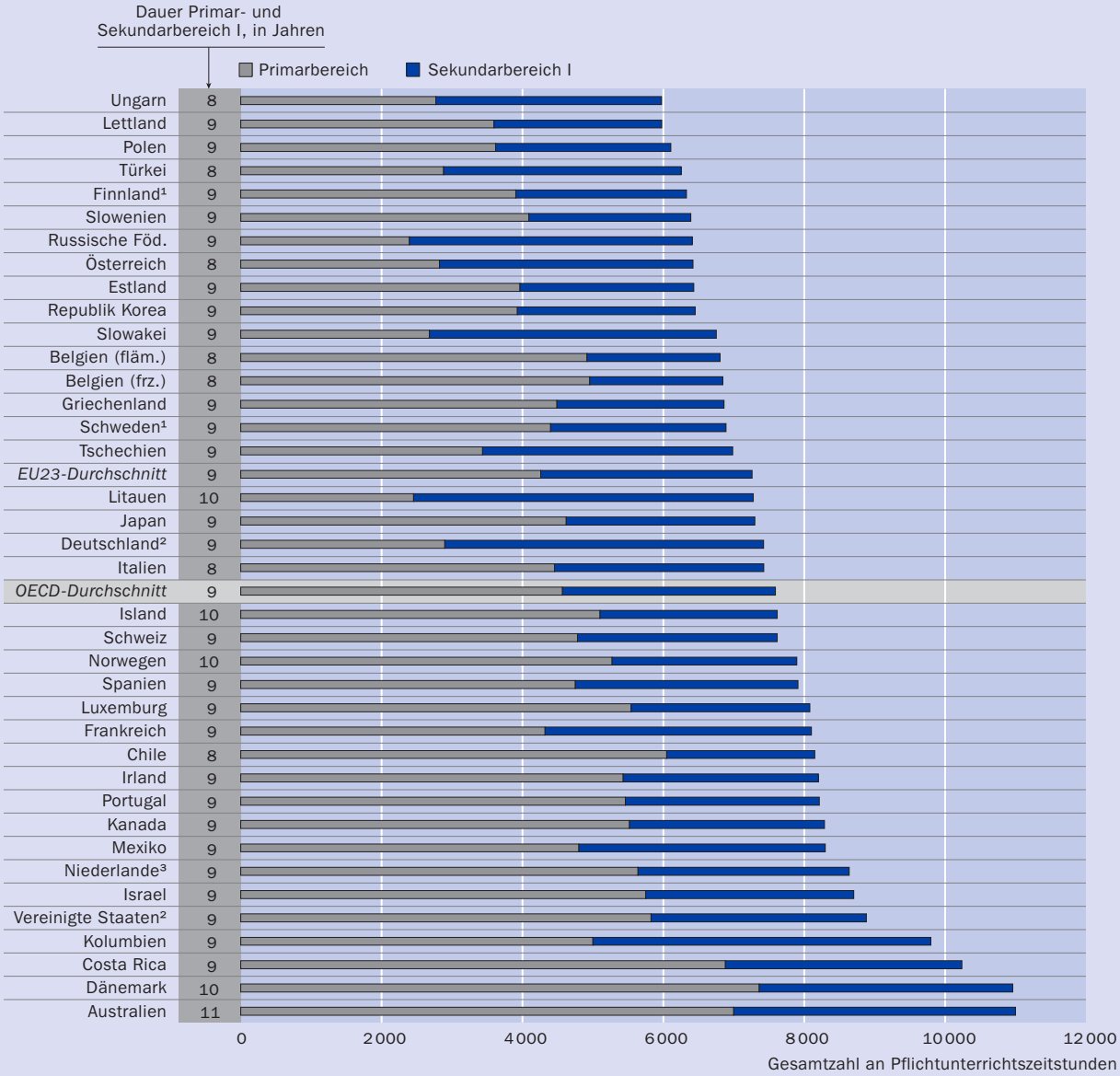
Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?

- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten erhalten Schüler im Verlauf des Besuchs des Primar- und Sekundarbereichs I zusammen im Durchschnitt 7.590 Zeitstunden Pflichtunterricht: von 5.973 Zeitstunden in Ungarn bis zu fast dem Doppelten hiervon in Australien (11.000 Zeitstunden) und Dänemark (10.960).
- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten beträgt die Pflichtunterrichtszeit für Schüler des Primarbereichs durchschnittlich 799 Zeitstunden pro Jahr, während Schüler im Sekundarbereich I durchschnittlich 120 Zeitstunden mehr Pflichtunterricht pro Jahr erhalten als Schüler im Primarbereich (919 Zeitstunden).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten entfallen für Schüler des Primarbereichs 52 % der Pflichtunterrichtszeit auf Lesen, Schreiben und Literatur, Mathematik und Kunst. Bei den Schülern des Sekundarbereichs I entfallen rund 42 % der Pflichtunterrichtszeit auf Lesen, Schreiben und Literatur, zweite und weitere Sprachen und Mathematik.

Abbildung D1.1

Pflichtunterrichtszeit in allgemeinbildenden Bildungsgängen (2019)

Primar- und Sekundarbereich I in öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Geschätzte Zahl der Zeitstunden nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da die Unterrichtszeit für einige Fächer über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 2. Referenzjahr 2018. 3. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in aufsteigender Reihenfolge der Gesamtzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden.

Quelle: OECD (2019), Tabelle D1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979671

Kontext

Ein Großteil der öffentlichen Investitionen in das Lernen der Schüler erfolgt in Form der Bereitstellung von formalem Unterricht im Klassenzimmer. Die Länder treffen verschiedene Entscheidungen bezüglich der insgesamt für Unterricht vorgesehenen Zeit und der Pflichtfächer. Diese Entscheidungen spiegeln nationale und/oder regionale Prioritäten und Präferenzen in Bezug darauf wider, in welchen Fächern die Schüler in welchem Alter unterrichtet werden sollten. Fast alle Länder haben per Gesetz oder Vorschrift fest-

gelegte Anforderungen hinsichtlich der Unterrichtszeit. Meistens handelt es sich dabei um die Mindestzahl an Unterrichtszeitstunden, die eine Schule anbieten muss, da davon ausgegangen wird, dass genug Zeit eine Grundvoraussetzung für gute Lernergebnisse ist. Es gehört zu den zentralen Aufgaben der Bildungspolitik, die verfügbaren Ressourcen auf die Bedürfnisse der Schüler abzustimmen und für eine optimale Nutzung der verfügbaren Zeit Sorge zu tragen. Die Gehälter der Lehrkräfte, die Instandhaltung der Bildungseinrichtungen und die Bereitstellung sonstiger Bildungsressourcen sind die hauptsächlichen Kostenfaktoren von Bildung. Die Zeitdauer, für die den Schülern diese Bildungsressourcen zur Verfügung gestellt werden (wie zum Teil in diesem Indikator dargestellt), ist bei der Zuweisung der Mittel für Bildung von entscheidender Bedeutung (s. Indikator C7, in dem die Faktoren aufgezeigt werden, die die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler beeinflussen). Der Zeit, die während des Schultags außerhalb des Klassenzimmers mit anderen Aktivitäten als Unterricht verbracht wird (einschließlich Unterbrechungen und Pausen), wird immer mehr Bedeutung beigemessen. Zusätzlich zum formalen Unterricht können die Schüler außerhalb der Unterrichtszeit und/oder während der Schulferien an nicht im Lehrplan enthaltenen Aktivitäten teilnehmen, diese sind jedoch ebenso wie Prüfungszeiten in diesem Indikator nicht erfasst.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der Anteil des für Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehenen Pflichtteils des Lehrplans für Schüler des Primarbereichs variiert von 18 % in Portugal bis zu 38 % in Frankreich; für Schüler des Sekundarbereichs I reicht dieser Anteil von 9 % in Irland (für Englisch, eine der beiden Amtssprachen) bis zu 25 % in Griechenland (und 33 % in Italien, wenn Sozialkunde eingerechnet wird).
- Der für Mathematik vorgesehene Anteil im Pflichtteil des Lehrplans für den Primarbereich reicht von 12 % in Dänemark bis zu 27 % in Mexiko; im Sekundarbereich I reicht er von rund 11 % in Irland, der Republik Korea und Ungarn bis zu 16 % in Chile, Lettland und der Russischen Föderation (und 20 % in Italien, wenn Naturwissenschaften eingerechnet werden).
- Mit Ausnahme einiger weniger Länder, in denen der Pflichtteil des Lehrplans größtenteils flexible Fächer umfasst, entfällt in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten für Schüler im Primar- und Sekundarbereich I im Durchschnitt höchstens 1 % des Pflichtunterrichts auf Fächer mit flexiblem Unterrichtsplan. Durchschnittlich 5 % der Pflichtunterrichtszeit von Schülern sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich I entfallen auf von den Schulen ausgewählte flexible Fächer.
- In einem Viertel der Länder mit verfügbaren Daten wird die Unterrichtszeit flexibel über mehrere Klassenstufen hinweg verteilt, d. h., die Unterrichtszeit für ein bestimmtes Fach wird für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der allgemeinen Schulpflicht definiert, ohne festzulegen, wie viel Zeit in jeder einzelnen Klassenstufe für dieses Fach vorzusehen ist.

Analyse und Interpretationen

Allgemeine Schulpflicht

Sowohl die jährliche Unterrichtszeit als auch die Dauer der Schulpflicht wirken sich auf die Gesamtunterrichtszeit während der Schulpflicht aus. In einigen Ländern ist der Zeitraum der Schulpflicht kürzer, und das jährliche Arbeitspensum der Schüler könnte aufgrund gesetzlicher Vorgaben größer sein. In anderen Ländern dagegen ist das Arbeitspensum gleichmäßig über mehr Schuljahre hinweg verteilt. Dieser Indikator konzentriert sich auf die Zeit der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I. In einigen Ländern, wie den Niederlanden, besteht jedoch auch für den Elementarbereich (ISCED 02) Teilnahmepflicht, sodass das Alter zu Beginn der Schulpflicht unterhalb des Alters bei Eintritt in den Primarbereich liegt (Einzelheiten zur Dauer der Schulpflicht in den einzelnen Ländern s. Anhang 3). Außerdem fällt in rund 60 % der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten mindestens noch 1 Jahr des Sekundarbereichs II in die Schulpflicht (Vollzeitunterricht) (Tab. D1.1).

In rund drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten beginnt der Pflichtbesuch des Primarbereichs mit 6 Jahren. In den meisten anderen Ländern beginnt die Schulpflicht nicht vor dem 7. Geburtstag (z. B. in Estland, Finnland, Lettland, Litauen, Polen, der Russischen Föderation und Schweden). Nur in Australien, England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) beginnt der Besuch des Primarbereichs schon mit 5 Jahren.

Kasten D1.1

Ferien im Verlauf des Schuljahrs im Sekundarbereich I (2019)

Die Länge eines Schuljahrs variiert stark zwischen den Ländern, was impliziert, dass es auch große Unterschiede bei der Zahl der Wochen gibt, in denen die Kinder in den einzelnen Ländern nicht die Schule besuchen. Die Länder regeln das Schuljahr hinsichtlich der Häufigkeit und Länge der Ferien unterschiedlich.

Die Schulferien sind in der Regel für das ganze Land festgelegt, können sich aber, besonders in föderalen Staaten, zwischen den subnationalen Einheiten unterscheiden. Normalerweise besteht kaum ein Unterschied zwischen den Schulferien im Primar- und Sekundarbereich I, in Griechenland sind sie am Schuljahresende im Sekundarbereich I jedoch 2 Wochen kürzer als im Primarbereich, in der Russischen Föderation 1 Woche kürzer, in Island, Israel und Polen hingegen 1 Woche und in Irland 3 Wochen länger (weiterführende Informationen zu Ferien innerhalb des Schuljahrs im Primarbereich s. Kasten D1.1 in OECD, 2018[1]).

Die Verteilung der Ferien über das Schuljahr kann auch je nach Region flexibel gestaltet sein. In Frankreich beispielsweise sind die Termine für Schulferien in 3 Zonen aufgeteilt, eine ähnliche Flexibilität findet sich für einige oder alle Ferien in Staaten mit föderaler Struktur sowie in Australien, England (Vereinigtes Königreich), Italien, den Niederlanden, Österreich, Polen, Slowenien, der Slowakei und Tschechien (s. Anhang 3 zur Organisation des Schuljahrs im Primar- und Sekundarbereich I).

Die längste Ferienzeit ist in allen Ländern die zwischen 2 aufeinanderfolgenden Schuljahren. Mit Ausnahme Kolumbiens dauern die Ferien im Sekundarbereich I zwischen 2

aufeinanderfolgenden Schuljahren von mindestens 5 Wochen in einigen subnationalen Einheiten in der Schweiz bis zu 13 Wochen in Chile (11 bis 13 Wochen), Italien (12 bis 13 Wochen), Lettland, Litauen, Portugal (12 bis 13 Wochen), der Russischen Föderation und der Türkei. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten entspricht die Länge dieser Ferienzeit zwischen 2 Schuljahren mindestens der Hälfte der gesamten Schulferienzeit (Abb. D1.a).

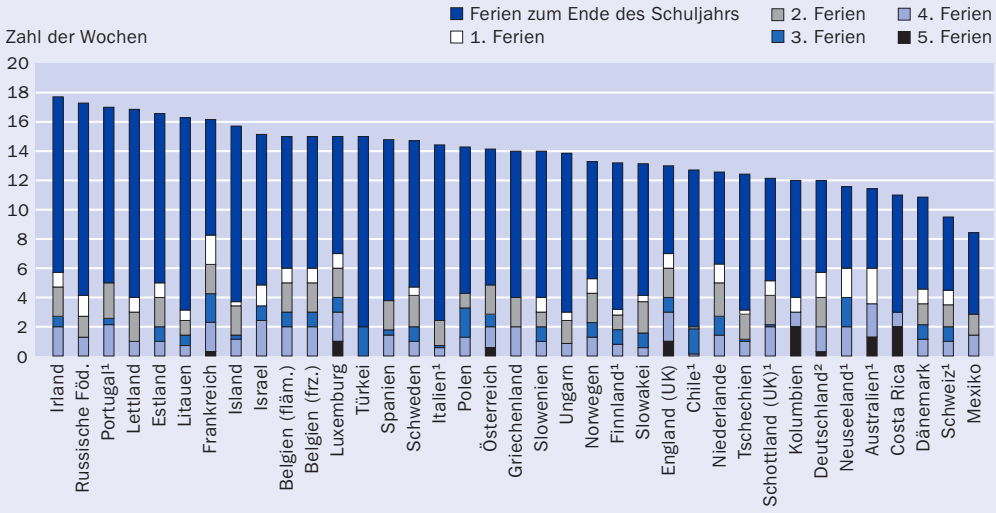
Neben dieser langen Unterbrechung haben die Schüler in der Regel 3 bis 4 weitere, kürzere Ferien während des Schuljahrs. England (Vereinigtes Königreich), Luxemburg und Schottland (Vereinigtes Königreich) sowie einige Bundesländer in Deutschland bieten im letzten Drittel des Schuljahrs eine fünfte Ferienzeit an.

Ferien während des Schuljahrs unterscheiden sich sowohl in der Länge als auch im Zeitpunkt, doch allgemein üblich ist ein Ferienzeitraum am Ende des Kalenderjahrs, in dem es entweder eine ungefähr zweiwöchige Unterbrechung gibt (auf der Nordhalbkugel) bzw. am Ende des Schuljahrs (auf der Südhalbkugel). Unterschiedliche Ferienzeitpunkte können sich aus beweglichen Kalenderdaten ergeben (z. B. bei Feiertagen wie Ostern).

In den meisten Ländern variiert die Länge der verschiedenen Ferien in einem Schuljahr erheblich, von ein paar Tagen bis zu 2 Wochen. Ausnahmen bilden Dänemark, Litauen, die Russische Föderation und Slowenien mit einwöchigen Ferien (3 bis 4 während des Schuljahrs) sowie Australien, Frankreich, Griechenland und Neuseeland mit zweiwöchigen Ferien (von 2 in Griechenland bis zu 4 in Frankreich). Belgien, England (Vereinigtes Königreich), Luxemburg und Polen wechseln während des Schuljahrs zwischen ein- und zweiwöchigen Ferien.

Abbildung D1.a

Schulferien im der Schulpflicht unterliegenden Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2019)



Anmerkung: Ferien ohne öffentliche/religiöse Feiertage, außer diese Tage liegen in längeren Ferien.
1. Mindestlänge der Ferien, da manche in einigen Regionen des Landes länger sein können. 2. Daten für Nordrhein-Westfalen. Die Länge der Ferien für Deutschland dient nur als Anhaltspunkt, da es Unterschiede innerhalb der einzelnen Bundesländer und zwischen ihnen gibt.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Zahl an Ferienwochen während des Schuljahrs.
Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979728

Kasten D1.2

Vergleichbarkeit der Daten zu Unterrichtszeiten (2019)

Um die Vergleichbarkeit der gemeldeten Daten sicherzustellen, werden Daten zur in öffentlichen Vorgaben festgelegten (vorgesehenen) Unterrichtszeit durch eine auf vereinbarten internationalen Standards und angewandten Methodiken basierende Datenerhebung erfasst. Probleme hinsichtlich der Vergleichbarkeit können nicht nur durch Abweichungen von diesen Richtlinien, sondern auch aufgrund von Unterschieden in der offiziell festgelegten Definition von Unterrichtszeit entstehen.

Art der Information zur Unterrichtszeit

Die vorgesehene Unterrichtszeit bezieht sich häufig auf die geforderte Mindestunterrichtszeit, kann sich jedoch auch auf die empfohlene Unterrichtszeit beziehen. Beide können darauf hinweisen, dass den Schulen oder lokalen Ebenen eine gewisse Flexibilität bei der Anpassung dieser Unterrichtszeitstunden zur Verfügung steht. In einigen Ländern können sich die Daten auf eine Mischung verschiedener Datenarten beziehen. Dänemark meldet z. B. für 3 Fächer (Lesen, Schreiben und Literatur, Mathematik und Geschichte) für jede Klassenstufe die Mindestunterrichtszeit, für andere Fächer jedoch die empfohlene Unterrichtszeit.

Während die vorgesehene Unterrichtszeit an den Schulen im gesamten Land in der Regel gleich ist, handelt es sich bei einigen Ländern um einen nach verschiedenen Vorgaben gewichteten Durchschnitt. Dies trifft zu, wenn die vorgesehenen Unterrichtszeiten zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen (z. B. in Lettland und Litauen für Schulen von Minderheiten) variieren oder zwischen unterschiedlichen Ausbildungszügen innerhalb der allgemeinbildenden Bildungsgänge (z. B. in Chile für Bildungsgänge mit oder ohne *Jornada Escolar Completa* und in Italien für verschiedene Bildungsgänge im Sekundarbereich II an *licei*) oder zwischen subnationalen Einheiten (dies ist häufig in Staaten mit föderaler Struktur der Fall, wie Australien, Deutschland, Kanada und den Vereinigten Staaten).

Zahl der Unterrichtstage pro Jahr

Die meisten Länder regeln die Länge des Schuljahrs als eine Anzahl von Unterrichtstagen (entweder eine Anzahl von Tagen pro Schuljahr oder Tagen pro Woche kombiniert mit einer Anzahl von Wochen pro Jahr). In diesen Zahlen nicht berücksichtigt ist die Tatsache, dass die (gesetzliche) Länge eines Schultags variieren kann. In Dänemark, der Republik Korea und Österreich z. B. ändert sich im Primarbereich die Anzahl der Unterrichtseinheiten pro Woche und damit die Länge des Schultags von einer Klassenstufe zur nächsten. Nur wenige Länder berücksichtigen bei der Anzahl der Unterrichtstage pro Jahr unterschiedliche Längen der Schultage. In Belgien (fläm.) und Frankreich wird von 4,5 Unterrichtstagen pro Woche ausgegangen, da die Schüler am Mittwochnachmittag schulfrei haben. Dies kann im Vergleich zu Ländern mit einer einheitlichen Länge der Unterrichtstage pro Woche oder Jahr zu einer geringeren Anzahl von Unterrichtstagen führen.

Zahl der Unterrichtszeitstunden

Um die Vergleichbarkeit der Daten zwischen den Ländern sicherzustellen, wird die Unterrichtszeit in Zeitstunden (à 60 Minuten) angegeben. Jedoch können offizielle Dokumente die Unterrichtszeit auf der Basis anderer Zeiteinheiten definieren. Etwa die Hälfte der Länder gibt die Unterrichtszeit als die Anzahl der Unterrichtseinheiten und/

oder für eine andere Referenzeinheit als das Schuljahr an. Die Umrechnung dieser Informationen in Stunden pro Jahr kann sich schwierig gestalten. In einigen Ländern ist die Länge einer Unterrichtseinheit nicht im ganzen Land einheitlich. In diesem Fall wird zur Umrechnung der Unterrichtseinheiten in Unterrichtszeit ein Durchschnitt (z. B. in Costa Rica und Griechenland) oder der häufigste Wert (in Lettland) verwendet. In etwa einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten wird die Unterrichtszeit eher pro Woche als pro Schuljahr definiert, daher werden in diesen Fällen die Wochenwerte mit der definierten bzw. geschätzten Anzahl der Wochen im Schuljahr multipliziert.

Um die Vergleichbarkeit der Unterrichtszeiten sicherzustellen, werden Pausen zwischen Unterrichtseinheiten nicht berücksichtigt. Jedoch sind in einigen Ländern Pausen mit pädagogischen Aktivitäten Teil der vorgeschriebenen vorgesehenen Unterrichtszeit, auch wenn sie zur Einhaltung der internationalen Definition nicht in der gemeldeten vorgesehenen Unterrichtszeit enthalten sind. In Dänemark z. B. sind Pausen sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich I Teil der vorgeschriebenen Pflichtunterrichtszeit. Auch in Spanien sind in der Bildungsgesetzgebung für den Primarbereich in autonomen Gemeinschaften Pausen in der Pflichtunterrichtszeit enthalten (87,5 Stunden pro Jahr).

Weiterführende Informationen zu Problemen der Vergleichbarkeit s. länderspezifische Anmerkungen in Anhang 3.

Auch bei der Dauer des Primarbereichs gibt es große Unterschiede. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten dauert der Primarbereich 6 Jahre, dies variiert jedoch von 4 Jahren in Deutschland, Litauen, Österreich, der Russischen Föderation, der Slowakei, der Türkei und Ungarn bis zu 7 Jahren in Australien, Dänemark, Island, Norwegen und Schottland (Vereinigtes Königreich). Der Sekundarbereich I dauert im Durchschnitt 3 Jahre, aber hier reicht die Bandbreite von 2 Jahren in Belgien (fläm. und frz.) und Chile über 5 Jahre in Deutschland, der Russischen Föderation und der Slowakei bis zu 6 Jahren in Litauen (Tab. D1.2).

Auch die Verteilung der jährlichen Unterrichtszeit über das Jahr unterscheidet sich in den einzelnen Ländern. Die Zahl der Unterrichtstage und ihre Verteilung über das Schuljahr kann sich aufgrund unterschiedlicher Ferienregelungen in den einzelnen Ländern signifikant unterscheiden (Kasten D1.1). Auch die Organisation von Unterbrechungen und Pausen an diesen Unterrichtstagen unterscheidet sich zwischen den einzelnen Ländern (s. Kasten D1.2 in OECD, 2018[1]).

Pflichtunterrichtszeit

Die Pflichtunterrichtszeit bezieht sich auf den Umfang und die Aufteilung der Unterrichtszeitstunden, die aufgrund staatlicher Vorgaben von fast jeder öffentlichen Schule zu unterrichten und von fast jedem Schüler einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu besuchen sind.

Schüler in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten haben durchschnittlich im Primarbereich 4.568 Zeitstunden Pflichtunterricht und im Sekundarbereich I dann 3.022 Zeitstunden. Während sich für Schüler des Primar- und Sekundarbereichs I in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten die durchschnittliche Gesamtpflichtunterrichtszeit auf 7.590 Zeitstunden beläuft (in durchschnittlich 9 Schuljahren), reicht die

festgelegte Zahl an Unterrichtszeitstunden von 5.973 in Ungarn (in 8 Schuljahren) bis zu 11.000 in Australien (in 11 Schuljahren) (Abb. D1.1). In England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) gibt es keine verbindlichen Vorschriften für die Gesamtpflichtunterrichtszeit an Schulen. Die Schulen müssen jedoch für eine Mindestzahl an Zeitstunden pro Tag für Unterricht geöffnet sein (Neuseeland) bzw. für ausreichende Unterrichtszeit Sorge tragen, damit ein umfassender und ausgewogener Lehrplan umgesetzt werden kann, der allen gesetzlichen Anforderungen genügt (Unterschiede bei der Unterrichtszeit auf subnationaler Ebene: Kasten D1.3).

Unterricht kann auch außerhalb der Pflichtunterrichtszeit und außerhalb des Klassenzimmers oder der Schule erteilt werden. In einigen Ländern werden Schüler des Sekundarbereichs angehalten, außerhalb des offiziellen Schulunterrichts zusätzlichen Unterricht in Fächern zu besuchen, die bereits in der Schule unterrichtet werden, um ihre Leistungen zu verbessern. Schüler können nach dem offiziellen Schulunterricht an Zusatzunterricht teilnehmen, bei dem es sich um Nachhilfeunterricht oder um Neigungskurse, mit einem einzelnen Lehrer (1 : 1) oder in Form von Gruppenunterricht durch Lehrkräfte der Schule oder um andere externe Angebote handeln kann (s. Kasten D1.2 in OECD, 2017[2]). Dieser Unterricht kann durch staatliche Mittel finanziert oder von den Schülern und ihren Familien selbst bezahlt werden (s. Kasten D1.1 in OECD, 2011[3]).

Dieser Indikator zur Pflichtunterrichtszeit erfasst nur die Zeit, in der Schüler formalen Unterricht im Klassenzimmer erhalten, so wie in den öffentlichen Vorschriften festgelegt. Das ist jedoch nur ein Teil der Zeit, in der Schüler insgesamt unterrichtet werden. Er erfasst weder die tatsächliche Zahl an Zeitstunden, in denen die Schüler unterrichtet werden, noch das Lernen außerhalb des formalen Unterrichts im Klassenzimmer.

Vorgesehene Unterrichtszeit

Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit bezeichnet die geschätzte Zahl an Zeitstunden, in denen die Bildungseinrichtungen Unterricht in den Pflichtfächern und (soweit zutreffend) den Wahlfächern anbieten müssen.

Die vorgesehene Unterrichtszeit und die Pflichtunterrichtszeit sind in rund drei Viertel der Länder mit verfügbaren Daten im Primar- und Sekundarbereich I deckungsgleich, d. h., die vorgesehene Unterrichtszeit ist gleichzeitig vollständig Pflichtunterrichtszeit. In Finnland, Frankreich (Sekundarbereich I), Griechenland, Litauen, Polen, Portugal (Primarbereich) und Slowenien übersteigt die vorgesehene Unterrichtszeit die Pflichtunterrichtszeit um mindestens 5 %. Die vorgesehene Unterrichtszeit kann sich jedoch von der tatsächlichen Unterrichtszeit der Schüler unterscheiden (Kasten D1.2).

Unterrichtszeit pro Fach

Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen für Schüler des Primarbereichs 52 % der Pflichtunterrichtszeit auf 3 Fächer: Lesen, Schreiben und Literatur (25 %), Mathematik (17 %) und Kunst (10 %). Zusammen mit Sport und Gesundheit (9 %), Naturwissenschaften (7 %) und Sozialkunde (6 %) machen diese 6 Fächer in allen OECD-Ländern, in denen die Unterrichtszeit pro Fach festgelegt ist, den größten Teil des Lehrplans aus. Zweite und weitere Sprachen, Religion, Ethik und Moralkunde, Informations- und Kommunikationstechnologien, Technik, praktische und berufsbezogene Kompetenzen sowie sonstige Fächer decken den Rest des nicht flexiblen Teils des Pflichtcurriculums im Primarbereich ab, dies entspricht im Durchschnitt der OECD-Länder etwa 19 % der Pflichtunterrichtszeit (Tab. D1.3a und Abb. D1.2a).

Kasten D1.3

Subnationale Varianz in der Pflichtunterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich I

Die Pflichtunterrichtszeit variiert zwischen den OECD-Ländern in allen Bildungsbereichen. Sie kann auch zwischen den subnationalen Einheiten eines Landes erheblich variieren, insbesondere in Ländern mit föderaler Struktur, in denen die Anforderungen an die Unterrichtszeit auf subnationaler Ebene festgelegt sein können. Diese Abweichungen werden durch die 2019 von 4 Ländern (Belgien, Kanada, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten) zur bestehenden Pflichtunterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich I angegebenen Daten dargestellt.

Im Primarbereich sind die Unterschiede in der Gesamtzahl der Pflichtunterrichtszeitstunden zwischen den subnationalen Einheiten in Belgien am geringsten: Die Gesamtzahl der Pflichtunterrichtszeitstunden variiert um weniger als 1 % (40 Zeitstunden) zwischen Belgien (frz.) und Belgien (fläm.) (4.956 Zeitstunden im Vergleich zu 4.916). Im Vereinigten Königreich beträgt der Unterschied zwischen den subnationalen Einheiten (nur Nordirland und Wales) mehr als 6 % (342 Zeitstunden). In Kanada erreicht der Unterschied bei den vorgesehenen Unterrichtszeitstunden (Pflicht- und Nichtpflichtstunden) zwischen den subnationalen Einheiten 15 % (745 Zeitstunden). In den Vereinigten Staaten ist er sogar noch größer, hier beträgt der Unterschied zwischen der niedrigsten und der höchsten Gesamtzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden 3.240 Zeitstunden.

Dasselbe allgemeine Bild lässt sich im Sekundarbereich I beobachten, obwohl die subnationalen Unterschiede in allen 4 Ländern in diesem Bildungsbereich geringer sind als im Primarbereich. Die Gesamtzahl der Pflichtunterrichtszeitstunden im Sekundarbereich I variiert in Belgien nur geringfügig (2 Zeitstunden). Im Vereinigten Königreich (nur Nordirland und Wales) beträgt der Unterschied mehr als 3 % (etwa 86 Zeitstunden). In Kanada beträgt der Unterschied zwischen den subnationalen Einheiten 13 % (353 Zeitstunden), in den Vereinigten Staaten erreicht er 1.620 Zeitstunden.

Sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich kann das Ausmaß dieser Varianzen mit zwischen den subnationalen Einheiten bestehenden Unterschieden bei der Anzahl der jährlichen Unterrichtstage zusammenhängen. 2019 betrug der Unterschied bei der Anzahl der jährlichen Pflichtunterrichtstage zwischen den subnationalen Einheiten Kanadas 10 Tage (von 180 bis 190 Tage), in Belgien 19 Tage im Primarbereich (von 158 bis 177 Tage) und 17 Tage im Sekundarbereich I (von 160 bis 177 Tage) und 26 Tage in den Vereinigten Staaten (von 160 bis 186 Tage). Im Gegensatz dazu gab es zwischen den subnationalen Einheiten im Vereinigten Königreich keinen Unterschied bei der Anzahl der jährlichen Unterrichtstage (190 Tage).

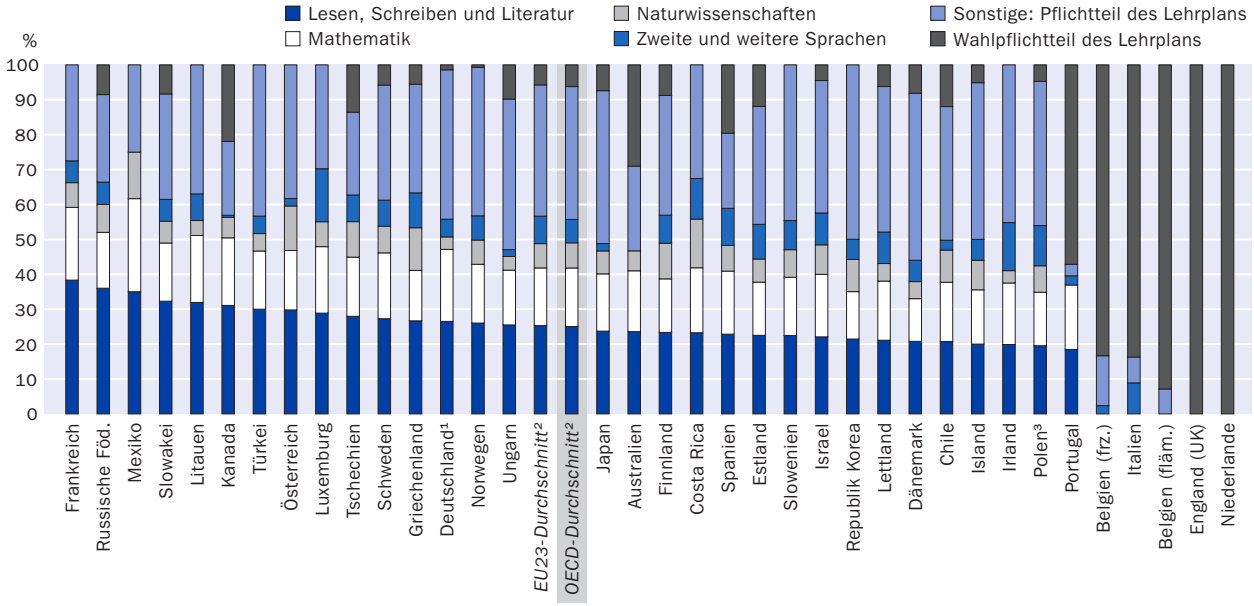
Quelle: OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org.

Im Sekundarbereich I entfallen im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten rund 42 % des Pflichtcurriculums auf 3 Fächer: Lesen, Schreiben und Literatur (15 %), zweite und weitere Sprachen (15 %) und Mathematik (13 %). Im Durchschnitt werden weitere 12 % des Pflichtcurriculums den Naturwissenschaften gewidmet, 11 % der Sozialkunde, 8 % dem Sport und 7 % der Kunst. Diese 7 Fächer machen in allen OECD-Ländern, in denen die Unterrichtszeit pro Fach festgelegt ist, den größten Teil des Lehr-

Abbildung D1.2a

Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2019)

Als Prozentsatz der Gesamtpflichtunterrichtszeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Referenzjahr 2018. 2. Ohne Belgien (fläm. und frz.), England (UK), Italien, die Niederlande und Portugal. 3. Ohne die ersten 3 Jahre des Primarbereichs, in denen ein großer Teil der den Pflichtfächern zugeordneten Zeit flexibel ist.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Unterrichtszeitstunden für Lesen, Schreiben und Literatur.

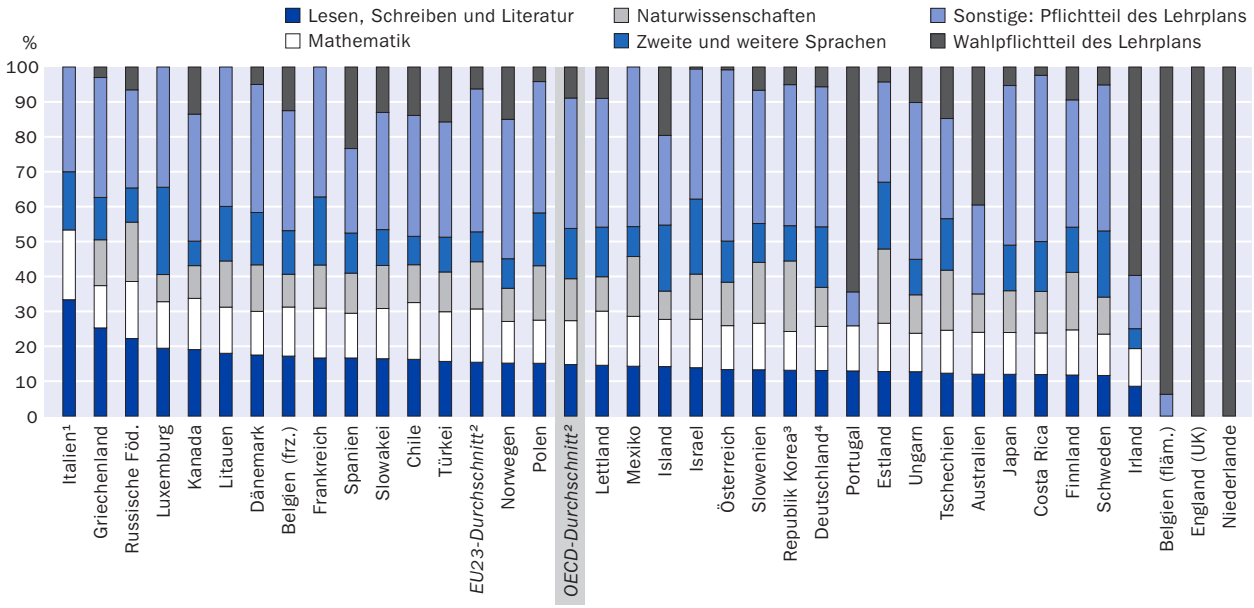
Quelle: OECD (2019), Tabelle D1.3a. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979690

Abbildung D1.2b

Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2019)

Als Prozentsatz der Gesamtpflichtunterrichtszeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Lesen, Schreiben und Literatur beinhaltet Sozialkunde. Mathematik beinhaltet Naturwissenschaften. 2. Ohne Belgien (fläm.), England (UK), Irland, die Niederlande und Portugal. 3. Naturwissenschaften beinhalten Informations- und Kommunikationstechnologien sowie praktische und berufsbezogene Kompetenzen. 4. Referenzjahr 2018.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Unterrichtszeitstunden für Lesen, Schreiben und Literatur.

Quelle: OECD (2019), Tabelle D1.3b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979709

plans für diesen Bildungsbereich aus. Religion, Ethik und Moralkunde, Informations- und Kommunikationstechnologien, Technik, praktische und berufsbezogene Kompetenzen sowie sonstige Fächer decken die verbleibenden 12 % des nicht flexiblen Teils des Pflichtcurriculums für Schüler dieses Bildungsbereichs ab (Tab. D1.3b und Abb. D1.2b).

Die Aufteilung der Unterrichtszeit ändert sich nach dem Primarbereich signifikant: Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten sinkt die Unterrichtszeit in Lesen, Schreiben und Literatur von 25 % der Pflichtunterrichtszeit auf 15 %, und auf den Unterricht in Mathematik entfallen statt 17 % nun 13 % der Pflichtunterrichtszeit. Umgekehrt nimmt der Unterricht in den Naturwissenschaften von 7 % des Pflichtcurriculums auf 12 % zu und der in Sozialkunde von 6 % auf 11 %, während der Unterricht in anderen Sprachen (zweite und weitere) von 6 % auf 15 % steigt. Auf nationaler Ebene macht der Unterricht in der zweiten und weiteren Sprachen in Costa Rica, Deutschland, Frankreich, Island, Israel, Japan, Luxemburg und Schweden den größten Teil des Kernpflichtteils des Lehrplans im Sekundarbereich I aus (Tab. D1.3a und D1.3b).

Im Sekundarbereich I gibt es zwischen den einzelnen Ländern bei der Verteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer innerhalb des Pflichtlehrplans erhebliche Unterschiede. In Australien, Costa Rica, Finnland, Irland, Japan, Schweden und Tschechien beispielsweise machen Lesen, Schreiben und Literatur höchstens 12 % der Pflichtunterrichtszeit aus, während dieser Anteil in Griechenland und Italien bei mehr als 25 % liegt (in Italien ist darin auch Zeit für Sozialkunde enthalten). In Irland werden Lesen, Schreiben und Literatur in den beiden Landessprachen unterrichtet, daher kann sich die kombinierte Unterrichtszeit für die 2 Sprachen auf rund 15 % der gesamten Pflichtunterrichtszeit belaufen. Auch die Pflichtunterrichtszeit für die zweite und weitere Sprachen unterscheidet sich stark zwischen den einzelnen Ländern. Der Unterricht in der zweiten Sprache macht in Griechenland und Irland weniger als 7 % der Pflichtunterrichtszeit aus, in Belgien (frz.), Island und Japan jedoch mindestens 13 %. Darüber hinaus ist in mehr als 4 von 10 Ländern mit verfügbaren Daten ein Teil der Pflichtunterrichtszeit für Schüler im Sekundarbereich I für den Unterricht in einer weiteren, zusätzlich zur zweiten Sprache gelehrten Sprache vorgesehen.

Wie die Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarbereich I zeigen, gibt es also große Unterschiede bei der Aufteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Fächer, je älter die Schüler werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen 28 % der Unterrichtszeit für 7-Jährige auf den Unterricht in Lesen, Schreiben und Literatur, bei den 11-Jährigen sind es 19 % und bei den 15-Jährigen 12 %. Im Gegensatz hierzu entfallen bei den 7-Jährigen im Durchschnitt 3 % der Unterrichtszeit auf die zweite Sprache, bei den 11-Jährigen 10 % auf den Unterricht der zweiten und 1 % auf den Unterricht in weiteren Sprachen, während es bei den 15-Jährigen dann 9 bzw. 5 % sind. Der Anteil der Unterrichtszeit, der auf Naturwissenschaften entfällt, steigt von 6 % für die 7-Jährigen auf 9 % für die 11-Jährigen und 12 % für die 15-Jährigen. Bei Sozialkunde sind es 5 % für die 7-Jährigen und dann 9 % für die 11-Jährigen und 10 % für die 15-Jährigen. Der Anteil der Unterrichtszeit, der auf Kunst entfällt, sinkt von 11 % für die 7-Jährigen auf 9 % für die 11-Jährigen und 4 % für die 15-Jährigen. Ähnlich ist es beim Sport, hier sinkt der Anteil von 10 % für die 7-Jährigen auf 8 % für die 11-Jährigen und dann auf 6 % für die 15-Jährigen (Tab. D1.5b, D1.5f sowie D1.5j im Internet).

Flexibilität beim Lehrplan

In den meisten Ländern werden die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler und der Lehrplan auf zentraler und bundesstaatlicher Ebene festgelegt bzw. dazu Empfehlungen ausgesprochen. Jedoch können auch lokale Behörden, Schulen, Lehrkräfte und/oder Schüler in unterschiedlich starkem Ausmaß darauf Einfluss nehmen, wie sie die Unterrichtszeit organisieren oder welche Fächer sie anbieten bzw. belegen möchten.

In einem Viertel der Länder mit verfügbaren Daten wird die Unterrichtszeit flexibel über mehrere Klassenstufen hinweg verteilt, d. h., die Unterrichtszeit für ein bestimmtes Fach wird für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der allgemeinen Schulpflicht definiert, ohne festzulegen, wie viel Zeit in jeder einzelnen Klassenstufe für dieses Fach vorzusehen ist. In diesen Fällen können die Schulen/lokalen Behörden frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit sie für jede Klassenstufe einplanen (Tab. D1.2).

In einigen wenigen Ländern werden die meisten Pflichtfächer in einem flexiblen Unterrichtsplan unterrichtet. In Portugal ist mehr als die Hälfte des Pflichtteils des Lehrplans im Primarbereich in einem flexiblen Unterrichtsplan organisiert, in Belgien (fläm. und frz.) sowie Italien beträgt dieser Anteil mehr als 80 %. In England (Vereinigtes Königreich) und den Niederlanden ist das gesamte Curriculum im Primarbereich in einem flexiblen Unterrichtsplan organisiert. Im Sekundarbereich I ist in Belgien (fläm.), England (Vereinigtes Königreich), den Niederlanden und Portugal die Situation ähnlich. In diesen Ländern und subnationalen Einheiten werden die Pflichtfächer und/oder die Gesamtunterrichtszeit vorgegeben, nicht jedoch die jedem Fach zuzuweisende Unterrichtszeit. Lokale Behörden, Schulen und/oder Lehrkräfte können frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit für jedes Pflichtfach vorzusehen ist. In Schottland (Vereinigtes Königreich) werden sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I einige Pflichtfächer festgelegt, es gibt jedoch keine Vorgaben zur Gesamtunterrichtszeit, die in der Verantwortung der lokalen Behörden und der Schulen selbst liegt. Mit Ausnahme dieser Länder und subnationalen Einheiten entfallen sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I im Durchschnitt weniger als 1 % des Pflichtunterrichts auf Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan, selbst wenn sie in einigen Ländern einen signifikanten Teil des Lehrplans ausmachen. Nur in Kanada werden im Primarbereich mehr als 10 % der Pflichtfächer im Rahmen eines flexiblen Unterrichtsplans unterrichtet.

Flexibilität bei der Wahl der Fächer ist in den OECD-Ländern weniger üblich. Im Durchschnitt sind 5 % der Pflichtunterrichtszeit im Primarbereich für von der Schule gewählte Fächer vorgesehen. Im Sekundarbereich I sind 5 % der Pflichtunterrichtszeit für von der Schule und weitere 4 % für von den Schülern gewählte Fächer vorgesehen. Andererseits ist in einigen Ländern ein erheblicher Teil der Pflichtunterrichtszeit für flexible Fächer vorgesehen. In den folgenden Ländern sind mindestens rund 10 % der Pflichtunterrichtszeit für von den Schulen gewählte Fächer vorgesehen: Belgien (frz., Sekundarbereich I), Chile, Estland (Primarbereich), Kanada (Sekundarbereich I), der Slowakei (Sekundarbereich I), Spanien (Primarbereich), Tschechien und Ungarn. Mindestens 20 % der Pflichtunterrichtszeit sind es in Australien (29 % im Primarbereich und 22 % im Sekundarbereich I), Belgien (fläm., 20 % im Sekundarbereich I), Irland (60 % im Sekundarbereich I) und Spanien (23 % im Sekundarbereich I). In Australien, Island, Norwegen und der Türkei sind im Sekundarbereich I zwischen 15 und 20 % der Pflichtunterrichtszeit für von den Schülern gewählte Fächer vorgesehen (Tab. D1.3a und D1.3b).

Nichtpflichtunterrichtszeit

Nichtpflichtunterrichtszeit ist in den OECD-Ländern selten. Nur 6 Länder haben im Primarbereich eine gewisse Zeit dafür vorgesehen, im Sekundarbereich I sind es 8 Länder. Im Durchschnitt der OECD-Länder entspricht die Nichtpflichtunterrichtszeit 4 % der Gesamtpflichtunterrichtszeit sowohl für Schüler im Primarbereich als auch im Sekundarbereich I. In einigen Ländern wird jedoch in beträchtlichem Umfang zusätzlich Unterricht angeboten, der nicht zwingend vorgeschrieben ist. Im Primarbereich beläuft sich die zusätzliche Nichtpflichtunterrichtszeit in Griechenland auf 53 % der Gesamtpflichtunterrichtszeit, in Portugal auf 14 % und in Slowenien auf 21 %. Im Sekundarbereich I beläuft sich die Nichtpflichtunterrichtszeit in Finnland auf 11 % der Gesamtpflichtunterrichtszeit, in Frankreich auf 20 %, in Griechenland auf 32 %, in Litauen auf 15 % und in Slowenien auf 23 % (Tab. D1.3a und D1.3b).

Definitionen

Pflichtunterrichtszeit/Pflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf den Umfang und die Aufteilung der Unterrichtsstunden, die von fast jeder öffentlichen Schule zu unterrichten und von fast jedem Schüler einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu besuchen sind. Der Pflichtteil des Lehrplans kann flexibel gestaltet sein, da lokale Behörden, Schulen, Lehrkräfte und/oder Schüler in unterschiedlich starkem Ausmaß wählen können, welche Fächer sie in welchem zeitlichen Umfang in Bezug auf die Pflichtunterrichtszeit anbieten bzw. belegen möchten.

Von den Schulen gewählte flexible Pflichtfächer bezieht sich auf die Gesamtzahl der von den zentralen Behörden angegebenen Pflichtunterrichtszeitstunden, die regionale/lokale Behörden, Schulen oder Lehrkräfte auf Fächer ihrer Wahl verteilen (oder auf Fächer, die sie aus einer von den zentralen Bildungsbehörden definierten Liste auswählen). Die Schulen sind verpflichtet, eines dieser Fächer anzubieten, und der Besuch dieses Unterrichts ist für die Schüler Pflicht.

Von den Schülern gewählte Wahlpflichtfächer bezieht sich auf die Gesamtzahl der Unterrichtszeitstunden in einem oder mehreren Fächern, die die Schüler auszuwählen haben (aus einer Reihe von Fächern, die die Schule anbieten muss), um einen Teil ihrer vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit abzudecken.

Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan bezieht sich auf die von den zentralen Behörden für eine bestimmte Fachrichtung festgelegte Gesamtzahl der Unterrichtsstunden, die regionale/lokale Behörden, Schulen oder Lehrkräfte auf einzelne Fächer verteilen. Flexibilität besteht bei der Zeit, die mit einem Fach verbracht wird, jedoch nicht bei den zu unterrichtenden Fächern.

Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen bezieht sich auf den Fall, dass der Lehrplan nur die Gesamtunterrichtszeit für ein bestimmtes Fach für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der Schulpflicht festlegt, ohne Angaben dazu, wie viel Unterrichtszeit für jede Klassenstufe vorzusehen ist. In diesen Fällen können die Schulen/lokalen Behörden frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit sie für jede Klassenstufe einplanen.

Unterrichtszeit bezieht sich auf die Zeit, die von einer öffentlichen Schule für den Unterricht der Schüler in sämtlichen im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans enthaltenen

Fächern auf dem Schulgelände bzw. als Aktivität außerhalb der regulären Schulzeit anzubieten ist, bei denen es sich um einen formalen Bestandteil des Pflichtteils des Lehrplans handelt. Nicht in der Unterrichtszeit enthalten sind Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten oder andere Arten der Unterbrechung, freiwillige Aktivitäten außerhalb der regulären Schulzeit, für Hausaufgaben vorgesehene Zeit, individuelle Nachhilfe oder Selbststudium und Prüfungszeiten (Tage für nicht schulspezifische Prüfungen, z. B. landesweite Prüfungen).

Die vorgesehene Unterrichtszeit bezieht sich auf die Zahl an Unterrichtszeitstunden pro Jahr, auf die Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans Anspruch haben. Der vorgesehene Lehrplan kann auf Vorschriften oder Standards der zentralen (oder obersten) Bildungsbehörden basieren oder auf regionaler Ebene als Empfehlung festgeschrieben sein.

Der *Nichtpflichtteil des Lehrplans* bezieht sich auf die Gesamtzahl an Unterrichtszeitstunden, die von jeder öffentlichen Bildungseinrichtung zusätzlich zu den Pflichtunterrichtszeitstunden anzubieten sind, ohne für alle Schüler verpflichtend zu sein. Die Fächer können von Schule zu Schule oder von Region zu Region variieren und beispielsweise als Wahlfächer angeboten werden. Von den Schulen zusätzlich angebotene Aktivitäten außerhalb der Unterrichtszeit sind nicht per se Teil des Nichtpflichtteils des Lehrplans, beispielsweise wenn öffentliche Schulen nicht verpflichtet sind, sie anzubieten, oder wenn sie nicht Teil des offiziellen Lehrplans sind. Insbesondere gehören frühmorgendliche Betreuung oder Betreuung nach dem Unterricht nicht zum Nichtpflichtteil des Lehrplans, auch wenn sie offiziell geregelt sind.

Angewandte Methodik

Dieser Indikator erfasst die vorgesehene Unterrichtszeit, so wie sie in öffentlichen Vorschriften festgelegt ist, als Kennzahl für die auf das formale Lernen im Klassenzimmer zu verwendende Zeit. Er erfasst weder die tatsächliche Zahl an Zeitstunden, in denen die Schüler unterrichtet werden, noch das Lernen außerhalb des formalen Unterrichts im Klassenzimmer. In den einzelnen Ländern können Unterschiede bestehen zwischen der vorgeschriebenen Mindestzahl an Unterrichtszeitstunden und der tatsächlichen Zahl an Stunden, die Schüler unterrichtet wurden. Faktoren wie Stundenpläne der Schulen, der Ausfall von Unterrichtsstunden und die Abwesenheit von Lehrkräften können dazu führen, dass Schulen die offiziell vorgesehene Mindestanzahl an Unterrichtszeitstunden möglicherweise nicht regelmäßig erreichen (s. Kasten D1.1 in OECD, 2007[4]).

Dieser Indikator zeigt außerdem, wie die Mindestunterrichtszeit (und/oder die empfohlene Unterrichtszeit) auf verschiedene Bereiche des Lehrplans aufgeteilt wird. Er zeigt die vorgesehene Nettoanzahl an Unterrichtszeitstunden für die Klassenstufen der allgemeinen Schulpflicht mit Vollzeitunterricht. Die Daten sind zwar aufgrund der unterschiedlichen Lehrplanvorgaben schwer über die einzelnen Länder hinweg zu vergleichen, sie geben aber dennoch einen Hinweis darauf, wie viel formale Unterrichtszeit für die Schüler als notwendig erachtet wird, damit sie die angestrebten Bildungsziele erreichen.

Wenn die Aufteilung der Unterrichtszeit auf die einzelnen Klassenstufen flexibel ist, d. h., wenn die Unterrichtszeit für ein bestimmtes Fach für eine Reihe von Klassenstufen oder sogar nur für die gesamte Pflichtschulzeit festgelegt ist, ohne genaue Spezifizierung der

Unterrichtszeit pro einzelner Klassenstufe, wurde für die Schätzung der Unterrichtszeit pro Altersstufe oder Bildungsbereich von einer gleichmäßigen Verteilung der Gesamtzahl an Unterrichtszeitstunden auf die entsprechende Zahl an Klassenstufen ausgegangen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[5]) und für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten zur Unterrichtszeit stammen aus der gemeinsamen Eurydice-OECD-Datenerhebung zur Unterrichtszeit aus dem Jahr 2018 und beziehen sich auf die Unterrichtszeit während der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I und II (allgemeinbildend) mit Vollzeitunterricht für das Schuljahr 2018/2019.

Anmerkung zu den Daten aus Israel
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

OECD (2018), *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren*, wbv Media, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821lw*. [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [5]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [2]

OECD (2011), *Bildung auf einen Blick 2011: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.1787/eag-2011-de*. [3]

OECD (2007), *Bildung auf einen Blick 2007: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.1787/eag-2007-de*. [4]

Tabellen Indikator D1

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981191

- Tabelle D1.1: Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht (2019)
- Tabelle D1.2: Organisation der allgemeinen Schulpflicht (2019)

- Tabelle D1.3a: Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2019)
- Tabelle D1.3b: Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2019)
- **WEB** Table D1.4: Instruction time in compulsory general education, by age (Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht, nach Alter) (2019)
- **WEB** Table D1.5a: Instruction time per subject for 6-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 6-Jährige) (2019)
- **WEB** Table D1.5b: Instruction time per subject for 7-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 7-Jährige) (2019)
- **WEB** Table D1.5c: Instruction time per subject for 8-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 8-Jährige) (2019)
- **WEB** Table D1.5d: Instruction time per subject for 9-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 9-Jährige) (2019)
- **WEB** Table D1.5e: Instruction time per subject for 10-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 10-Jährige) (2019)
- **WEB** Table D1.5f: Instruction time per subject for 11-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 11-Jährige) (2019)
- **WEB** Table D1.5g: Instruction time per subject for 12-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 12-Jährige) (2019)
- **WEB** Table D1.5h: Instruction time per subject for 13-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 13-Jährige) (2019)
- **WEB** Table D1.5i: Instruction time per subject for 14-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 14-Jährige) (2019)
- **WEB** Table D1.5j: Instruction time per subject for 15-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 15-Jährige) (2019)
- **WEB** Table D1.5k: Instruction time per subject for 16-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 16-Jährige) (2019)
- **WEB** Table D1.5l: Instruction time per subject for 17-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 17-Jährige) (2019)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D1.1

Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht[1] (2019)

Nach Bildungsbereich, öffentliche Bildungseinrichtungen

	Primarbereich							Sekundarbereich I						
	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Durchschnittliche jährliche Zeitstundenzahl			Zeitstunden insgesamt			Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Durchschnittliche jährliche Zeitstundenzahl			Zeitstunden insgesamt		
		Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit	Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit		Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit	Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit
	(1)	(2)	(3)	(4) = (2) + (3)	(5)	(6)	(7) = (5) + (6)	(8)	(9)	(10)	(11) = (9) + (10)	(12)	(13)	(14) = (12) + (13)
OECD Länder														
Australien	7	1000	m	m	7000	m	m	4	1000	m	m	4000	m	m
Österreich	4	705	m	m	2820	m	m	4	900	m	m	3600	m	m
Kanada	6	920	a	920	5518	a	5518	3	924	3	927	2771	9	2780
Chile	6	1008	a	1008	6047	a	6047	2	1052	a	1052	2103	a	2103
Kolumbien	5	1000	a	1000	5000	a	5000	4	1200	a	1200	4800	a	4800
Tschechien	5	687	a	687	3434	a	3434	4	888	a	888	3550	a	3550
Dänemark	7	1051	a	1051	7360	a	7360	3	1200	a	1200	3600	a	3600
Estland	6	661	a	661	3964	a	3964	3	823	a	823	2468	a	2468
Finnland[2]	6	651	33	683	3905	195	4100	3	808	87	894	2423	261	2683
Frankreich	5	864	a	864	4320	a	4320	4	946	189	1135	3784	756	4540
Deutschland[3,4]	4	724	a	724	2896	a	2896	5	905	a	905	4526	a	4526
Griechenland	6	748	396	1144	4488	2376	6864	3	791	253	1044	2374	758	3132
Ungarn	4	692	a	692	2769	a	2769	4	801	a	801	3204	a	3204
Island	7	729	a	729	5100	a	5100	3	839	a	839	2516	a	2516
Irland	6	905	a	905	5430	a	5430	3	924	a	924	2772	a	2772
Israel	6	958	a	958	5751	a	5751	3	984	a	984	2952	a	2952
Italien	5	891	a	891	4455	a	4455	3	990	a	990	2970	a	2970
Japan	6	770	a	770	4621	a	4621	3	893	a	893	2680	a	2680
Republik Korea	6	655	a	655	3928	a	3928	3	842	a	842	2525	a	2525
Lettland	6	599	m	m	3595	m	m	3	794	m	m	2381	m	m
Litauen	4	613	37	650	2452	149	2600	6	804	119	923	4826	713	5539
Luxemburg	6	924	a	924	5544	a	5544	3	845	a	845	2535	a	2535
Mexiko	6	800	a	800	4800	a	4800	3	1167	a	1167	3500	a	3500
Niederlande[5]	6	940	a	940	5640	a	5640	3	1000	a	1000	3000	a	3000
Neuseeland	6	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m	m	m	m
Norwegen	7	753	a	753	5272	a	5272	3	874	a	874	2622	a	2622
Polen	6	603	58	661	3619	348	3967	3	829	63	893	2488	190	2678
Portugal	6	910	129	1039	5460	774	6234	3	918	27	945	2754	80	2834
Slowakei	4	670	a	670	2678	a	2678	5	815	a	815	4073	a	4073
Slowenien	6	682	140	822	4091	840	4931	3	766	179	944	2298	536	2833
Spanien	6	792	a	792	4750	a	4750	3	1054	a	1054	3161	a	3161
Schweden[2]	6	733	m	m	4400	m	m	3	830	m	m	2490	m	m
Schweiz	6	797	m	m	4782	m	m	3	945	m	m	2836	m	m
Türkei	4	720	a	720	2880	a	2880	4	843	a	843	3371	a	3371
Vereinigte Staaten[3]	6	971	m	m	5824	m	m	3	1020	m	m	3059	m	m
Subnationale Einheiten														
Belgien (fläm.)	6	819	a	819	4916	a	4916	2	945	a	945	1890	a	1890
Belgien (frz.)	6	826	a	826	4956	a	4956	2	944	a	944	1888	a	1888
England (UK)	6	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m	m	a	m
Schottland (UK)	7	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m	m	a	m
OECD-Durchschnitt	**6**	**799**	**m**	**m**	**4568**	**m**	**m**	**3**	**919**	**m**	**m**	**3022**	**m**	**m**
EU23-Durchschnitt	**6**	**769**	**m**	**m**	**4258**	**m**	**m**	**3**	**892**	**m**	**m**	**3002**	**m**	**m**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	5	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	6	1147	a	1147	6880	a	6880	3	1120	a	1120	3360	a	3360
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	4	598	m	m	2393	m	m	5	803	m	m	4016	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Spalten mit Daten zur Unterrichtszeit während der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I zusammen, d.h. die Spalten (15) bis (18), und im Sekundarbereich II, d.h. die Spalten (19) bis (25), sind im Internet verfügbar. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Bezieht sich auf Vollzeitschulpflicht, ohne Elementarbereich (ISCED 02), auch wenn dieser der Schulpflicht unterliegt. 2. Geschätzte Zahl der Zeitstunden nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da für einige Fächer die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 3. Referenzjahr 2018. 4. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder dem Sekundarbereich I oder dem Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 5. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979595

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D1.2

Organisation der allgemeinen Schulpflicht[1] (2019)

Nach Bildungsbereich, öffentliche Bildungseinrichtungen

	Primarbereich				Sekundarbereich I			
	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Reguläres Eintrittsalter	Durchschnittliche Zahl Unterrichtstage/Jahr	Flexible Aufteilung der Unterrichtsstunden über mehrere Klassenstufen	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Reguläres Eintrittsalter	Durchschnittliche Zahl Unterrichtstage/Jahr	Flexible Aufteilung der Unterrichtsstunden über mehrere Klassenstufen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	7	5	200	Nein	4	12	200	Nein
Österreich	4	6	180	Nein	4	10	180	Nein
Kanada	6	6	183	Nein	3	12	183	Nein
Chile	6	6	183	Nein	2	12	182	Nein
Kolumbien	5	6	200	Nein	4	11	200	Nein
Tschechien	5	6	194	Ja	4	11	194	Ja
Dänemark	7	6	200	Nein	3	13	200	Nein
Estland	6	7	175	Ja	3	13	175	Ja
Finnland[2]	6	7	188	Ja	3	13	188	Ja
Frankreich	5	6	162	Nein	4	11	162	Nein
Deutschland[3,4]	4	6	188	Nein	5	10	188	Nein
Griechenland	6	6	176	Nein	3	12	166	Nein
Ungarn	4	6	181	Nein	4	10	181	Nein
Island	7	6	170	Ja	3	13	170	Ja
Irland	6	6	181	Nein	3	12	165	Nein
Israel	6	6	219	Nein	3	12	209	Nein
Italien	5	6	200	Nein	3	11	200	Nein
Japan	6	6	201	Nein	3	12	201	Nein
Republik Korea	6	6	190	Ja	3	12	190	Ja
Lettland	6	7	169	Nein	3	13	173	Nein
Litauen	4	7	175	Ja	6	11	185	Ja
Luxemburg	6	6	180	Nein	3	12	169	Nein
Mexiko	6	6	200	Nein	3	12	200	Nein
Niederlande[5]	6	6	m	Ja	3	12	m	Ja
Neuseeland	6	5	195	m	4	11	193	m
Norwegen	7	6	190	Ja	3	13	190	Ja
Polen	6	7	176	Nein	3	13	176	Nein
Portugal	6	6	180	Nein	3	12	178	Nein
Slowakei	4	6	186	Nein	5	10	186	Nein
Slowenien	6	6	190	Nein	3	12	185	Nein
Spanien	6	6	175	Nein	3	12	175	Nein
Schweden[2]	6	7	178	Ja	3	13	178	Ja
Schweiz	6	6	188	Nein	3	12	188	Nein
Türkei	4	6	180	Nein	4	10	180	Nein
Vereinigte Staaten[3]	6	6	180	m	3	12	180	m
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	6	6	158	Nein	2	12	160	Nein
Belgien (frz.)	6	6	177	Nein	2	12	177	Nein
England (UK)	6	5	190	m	3	11	190	m
Schottland (UK)	7	5	190	Ja	3	12	190	Ja
OECD-Durchschnitt	**6**	**6**	**185**	**m**	**3**	**12**	**184**	**m**
EU23-Durchschnitt	**6**	**6**	**181**	**m**	**3**	**12**	**180**	**m**
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	5	6	200	Nein	4	11	200	Nein
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	6	6	200	Nein	3	12	200	Nein
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	4	7	169	Nein	5	11	175	Nein
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Schüler gehen 5 Tage die Woche zur Schule (6 Tage pro Woche in Israel und im Sekundarbereich in Italien). In einigen Ländern variiert die festgelegte Länge der einzelnen Schultage innerhalb der Schulwoche. Spalten mit Daten zur Organisation des Sekundarbereichs II im Rahmen der Schulpflicht, d.h. die Spalten (9) bis (12), sind im Internet verfügbar. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Bezieht sich auf Vollzeitschulpflicht, ohne Elementarbereich (ISCED 02), auch wenn dieser der Schulpflicht unterliegt. 2. Für einige Fächer flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Bildungsbereiche hinweg. 3. Referenzjahr 2018. 4. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder dem Sekundarbereich I oder dem Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 5. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979614

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D1.3a

Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2019)

Als Prozentsatz der insgesamt vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit, öffentliche Bildungseinrichtungen

	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissen-schaften	Sozialkunde	Zweite Sprache	Sonstige Sprachen	Sport und Gesundheit	Kunst	Religion/Ethik/ Moralkunde	Informations- und Kommunikations-technologien	Technik	Praktische und berufsbezogene Kompetenzen	Sonstige Fächer	Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan	Von den Schülern gewählte Wahlpflichtfächer	Von den Schulen gewählte Wahlpflicht-fächer mit flexiblem Unterrichtsplan	Pflichtteil des Lehrplans insgesamt	Nichtpflichtteil des Lehrplans
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD Länder																		
Australien	24	17	6	8[d]	x(16)	x(16)	8	5	x(4)	x(11)	4[d]	x(11)	x(16)	x(16)	m	29[d]	100	m
Österreich	30	17	13[d]	x(3)	2	a	11	9	9	x(17)	x(3)	6	4	a	a	a	100	m
Kanada	31	19	6	5	1	a	9	5	0	a	0	0	1	17	a	5	100	a
Chile	21	17	9	9	3	x(16)	9	10	6	x(16)	2	x(16)	2	a	a	12[d]	100	a
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a
Tschechien	28	17	10[d]	x(3)	8	a	8	10	x(13)	1	4[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	14[d]	100	a
Dänemark	21	12	5	3	5	1	6	8	3	x(14)	a	4	23	8[d]	a	a	100	a
Estland	23	15	7	5	8	2	11	15	x(16)	x(16)	3	a	a	a	a	12[d]	100	a
Finnland[1]	23	15	10	4	7	1	9	16	5	x(17)	a	a	a	4	a	4	100	5
Frankreich	38	21	7[d]	3	6	a	13	8	4	x(3)	x(3)	a	a	a	a	a	100	a
Deutschland[2]	26	21	4	6	5	a	11	13	6	0	2	0	4	a	1	a	100	a
Griechenland	27	14	12	6	8	2	9	10	3	3	a	a	a	a	a	6	100	53
Ungarn	25	16	4	a	2	a	20	16	4	a	4	a	a	a	a	10	100	a
Island	20	16	8	13[d]	6[d]	x(5,15)	9	19[d]	x(4)	3	a	x(8)	a	a	5[d]	x(15)	100	a
Irland[3]	20	17	4[d]	8	14	a	4	12	10	x(17)	x(3)	a	11	a	a	a	100	a
Israel	22	18	8	8	6	3	6	6	14	a	a	4	a	a	a	4	100	a
Italien[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	9	a	x(14)	x(14)	7	a	x(14)	a	a	84[d]	a	x(17)	100	a
Japan	24	16	7	6	2	a	10	12	3	a	a	a	13	7	a	a	100	a
Republik Korea	21	14	9[d]	9[d]	6	a	7	9	x(4,13)	x(12,13)	x(12)	x(3)	25[d]	a	a	a	100	a
Lettland	21	17	5	6	8	1	8	12	2	1	a	4	9	a	a	6	100	m
Litauen	32	19	4	4	8	a	12	17[d]	4	a	x(8)	a	a	a	a	a	100	6
Luxemburg[3]	29	19	7	2	15	a	10	11	7	a	a	a	a	a	a	a	100	a
Mexiko	35	27	13	10	m	a	5	5	5	a	a	a	a	a	a	a	100	a
Niederlande[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	100	a
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	26	17	7	7	7	a	11	14	8	a	a	2	a	a	a	1	100	a
Polen[5]	20	15	8	7	12	a	15	8	a	4	4	a	4	a	a	5	100	9
Portugal[4]	18	18	x(14)	x(14)	3	a	3	x(14)	a	x(17)	x(14)	a	x(16)	53[d]	a	4[d]	100	14
Slowakei	32	17	6	3	6	x(16)	8	10	4	2	a	2	x(16)	a	x(16)	8[d]	100	a
Slowenien	22	17	8	7[d]	8	a	14	15	x(4)	x(17)	5	2	1	a	a	a	100	21
Spanien	23	18	7	7	11	x(16)	9	x(16)	5	a	a	a	0	a	x(16)	20[d]	100	a
Schweden[1]	27	19	8	12	6	1	7	6	a	a	3	5	a	a	6	a	100	m
Schweiz	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	m	m
Türkei	30	17	5	13	5	a	14	7	2	a	a	1	7	a	a	a	100	a
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten																		
Belgien (fläm.)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	7	x(17)	x(3)	a	x(17)	93[d]	a	x(14)	100	a
Belgien (frz.)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	2	a	7	x(14)	7	a	x(14)	a	a	83[d]	a	a	100	a
England (UK)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	a	100[d]	a	a	100	a
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	m	a
OECD-Durchschnitt[4]	**25**	**17**	**7**	**6**	**6**	**0**	**9**	**10**	**5**	**1**	**1**	**1**	**4**	**1**	**0**	**5**	**100**	**4**
EU23-Durchschnitt[4]	**25**	**17**	**7**	**5**	**7**	**1**	**10**	**11**	**4**	**1**	**2**	**1**	**3**	**1**	**0**	**4**	**100**	**6**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	23	19	14	9	12	a	5	5	5	a	a	a	9	a	a	a	100	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	36	16	8	a	6	a	12	8	1	a	4	a	a	a	a	9	100	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Durchschnitte wurden angepasst, um sich auf 100 Prozent aufzuaddieren, und entsprechen nicht genau dem Durchschnitt jeder einzelnen Spalte. Informationen zur Unterrichtszeit pro Fach für die einzelnen Altersjahrgänge sind in den Tabellen D1.5a bis D1.5l im Internet verfügbar (s. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Für einige Fächer flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Bildungsbereiche hinweg. 2. Referenzjahr 2018. 3. Die zweite Sprache beeinhaltet den Unterricht in anderen Landessprachen. 4. Durchschnitte ohne Belgien (fläm. und frz.), England (UK), Italien, die Niederlande und Portugal. 5. Ohne die ersten 3 Jahre des Primarbereichs, in denen ein großer Teil der den Pflichtfächern zugeordneten Zeit flexibel ist.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979633

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D1.3b

Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2019)

Als Prozentsatz der Gesamtpflichtunterrichtszeit, öffentliche Bildungseinrichtungen

	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissen-schaften	Sozialkunde	Zweite Sprache	Sonstige Sprachen	Sport und Gesundheit	Kunst	Religion/Ethik/ Moralkunde	Informations- und Kommunikations-technologien	Technik	Praktische und berufsbezogene Kompetenzen	Sonstige Fächer	Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan	Von den Schülern gewählte Wahlpflichtfächer	Von den Schulen gewählte Wahlpflicht-fächer mit flexiblem Unterrichtsplan	Pflichtteil des Lehrplans insgesamt	Nichtpflichtteil des Lehrplans
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD Länder																		
Australien[1]	12	12	11	10[d]	x(16)	x(16)	8	4	x(4)	x(11)	4[d]	x(11)	x(16)	x(16)	18	22[d]	100	m
Österreich	13	13	12	11	12	x(15)	12	13	7	x(17)	a	7	x(15)	a	1[d]	a	100	m
Kanada	19	15	9	13	7	a	10	7	2	a	3	1	1	0	4	10	100	0
Chile	16	16	11	11	8	x(16)	5	8	5	x(16)	3	x(16)	3	a	a	14[d]	100	a
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a
Tschechien	12	12	17	9	10	5	8	8	x(13)	1	2[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	15[d]	100	a
Dänemark	18	13	13	8	8	8	5	x(15)	2	x(15)	x(15)	2	21	a	5[d]	a	100	a
Estland	13	14	21	11	10	10	6	6	x(16)	x(16)	5	a	a	a	a	4[d]	100	a
Finnland[2]	12	13	16	8	8	5	12	7	4	x(17)	a	6	a	6	a	4	100	11
Frankreich	17	14	12	12[d]	12	7	12	8	x(4)	x(17)	4	a	1	a	a	a	100	20
Deutschland[3]	13	13	11	11	12	5	9	9	5	1	2	2	2	a	6	a	100	a
Griechenland	25	12	13	8	6	6	6	6	6	3	3	2	a	a	a	3	100	32
Ungarn	13	11	11	9	10	a	17	7	3	3	3	a	3	a	a	10	100	a
Island	14	14	8	8[d]	19[d]	x(5,15)	8	8[d]	x(4)	2	a	x(8)	a	a	20[d]	x(15)	100	a
Irland[4,5]	9	11	x(16)	7	6	x(16)	6	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	2	a	a	60[d]	100	a
Israel	14	14	13	18	11	10	6	4	9	a	a	a	a	a	a	0	100	a
Italien	33[d]	20[d]	x(2)	x(1)	10	7	7	13	3	a	7	a	a	a	a	x(17)	100	a
Japan	12	12	12	11	13	a	10	7	3	a	3	a	12	5	a	a	100	a
Republik Korea	13	11	20[d]	15[d]	10	a	8	8	x(4)	x(3)	x(12)	x(3)	9	a	x(16)	5[d]	100	a
Lettland	15	16	10	14	8	6	6	6	a	1	a	4	7	a	a	9	100	m
Litauen	18	13	13	15	10	5	5	7	3	3	5	a	1	a	a	a	100	15
Luxemburg[4]	19	13	8	11	12	13	8	9	7	a	a	a	a	a	a	a	100	a
Mexiko	14	14	17	12	9	a	6	6	8	a	11	a	3	a	a	a	100	a
Niederlande[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	100	a
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	15	12	9	9	8	x(15)	9	9	6	x(15)	x(15)	7	x(15)	a	15[d]	x(15)	100	a
Polen[6]	15	12	16	13	11	4	12	3	a	3	1	a	5	a	a	4	100	8
Portugal[5]	13	13	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	10	x(14)	a	x(14)	x(14)	a	x(16)	61[d]	a	3[d]	100	3
Slowakei	16	14	12	11	10	x(16)	7	6	3	3	x(16)	3	x(16)	a	x(16)	13[d]	100	a
Slowenien	13	13	17	15[d]	11	x(15)	9	8	x(4)	x(17)	4	a	2	a	7[d]	a	100	23
Spanien	17	13	11	10	11	x(16)	7	x(16)	4	a	x(16)	a	3	a	x(16)	23[d]	100	a
Schweden[2]	12	12	11	14	8	11	8	7	a	a	4	9	a	a	5	a	100	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	a	m	m
Türkei	16	14	11	8	10	x(15)	5	6	8	3	3	1	a	a	16[d]	a	100	a
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Subnationale Einheiten																		
Belgien (fläm.)[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	6	a	x(14)	a	a	73[d]	a	20	100	a
Belgien (frz.)	17	14	9	13	13	a	9	3	6	x(16)	3	x(16)	a	a	x(16)	13[d]	100	a
England (UK)[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	100[d]	a	a	100	a
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	m	a
OECD-Durchschnitt[5]	**15**	**13**	**12**	**11**	**10**	**5**	**8**	**7**	**4**	**1**	**3**	**2**	**3**	**0**	**4**	**5**	**100**	**4**
EU23-Durchschnitt[5]	**15**	**13**	**12**	**11**	**10**	**6**	**8**	**7**	**3**	**1**	**3**	**2**	**3**	**0**	**1**	**5**	**100**	**6**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	12	12	12	14	7	7	5	10	2	5	a	7	5	a	a	2	100	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	22	16	17	9	10	a	7	5	a	2	5	1	a	a	m	7	100	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Durchschnitte wurden angepasst, um sich auf 100 Prozent aufzuaddieren, und entsprechen nicht genau dem Durchschnitt jeder einzelnen Spalte. Informationen zur Unterrichtszeit pro Fach für die einzelnen Altersjahrgänge sind in den Tabellen D1.5a bis D1.5l im Internet verfügbar (s. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Bei den aus dem offiziellen Lehrplan Australiens abgeleiteten vorgesehenen Unterrichtszeiten wird davon ausgegangen, dass bestimmte Fächer, die für die Klassenstufen 7 und 8 als Pflichtfach angesehen werden können, auch in den Klassenstufen 9 und 10 als Wahlfach angeboten werden können. 2. Für einige Fächer flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Bildungsbereiche hinweg. 3. Referenzjahr 2018. 4. Die zweite Sprache beeinhaltet den Unterricht in anderen Landessprachen. 5. Durchschnitte ohne Belgien (fläm.), England (UK), Irland, die Niederlande und Portugal. 6. Die Unterrichtszeit für sonstige Sprachen ist in der Unterrichtszeit für die zweite Sprache in Klassenstufe 9 enthalten.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979652

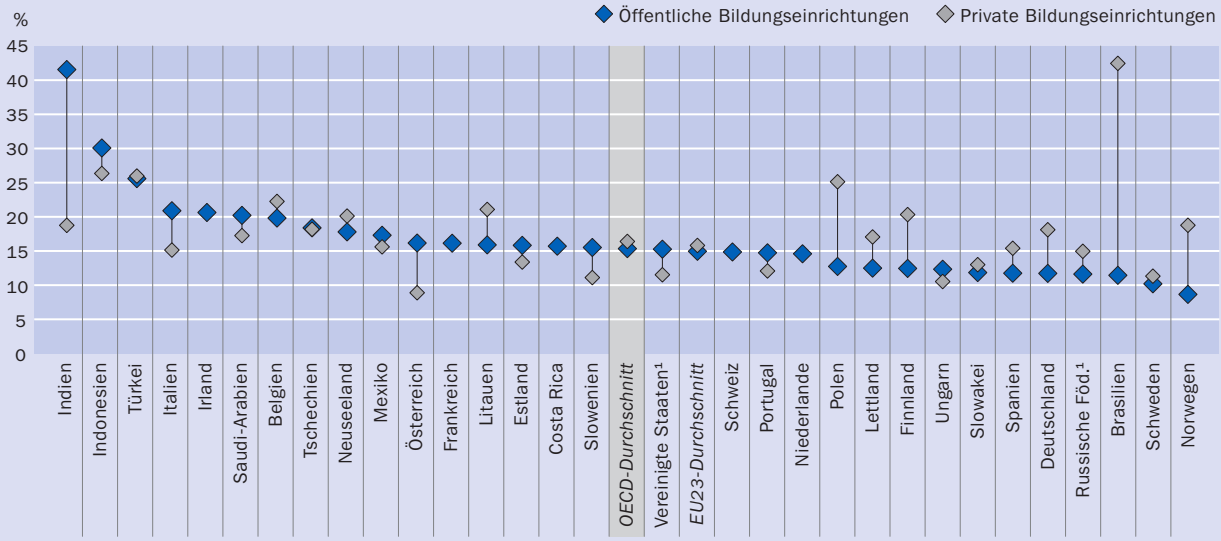
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator D2
Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?

- Im Durchschnitt aller OECD-Länder kommen im Primarbereich 15 Schüler auf eine Lehrkraft, im Sekundarbereich I sind es 13 Schüler. Die durchschnittliche Klassengröße beträgt 21 Schüler im Primarbereich und 23 Schüler im Sekundarbereich I.
- Im Tertiärbereich sind die Lernende-Lehrende-Relationen im Durchschnitt der OECD-Länder an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen ähnlich hoch, hier kommen an öffentlichen Bildungseinrichtungen 15 Lernende auf 1 Lehrenden, an privaten 16. In den Partnerländern besteht an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen ein größerer Unterschied bei den Lernende-Lehrende-Relationen.
- Die durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich betrug 2017 in den OECD-Ländern an öffentlichen Bildungseinrichtungen 21 Schüler pro Klasse und an privaten 20. Der Unterschied in der Klassengröße zwischen privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich variiert in den einzelnen OECD-Ländern erheblich.

Abbildung D2.1

Lernende-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs, nach Art der Bildungseinrichtung (2017)



1. Tertiärbereich umfasst Bildungsgänge außerhalb des Tertiärbereichs, Einzelheiten s. Anhang 3.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Lernende-Lehrende-Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979804

Kontext

Die Klassengröße und die Schüler-Lehrkräfte-Relation stellen viel diskutierte Aspekte der Bildung dar. Neben den Unterrichtszeitstunden der Schüler (s. Indikator D1) sowie der Arbeitszeit der Lehrkräfte und der Aufteilung der Zeit der Lehrkräfte zwischen Unterrichten und anderen Pflichten (s. Indikator D4) handelt es sich um zwei der bestimmenden Faktoren für den Bedarf an Lehrkräften. Außerdem beeinflussen sie zusammen mit den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3), der Altersstruktur der Lehrerschaft (s. In-

dikator D5) und der Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler (s. Indikator C7) die laufenden Ausgaben für Bildung in erheblichem Ausmaß (s. Indikatoren C6 und C7).

Kleinere Klassen werden oft positiv bewertet, denn sie ermöglichen den Lehrern, sich stärker auf die einzelnen Schüler zu konzentrieren, außerdem müssen sich die Lehrkräfte weniger mit Störungen des Unterrichts auseinandersetzen. Es gibt zwar einige Belege dafür, dass sich kleinere Klassen bei bestimmten Schülergruppen, z. B. Schülern mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund, vorteilhaft auswirken können (Piketty and M. Valdenaire, 2006[1]), insgesamt jedoch sind die Forschungsergebnisse darüber, wie sich unterschiedliche Klassengrößen auf die Leistungen der Schüler auswirken, nicht eindeutig (Fredriksson, Öckert and Oosterbeek, 2013[2]; OECD, 2016[3]).

Die Schüler-Lehrkräfte-Relation ist ein Indikator für die Ressourcenverteilung im Bildungsbereich. Oft ist abzuwägen zwischen einer niedrigeren Schüler-Lehrkräfte-Relation und Maßnahmen wie höheren Gehältern der Lehrkräfte, Investitionen in ihre berufliche Fortbildung, höheren Investitionen in Unterrichtstechnologien oder dem verstärkten Einsatz von Lehrassistenten und anderen Hilfskräften, deren Gehalt oft deutlich unter dem von Lehrkräften liegt.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In allen OECD-Ländern ist die Zahl der Lehrkräfte und der Schüler zwischen 2005 und 2017 durchschnittlich um 1 % pro Jahr gestiegen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich I in privaten Bildungseinrichtungen etwas niedriger als in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Den größten Unterschied gibt es in Mexiko, wo in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I mehr als doppelt so viele Schüler auf 1 Lehrkraft kommen wie in privaten Bildungseinrichtungen.
- Im Primarbereich unterscheidet sich die Klassengröße signifikant in den einzelnen Ländern, die Bandbreite reicht von 15 Schülern pro Klasse in Costa Rica bis zu 31 Schülern pro Klasse in Chile.

Analyse und Interpretationen

Schüler-Lehrkräfte-Relationen

Die Schüler-Lehrkräfte-Relation ergibt sich aus einer Gegenüberstellung der Zahl der Schüler und der Zahl der Lehrkräfte des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrichtungen (jeweils gemessen in Vollzeitäquivalenten). Diese Relation berücksichtigt jedoch weder die Unterrichtszeitstunden der Schüler im Verhältnis zur Länge des Arbeitstags einer Lehrkraft noch wie viel Arbeitszeit eine Lehrkraft auf das Unterrichten verwendet. Daher kann sie nicht als Klassengröße interpretiert werden (Kasten D2.1).

Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen auf jeden Lehrer im Primarbereich 15 Schüler. Die Schüler-Lehrkräfte-Relation reicht von 10 : 1 in Norwegen bis zu 27 : 1 in Mexiko. In einigen Partnerländern ist sie noch höher und erreicht in Indien 33 : 1 (Tab. D2.2).

Im Sekundarbereich ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation im Durchschnitt mit 13 : 1 niedriger als im Primarbereich. Diese Verringerung vom Primar- zum Sekundarbereich könnte zurückzuführen sein auf Unterschiede bei den jährlichen Unterrichtszeitstunden der Schüler (die mit höherem Bildungsbereich tendenziell zunehmen, ebenso wie die Zahl der Lehrkräfte) oder bei den Unterrichtszeitstunden der Lehrkräfte (die mit höherem Bildungsbereich tendenziell abnehmen, da die Spezialisierung der Lehrer zunimmt). Außerdem sind die Unterschiede in den einzelnen Ländern im Sekundarbereich größer als im Primarbereich, die Spanne reicht von 8 Schülern pro Lehrkraft in Litauen bis zu 29 in Mexiko.

Im Durchschnitt ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich I und Sekundarbereich II ungefähr gleich (13 Schüler pro Lehrkraft). In einigen Ländern variiert sie jedoch erheblich zwischen diesen beiden Bildungsbereichen. Dies ist in Finnland der Fall, wo im Sekundarbereich II mindestens doppelt so viele Schüler auf eine Lehrkraft kommen wie im Sekundarbereich I.

Im Sekundarbereich II variiert der Unterschied bei der Schüler-Lehrkräfte-Relation auch zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen in den einzelnen Ländern. Im Durchschnitt ist im Sekundarbereich II die Schüler-Lehrkräfte-Relation in berufsbildenden und in allgemeinbildenden Bildungsgängen ähnlich (14 : 1 und 13 : 1). Der Unterschied zwischen diesen beiden Arten von Bildungsgängen ist in einigen wenigen Ländern zwar unerheblich, jedoch gibt es genauso viele Länder, in denen die Relation in den berufsbildenden Bildungsgängen höher ist, wie Länder, in denen sie kleiner ist. In Lettland kommen in berufsbildenden Bildungsgängen doppelt so viele Schüler auf eine Lehrkraft wie in allgemeinbildenden (17 : 1 gegenüber 8 : 1). Im Vereinigten Königreich ist das Verhältnis in berufsbildenden Bildungsgängen 25 : 1, während es in allgemeinbildenden Bildungsgängen nur 14 : 1 ist. Einer der Gründe für diese großen Unterschiede kann sein, dass in einigen Ländern die betriebliche Komponente bei den berufsbildenden Bildungsgängen eine signifikante Rolle spielt, daher verbringen die Schüler wesentlich weniger Zeit in der Schule. Infolgedessen brauchen die Schulen weniger Lehrkräfte, was zu höheren Schüler-Lehrkräfte-Relationen führen kann (OECD, 2017[4]). In anderen Ländern wie Brasilien, das von allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten den größten Unterschied zwischen den beiden Ausrichtungen aufweist, ist das Verhältnis genau umgekehrt: In allgemeinbildenden Bildungsgängen ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation doppelt so hoch wie in berufsbildenden Bildungsgängen (26 : 1 gegenüber 13 : 1). In diesem Fall kann dies die Tatsache widerspiegeln, dass Schüler im berufsbildenden Bereich in der Regel mehr Aufmerksamkeit der Ausbilder benötigen, vor allem da sie mit komplexeren

Kasten D2.1

Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schüler-Lehrkräfte-Relation

Die Klassengröße, so wie in Tabelle D2.1 dargestellt, ist definiert als die Zahl der Schüler in einem gemeinsamen Kurs, basierend auf der höchsten Zahl der gemeinsamen Kurse (normalerweise Pflichtkurse), ohne Unterricht in Kleingruppen. Die Berechnung erfolgt, indem die Zahl der Schüler durch die Zahl der Klassen geteilt wird. Die Schüler-Lehrkräfte-Relation, so wie in Tabelle D2.2 und D2.3 dargestellt, wird berechnet, indem die Zahl der Schüler durch die Zahl der Lehrkräfte (gemessen jeweils in Vollzeitäquivalenten) in einem bestimmten Bildungsbereich und in einer bestimmten Art von Bildungseinrichtung geteilt wird.

Die beiden Kennzahlen messen also ganz unterschiedliche Parameter des Bildungswesens. Die Schüler-Lehrkräfte-Relation liefert Informationen zum Ausmaß der in einem Land verfügbaren Unterrichtsressourcen, während die Klassengröße angibt, wie viele Schüler im Durchschnitt eine Klasse besuchen.

Angesicht des Unterschieds zwischen Schüler-Lehrkräfte-Relation und durchschnittlicher Klassengröße können Länder mit ähnlichen Schüler-Lehrkräfte-Relationen unterschiedliche Klassengrößen haben. Im Primarbereich weisen z. B. Israel und die Vereinigten Staaten eine ähnliche Schüler-Lehrkräfte-Relation auf (15 : 1, Tab. D2.2), während die durchschnittliche Klassengröße in beiden Ländern sehr unterschiedlich ist (27 Schüler in Israel und 21 in den Vereinigten Staaten). Hintergrund kann sein, dass die Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden in den Vereinigten Staaten wesentlich höher ist als in Israel. Das bedeutet, dass Lehrkräfte in den Vereinigten Staaten mehr Klassen pro Schultag unterrichten können und insofern die Schüler in kleineren Klassen unterrichtet werden können (s. Indikator C7).

Gerätschaften umgehen müssen. Da im Verlauf der Ausbildung die Kompetenzanforderungen spezifischer werden, benötigen Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen eine intensivere Betreuung. Dies kann sich wiederum erheblich auf die Kosten der berufsbildenden Bildungsgänge auswirken, weil sowohl eine spezielle Ausstattung als auch mehr Personal erforderlich sind (Klein, 2001[5]).

Im Tertiärbereich kommen im Durchschnitt 16 Lernende auf 1 Lehrenden. Die Lernende-Lehrende-Relation reicht von 9 : 1 in Norwegen bis zu mehr als 25 : 1 in Indonesien, Kolumbien und der Türkei. Der Unterschied bei den Lernende-Lehrende-Relationen in kurzen tertiären Bildungsgängen sowie Bachelor-, Master-, Promotions- bzw. gleichwertigen Bildungsgängen variiert in den einzelnen Ländern mit verfügbaren Daten. Diese Ergebnisse sollten jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da die Lernende-Lehrende-Relation nach wie vor nur in begrenztem Maße eine Kenngröße für das Ausmaß der Unterrichtsressourcen im Tertiärbereich darstellt (Kasten D2.1). Darüber hinaus beschränkt die relativ niedrige Bildungsbeteiligung in kurzen tertiären Bildungsgängen die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen ISCED-Stufen im Tertiärbereich (s. Indikator B1).

Schüler-Lehrkräfte-Relationen in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist im Sekundarbereich I die Schüler-Lehrkräfte-Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen geringfügig hö-

Kasten D2.2

Berechnung der Lernende-Lehrende-Relation an Hochschulen

Die Lernende-Lehrende-Relation misst die in einem bestimmten Land verfügbaren Unterrichtsressourcen. Bei einer niedrigen Lernende-Lehrende-Relation ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass Lernenden mehr Unterstützung und Aufmerksamkeit zuteilwird. Im Tertiärbereich hängt die Interpretation dieser Kenngröße allerdings von der Definition und Funktion des Lehrkörpers ab. Einige befassen sich möglicherweise nur in eingeschränktem Umfang mit Lehraufgaben und verwenden ihre meiste Zeit auf die Forschung. In diesen Fällen wäre die Lernende-Lehrende-Relation nicht repräsentativ für das Maß an Unterstützung und Aufmerksamkeit, das Lernende im Unterricht erhalten.

Aktuell ermöglichen es die verfügbaren Daten nicht, die auf den Unterricht verwendete Zeit von der Zeit für Forschungstätigkeiten zu unterscheiden. Im Handbuch der UNESCO-UIS, OECD und Eurostat (UOE) wird der Lehrkörper ohne weitere Unterscheidung definiert als Mitarbeiter im Tertiärbereich, deren Hauptaufgabe Lehre oder Forschung ist. Auch in anderen maßgeblichen Quellen für Informationen zum Lehrkörper im Tertiärbereich, einschließlich des Frascati Manual (OECD, 2016[6]) und des Europäischen Hochschulregisters (ETER[7]), fehlt eine solche Unterscheidung.

Der Eurydice-Bericht von 2017 zum Lehrkörper im Tertiärbereich in Europa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017[8]) stellt einen der ersten Versuche dar, die unterschiedlichen Merkmale der Lehrenden in einer vereinheitlichten Einteilung abzubilden. Der Bericht stützt sich auf mehrere Datenquellen. Er basiert hauptsächlich auf qualitativen Daten der nationalen Eurydice-Informationsstellen, ergänzt durch eine Reihe an Forschungsberichten und Datenbanken anderer internationaler Organisationen. Gemäß der Definition der UOE für lehrende Beschäftigte konzentrierte sich die Datenerhebung auf Mitarbeiter im Tertiärbereich, die hauptsächlich für Lehre und/oder Forschung zuständig sind, dabei wurden sowohl Lehrende als auch Lehr-/Forschungsassistenten eingeschlossen. Obwohl diese Datenerhebung nicht explizit die auf Lehre und Forschung verwendeten Zeitstunden berücksichtigt hat, nahm sie in diesem ersten Versuch, zwischen Lehre und Forschung zu unterscheiden, Angaben zu den Hauptaufgaben des Lehrkörpers auf.

Außerhalb der europäischen Länder erfassen andere OECD-Länder ebenfalls Daten zu den Funktionen des Lehrkörpers: Lehre, Forschung oder eine Kombination aus beiden. Die jeweilige Definition unterscheidet sich jedoch in den einzelnen Ländern. Australien beispielsweise definiert lehrende Beschäftigte dahin gehend, dass diese aufgrund der offiziellen Stellenanforderung ausschließlich unterrichten. Dort ist festgelegt, dass die Aufgaben dieser Mitarbeiter lediglich das Unterrichten und damit verbundene Aktivitäten umfassen bzw. das Management und die Leitung der Lehrenden und derjenigen, die die Lehrenden unterstützen. Es wird nicht formal gefordert, sich mit Forschungsaufgaben zu befassen (Australian Government[9]). Im Gegensatz dazu ist in den Vereinigten Staaten die Einteilung der Lehrenden nach Funktionen weiter gefasst. Zu lehrenden Beschäftigen gehören hier diejenigen, deren vorrangige Aufgabe entweder Lehre oder Lehre in Kombination mit Forschung und/oder öffentlichen Dienstleistungen ist (NCES National Center for Education Statistics, 2018[10]). Weder Kanada noch Neuseeland unterscheiden zwischen lehrenden und forschenden Beschäftigten. In der Republik Korea befassen sich Ausbilder nur mit dem Unterrichten, während Professoren in der Regel sowohl Lehr- als auch Forschungsaufgaben übernehmen.

Insgesamt sind diese Bemühungen um eine Definition und Aufgliederung sehr begrenzt. Es müssen weitere Anstrengungen unternommen werden, um genaue Daten zu den auf Lehre und Forschung verwendeten Zeitstunden zu erheben und damit die Lernende-Lehrende-Relation an Hochschulen besser berechnen zu können.

her als in privaten Bildungseinrichtungen und im Sekundarbereich II ungefähr gleich (Tab. D2.3).

Im Sekundarbereich I findet sich der größte Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen in Mexiko. Dort ist die Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen mehr als doppelt so hoch wie in privaten Bildungseinrichtungen. Allerdings besuchen in Mexiko nur 10 % der Schüler im Sekundarbereich I eine private Bildungseinrichtung (OECD-Bildungsdatenbank). In einigen Ländern ist jedoch die Schüler-Lehrkräfte-Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen niedriger als in privaten. Am größten ist dieser Unterschied in Chile, wo die Relation an öffentlichen Bildungseinrichtungen 16 : 1 beträgt im Vergleich zu 24 : 1 an privaten Bildungseinrichtungen (Tab. D2.3). Allerdings besuchen in Chile fast 60 % der Schüler im Sekundarbereich I eine private Bildungseinrichtung (OECD-Bildungsdatenbank).

Im Sekundarbereich II ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation in 14 Ländern in öffentlichen Bildungseinrichtungen höher als in privaten, in 15 Ländern niedriger und in 4 Ländern ähnlich hoch. Mexiko ist erneut das Land mit dem größten Unterschied in diesem Bildungsbereich mit einer Relation von 25 : 1 an öffentlichen Bildungseinrichtungen und 16 : 1 an privaten (Tab. D2.3). Dieses gemischte Bild im Sekundarbereich II kann teilweise die unterschiedlichen Bildungsgänge widerspiegeln, die an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen angeboten werden. So bieten z. B. in Norwegen nur wenige private Bildungseinrichtungen berufsbildende Bildungsgänge an, und in diesen ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation etwas niedriger als in allgemeinbildenden Bildungsgängen (OECD-Bildungsdatenbank und Tab. D2.2).

Im Tertiärbereich gibt es im Durchschnitt der OECD-Länder kaum Unterschiede bei der Lernende-Lehrende-Relation, in öffentlichen Bildungseinrichtungen beträgt sie 15 : 1 und in privaten 16 : 1 (Abb. D2.1). In einigen wenigen OECD-Ländern, wie Italien und Österreich, ist die Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen um mehr als 5 Lernende höher als in privaten Bildungseinrichtungen. Allerdings sind in diesen Ländern weniger als 20 % der Lernenden im Tertiärbereich in privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben (s. Indikator B1). In einigen Partnerländern ist der Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen größer: In Indien sind mehr als doppelt so viele Lernende pro Lehrenden in öffentlichen Bildungseinrichtungen wie in privaten (42 : 1 gegenüber 19 : 1). Der größte Unterschied findet sich hierbei in Brasilien, wo interessanterweise die Relation an privaten Bildungseinrichtungen, die 73 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich besuchen, wesentlich höher ist als an öffentlichen Bildungseinrichtungen, die wesentlich selektiver sind. In Brasilien sehen sich Lernende entweder vor einer Leistungsbarriere beim Zugang zu kostenlosen, aber sehr selektiven öffentlichen Bildungseinrichtungen oder vor einer finanziellen Barriere beim Zugang zu privaten Bildungseinrichtungen, wodurch ihre Möglichkeiten beschränkt sein könnten und wichtige Fragen der Chancengerechtigkeit aufgeworfen werden (Abb. D2.1).

Die Lernende-Lehrende-Relation bleibt ein wichtiges Anliegen, auch wenn im Tertiärbereich vielleicht mehr eigenständiges Lernen erforderlich ist als im Primar- und Sekundarbereich. Wenngleich die Messung dieser Relation im Tertiärbereich schwierig ist, könnte die Relation doch das Niveau der im Tertiärbereich verfügbaren Ressourcen beleuchten. Die Lernende-Lehrende-Relation wird als indirekte Kenngröße für die Qualität an Hochschulen betrachtet (McDonald, 2013[11]), was Bemühungen für eine bessere Berechnung dieses Indikators erforderlich macht (Kasten D2.2).

Entwicklungstendenzen der Zahl der Bildungsteilnehmer und Lehrenden im Tertiärbereich

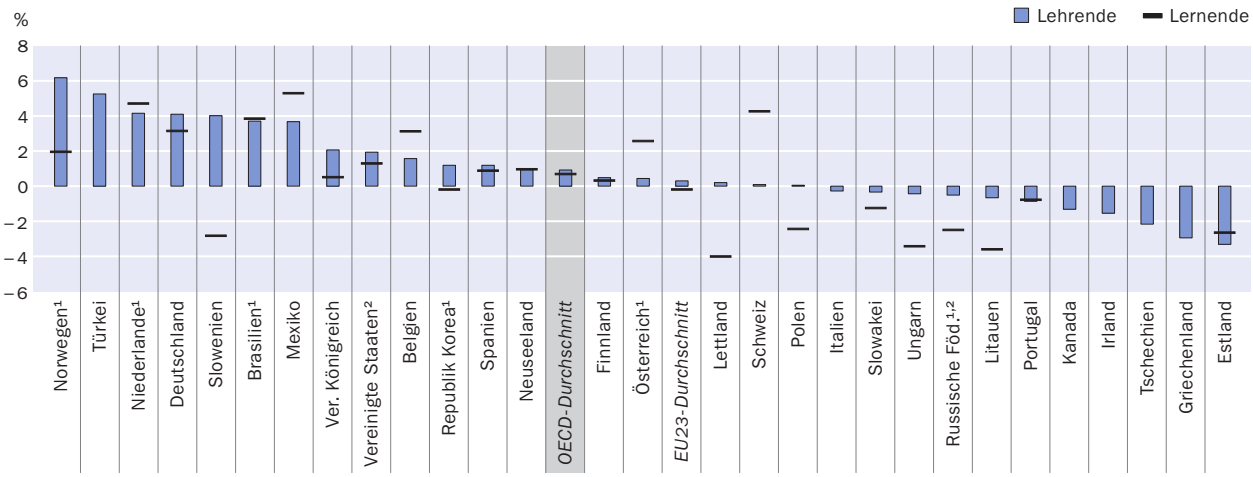
Ein Vergleich der durchschnittlichen jährlichen Steigerung zwischen 2005 und 2017 bei den Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich einerseits und den Lehrenden im Tertiärbereich andererseits könnte die Veränderungen in Bezug auf die zur Verfügung stehenden Humanressourcen in diesem Zeitraum beleuchten.

Im Durchschnitt der OECD-Länder stieg die Zahl der Lehrenden und Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich zwischen 2005 und 2017 durchschnittlich pro Jahr um 1 %. Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Am größten sind die auf die Zahl der Lehrenden bezogenen Veränderungen in Norwegen und Estland: Norwegen verzeichnete bei der Zahl der Lehrenden die höchste durchschnittliche jährliche Steigerung (+ 6 %), Estland und Griechenland die niedrigste (– 3 %). Am höchsten ist die durchschnittliche jährliche Steigerung der Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Mexiko und den Niederlanden (+ 5 %), am niedrigsten in Lettland (– 4 %; Abb. D2.2).

In der Mehrheit der Länder mit verfügbaren Daten hat sich die Zahl der Lehrenden und Bildungsteilnehmer auf ähnliche Weise verändert: Zwischen 2005 und 2017 sind beide

Abbildung D2.2

Durchschnittliche jährliche Steigerung der Zahl der Lernenden und Lehrenden im Tertiärbereich (2005 bis 2017)



Anmerkung: Diese Abbildung zeigt keine Lernende-Lehrende-Relation. Die Bezugsdaten für die Bildungsbeteiligung sind nicht an die Mitarbeiterzahl nach Bildungsbereich, die Ausrichtung der Bildungsgänge, die Art der Bildungseinrichtung und die Art der Teilnahme (Vollzeit/Teilzeit) angepasst, wie dies bei der Berechnung der Lernende-Lehrende-Relation der Fall ist (s. Abschnitt Angewandte Methodik).
1. Referenzjahr 2010 anstelle 2005. 2. Tertiärbereich umfasst Bildungsgänge außerhalb des Tertiärbereichs, Einzelheiten s. Anhang 3.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen jährlichen Steigerung der Zahl der Lehrenden im Tertiärbereich zwischen 2005 und 2017.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979823

entweder gestiegen oder gesunken. Die Geschwindigkeit, mit der diese Veränderungen auftraten, variiert jedoch erheblich. In Norwegen beispielsweise stieg die Zahl der Lehrenden im Tertiärbereich dreimal so schnell wie die der Bildungsteilnehmer. Dagegen sank die Zahl der Bildungsteilnehmer in Litauen und Ungarn mindestens dreimal so schnell wie die Zahl der Lehrenden. In anderen Ländern, wie Finnland und Portugal, veränderten sich die Zahlen der Bildungsteilnehmer und Lehrenden mit ähnlicher Geschwindigkeit. Jedoch hat die Zahl der Lehrenden in Lettland, der Republik Korea, Polen und Slowenien im Durchschnitt mit jedem Jahr zugenommen, obwohl im gleichen Zeitraum die Zahl der Bildungsteilnehmer gesunken ist (Abb. D2.2). Dies kann Schwierigkeiten bei der Verringerung der Zahl der Lehrenden im akademischen Bereich infolge demografischer Veränderungen widerspiegeln.

Die Zahl der Bildungsteilnehmer und Lehrenden im Tertiärbereich zu beobachten könnte einen interessanten Einblick in die Art und Weise gewähren, wie Bildungssysteme auf die sich ändernde Nachfrage nach tertiärer Bildung reagieren. Im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer ist die Zahl der Absolventen des Tertiärbereichs in den vergangenen 20 Jahren gestiegen und wird dies in den nächsten 10 Jahren erwartungsgemäß weiter tun (OECD, 2018[12]). Dieser Anstieg ist Ausdruck der zunehmenden Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften, zum Teil angetrieben vom technischen Fortschritt (OECD, 2017[13]) und den Bemühungen der Regierungen, den Zugang zu einer Ausbildung im Tertiärbereich zu fördern, u. a. durch verschiedene finanzielle Unterstützungsmaßnahmen (OECD, 2017[4]). Die Länder mit dem stärksten Anstieg der Nachfrage (s. Indikator A1) stehen vor der Herausforderung, die Auswirkungen einer derartig wachsenden Nachfrage auf die Qualität der tertiären Bildungssysteme zu begrenzen und entsprechend in die Humanressourcen zu investieren.

Klassengröße

Durchschnittliche Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I

Dieser Indikator zur Klassengröße ist auf den Primar- und Sekundarbereich I beschränkt, weil es in den höheren Bildungsbereichen schwierig ist, die Klassengröße zu bestimmen und zu vergleichen, da hier die Schüler häufig je nach Fach unterschiedlich zusammengesetzte Unterrichtsgruppen bilden.

Im Primarbereich liegt in den OECD-Ländern die durchschnittliche Klassengröße bei 21 Schülern. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten beträgt sie weniger als 28 Schüler, mit Ausnahme von Chile mit 31 Schülern (Tab. D2.1).

Im Sekundarbereich I liegt in den OECD-Ländern die durchschnittliche Klassengröße bei 23 Schülern. Dieser Wert reicht in den Ländern mit verfügbaren Daten von weniger als 20 Schülern in Estland, Finnland, Lettland, Litauen, Luxemburg, der Russischen Föderation und der Slowakei bis zu mehr als 30 Schülern pro Klasse in Costa Rica und Japan (Tab. D2.1).

Die Zahl der Schüler pro Klasse steigt vom Primar- zum Sekundarbereich I tendenziell an. In Costa Rica sind es im Sekundarbereich I fast 18 Schüler mehr. Andererseits nimmt im Vereinigten Königreich und in geringerem Ausmaß in Australien, Chile, Estland, Finnland, der Russischen Föderation und Ungarn die Zahl der Schüler pro Klasse zwischen diesen beiden Bildungsbereichen ab (Tab. D2.1).

Die Klassengröße in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

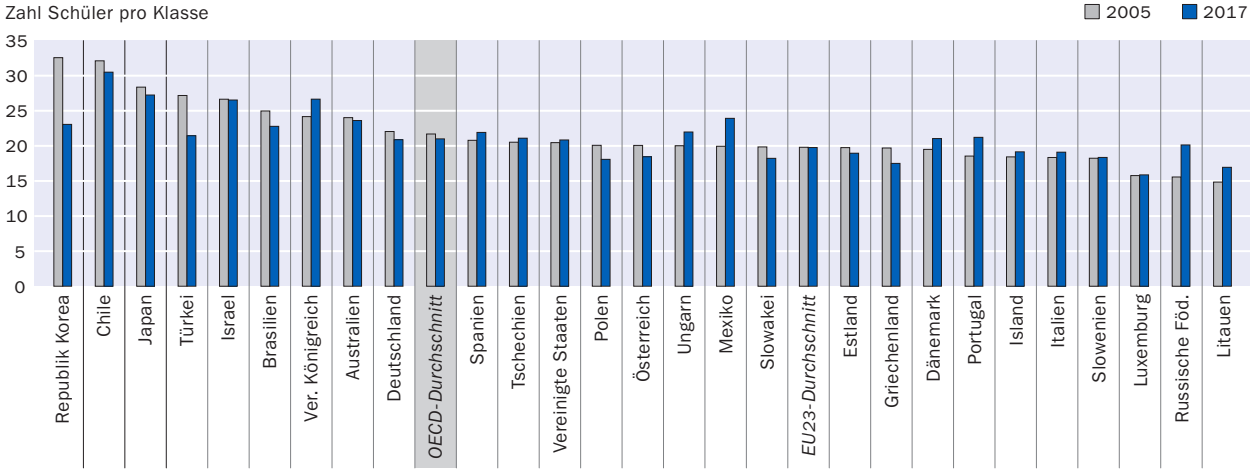
Für Eltern kann die Klassengröße ein Faktor bei der Auswahl der Schule für ihre Kinder sein, daher könnten sich Unterschiede bei der durchschnittlichen Klassengröße zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (und zwischen unterschiedlichen Arten der privaten Bildungseinrichtungen) auf die jeweiligen Schülerzahlen auswirken.

Die Unterschiede bei der durchschnittlichen Klassengröße zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen bewegen sich in ähnlichen Dimensionen wie bei den Schüler-Lehrkräfte-Relationen. In den meisten OECD-Ländern unterscheidet sich die durchschnittliche Klassengröße bei privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich I um nicht mehr als 2 Schüler. In einigen Ländern jedoch – z. B. Brasilien, Kolumbien, Lettland, Polen, der Russischen Föderation und Tschechien – ist die durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Primarbereichs mehr als 5 Schüler pro Klasse größer als in privaten Bildungseinrichtungen (Tab. D2.1). In all diesen Ländern, mit Ausnahme von Brasilien und Kolumbien, ist jedoch der Anteil der privaten Bildungseinrichtungen mit höchstens 5 % der Schüler im Primarbereich relativ klein (s. OECD-Bildungsdatenbank). Demgegenüber ist die durchschnittliche Klassengröße in privaten Bildungseinrichtungen in Chile, Griechenland, der Republik Korea, Luxemburg und Spanien um mindestens 4 Schüler größer als in öffentlichen Bildungseinrichtungen.

Im Sekundarbereich I, mit einem größeren Anteil privater Bildungseinrichtungen, ergibt sich beim Vergleich der Klassengrößen zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen ein gemischteres Bild. Die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I ist in 9 Ländern in privaten Bildungseinrichtungen größer als in öffentlichen Einrichtungen, in 16 Ländern kleiner und in 7 Ländern gleich groß. Die Unterschiede sind jedoch tendenziell kleiner als im Primarbereich.

Abbildung D2.3

Durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich (2005 und 2017)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße im Primarbereich im Jahr 2005.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle D2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979842

D 2

Entwicklungstendenzen bei der durchschnittlichen Klassengröße
Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die durchschnittliche Klassengröße zwischen 2005 und 2017 im Primarbereich ungefähr gleich geblieben und im Sekundarbereich I gesunken (Tab. D2.1). Während die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I in 19 von 27 Ländern mit verfügbaren Daten zurückging, war dies im Primarbereich nur in 12 der 27 Länder der Fall (Abb. D2.3).

Im Sekundarbereich I sank die durchschnittliche Klassengröße zwischen 2005 und 2017 um 6 %. Hinter diesen Durchschnittswerten stehen jedoch größere Veränderungen in einzelnen Ländern. In Estland und der Republik Korea beispielsweise ging in den letzten 10 Jahren die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I um rund 20 % zurück. In der Republik Korea ging auch im Primarbereich die durchschnittliche Klassengröße zurück, und zwar um 29 % seit 2005, der größte Rückgang unter den OECD-Ländern in diesem Zeitraum. Dies könnte auf eine sinkende Schülerzahl zurückzuführen sein. In anderen Ländern nahm die durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich jedoch zu, in Mexiko um 20 %, in Portugal um 14 % und in der Russischen Föderation um 29 %. Im Sekundarbereich I stieg die durchschnittliche Klassengröße in Dänemark um 8 %, der größte Anstieg in den OECD-Ländern.

Definitionen

Hilfslehrkräfte und Lehr-/Forschungsassistenten umfasst nicht voll qualifizierte Beschäftigte oder Lernende, die die Lehrkräfte beim Unterrichten der Schüler unterstützen.

Lehrkräfte sind voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist. Hierzu gehören Lehrkräfte, Förderlehrer und andere Lehrkräfte, die mit Schülern als ganzer Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Fachraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. Lehrkräfte umfasst auch Fachbereichsleiter, deren Aufgaben einen nur begrenzten Umfang an Unterricht beinhalten, während nicht voll qualifizierte Mitarbeiter, die die Lehrkräfte beim Unterricht unterstützen, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht zu dieser Kategorie gehören.

Der Lehrkörper im Tertiärbereich umfasst Mitarbeiter, deren Hauptaufgabe Lehre oder Forschung ist.

Angewandte Methodik

Die Klassengröße wird berechnet, indem die Zahl der Schüler durch die Zahl der Klassen dividiert wird. Um die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Ländern zu gewährleisten, werden spezielle Förderklassen nicht berücksichtigt. Die Daten beziehen sich ausschließlich auf reguläre Bildungsgänge im Primar- und Sekundarbereich I; Unterricht in Kleingruppen außerhalb des regulären Klassenunterrichts ist nicht erfasst.

Die Schüler-Lehrkräfte-Relation ergibt sich, indem (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Schüler eines bestimmten Bildungsbereichs durch die Zahl der Lehrkräfte des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrichtungen dividiert wird. Im Ter-

tiärbereich wird die Lernende-Lehrende-Relation berechnet, indem Daten zum Lehrkörper (Lehrende) anstelle zu Lehrkräften verwendet werden.

Für eine sinnvolle Schüler-Lehrkräfte-Relation ist ein deckungsgleicher Erhebungsbereich sowohl für die Schüler als auch die Lehrkräfte erforderlich. Wenn beispielsweise Lehrkräfte an religiösen Schulen nicht in den Daten zu den Lehrkräften erfasst sind, müssen auch die Schüler an diesen Schulen bei der Berechnung ausgeschlossen werden.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[14]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr 2016/2017 für Bildungsgänge und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2018 durchgeführten UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Anmerkung zu den Daten aus Israel
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

Australian Government (2019), HEIMSHELP, *https://heimshelp.education.gov.au/resources/glossary/glossaryterm?title=Function*. [9]

ETER (2019), ETER, *https://eter-project.com/#/home*. [7]

European Commission/EACEA/Eurydice (2017), *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, *https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/40f84414-683f-11e7-b2f2-01aa75ed71a1/language-en* (Zugriff am 18. Oktober 2018). [8]

Fredriksson, P., B. Öckert and H. Oosterbeek (2013), "Long-Term effects of class size", *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 128/1, pp. 249–285, *http://dx.doi.org/10.1093/qje/qjs048*. [2]

Klein, S. (2001), *Financing Vocational Education: A State Policymaker's Guide*, RTI, *http://www.rti.org/sites/default/files/resources/financing_vocational_education.pdf*. [5]

McDonald, G. (2013), "Does size matter? The impact of student-staff ratios", *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 35/6, pp. 652–667, *http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2013.844668*. [11]

NCES National Center for Education Statistics (2018), *IPEDS 2017-18 Data Collection System*, *https://nces.ed.gov/ipeds/UseTheData/ArchivedSurveyMaterialPdf?year=2017&fileName=package_1_43.pdf*. [10]

OECD (2018), *How is the tertiary-educated population evolving?, Education Indicators in Focus*, OECD Publishing, *https://doi.org/10.1787/a17e95dc-en*. [12]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [14]

OECD (2017), *"Future of works and skills", Paper presented at the 2nd Meeting of the G20 Employment Working Group, Hamburg, 15–17 February 2017*, *http://www.oecd.org/els/emp/wcms_556984.pdf*. [13]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [4]

OECD (2016), *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development (Korean version)*, Korea Institute of S&T Evaluation and Planning, Seoul, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264268111-ko*. [6]

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en*. [3]

Piketty, T. and M. Valdenaire (2006), *"L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français"*, Les Dossiers collection thème Enseignement scolaire, *http://www.education.gouv.fr/cid3865/l-impact-de-la-taille-des-classes-sur-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-colleges-et-lycees-francais.html&xtmc=piketty&xtnp=1&xtcr=1* (Zugriff am 6. Juni 2019). [1]

D 2

Tabellen Indikator D2

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981210

- Tabelle D2.1: Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung (2017) und Index der Veränderung zwischen 2005 und 2017
- Tabelle D2.2: Lernende-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2017)
- Tabelle D2.3: Schüler-Lehrkräfte-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2017)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D2.1

Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung (2017) und Index der Veränderung zwischen 2005 und 2017

Nach Bildungsbereich, basierend auf der Zahl der Schüler und der Zahl der Klassen

	Primarbereich					Sekundarbereich I					Index der Veränderung zwischen 2005 und 2017 (2005=100)					
		Private Bildungseinrichtungen					Private Bildungseinrichtungen				Primarbereich			Sekundarbereich I		
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	23	24	24	a	24	21	24	24	a	22	97	m	98	87	m	89
Österreich	18	19	x(2)	x(2)	18	21	21	x(7)	x(7)	21	92	92	92	88	85	87
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	28	32	33	25	31	29	31	33	25	30	85	102	95	82	95	89
Kolumbien	25	19	a	19	23	31	24	a	24	30	m	m	m	m	m	m
Tschechien	21	15	15	a	21	22	18	18	a	22	103	m	103	93	m	93
Dänemark	22	19	19	a	21	22	20	20	a	21	109	m	108	109	m	108
Estland	19	16	a	16	19	19	14	a	14	18	97	m	96	81	m	81
Finnland	20	18	18	a	20	19	19	19	a	19	m	m	m	m	m	m
Frankreich	23	25	25	a	24	25	26	27	12	25	m	m	m	104	104	104
Deutschland	21	21	x(2)	x(2)	21	24	24	x(7)	x(7)	24	95	91	95	97	91	97
Griechenland	17	21	a	21	18	21	22	a	22	21	88	m	89	85	m	85
Ungarn	22	21	22	17	22	21	21	22	16	21	110	110	110	96	96	96
Island	19	15	15	a	19	20	13	13	a	20	104	111	104	101	107	101
Irland	25	m	a	m	m	m	m	a	m	m	101	m	m	m	m	m
Israel	27	25	25	a	27	29	24	24	a	28	102	m	100	92	m	89
Italien	19	19	a	19	19	21	21	a	21	21	104	m	104	101	m	101
Japan	27	28	a	28	27	32	33	a	33	32	96	83	96	96	92	96
Republik Korea	23	27	a	27	23	28	27	27	a	27	71	84	71	77	77	77
Lettland	17	9	a	9	16	16	13	a	13	16	m	m	m	m	m	m
Litauen	17	15	a	15	17	18	19	a	19	18	114	149	114	83	123	83
Luxemburg	15	20	20	20	16	19	19	19	20	19	99	105	101	100	93	98
Mexiko	24	20	a	20	24	28	24	a	24	28	123	91	120	94	89	93
Niederlande[1]	23[d]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	105[d]	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	19	12	11	12	18	22	17	22	15	22	92	100	90	92	101	91
Portugal	21	21	23	20	21	22	24	25	23	22	117	96	114	98	101	98
Slowakei	18	18	18	a	18	19	18	18	a	19	92	m	92	84	m	84
Slowenien	18	21	21	a	18	20	20	20	a	20	101	m	101	97	m	97
Spanien	21	25	25	21	22	25	27	27	22	25	107	102	105	104	100	103
Schweden	20	18	18	a	19	21	22	22	a	21	m	m	m	m	m	m
Schweiz	19	m	m	m	m	19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	22	18	a	18	21	26	19	a	19	25	79	m	79	m	m	m
Ver. Königreich	28	a	28	12	27	24	a	25	12	23	108	m	110	100	m	104
Vereinigte Staaten	21	18	a	18	21	27	20	a	20	26	102	99	102	101	95	100
OECD-Durchschnitt	**21**	**20**	**m**	**m**	**21**	**23**	**21**	**m**	**m**	**23**	**100**	**m**	**100**	**94**	**m**	**94**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für beide Referenzjahre	**21**	**20**	**m**	**m**	**21**	**23**	**22**	**m**	**m**	**23**	**99**	**m**	**99**	**94**	**m**	**94**
EU23-Durchschnitt	**20**	**19**	**m**	**m**	**20**	**21**	**20**	**m**	**m**	**21**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	24	18	a	18	23	28	24	a	24	27	94	m	91	84	m	85
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	15	17	x(2)	x(2)	15	35	21	x(7)	x(7)	33	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	20	13	a	13	20	20	12	a	12	19	130	m	129	103	m	103
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979747

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

D 2

Tabelle D2.2

Lernende-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2017)

Basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	15	x(3)	12[d]	m	m	m	m	m	16	m
Österreich	11	9	10	10	10	9	12	8	16	14
Belgien	13	9	11	9	10	9	15	x(10)	x(10)	21
Kanada[1]	16[d]	x(1)	x(5)	x(5)	13	m	m	m	m	m
Chile	20	20	21	21	21	21	a	m	m	m
Kolumbien	24	26	x(5)	x(5)	25	26	37	35	30	31
Tschechien	19	12	11	11	11	12	41	11	18	18
Dänemark	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m
Estland[2]	13	10	14	18[d]	16[d]	13	x(4)	a	14	14
Finnland	14	9	14	20	18	14	20	a	16	16
Frankreich[3]	20	14	13	8	11	13	m	m	m	m
Deutschland	15	13	12	14	13	13	13	13	12	12
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m
Ungarn	11	10	11	12	11	11	9	x(10)	x(10)	12
Island	11	10	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[3]	16	x(3)	13[d]	a	13[d]	13	m	x(10)	x(10)	21
Israel[3]	15	11	x(5)	x(5)	10	10	m	m	m	m
Italien[2]	12	11	11	10[d]	10[d]	11[d]	x(4)	a	20	20
Japan[2,4]	16	13	x(5)	x(5)	12[d]	12[d]	x(5,10)	m	m	m
Republik Korea	16	14	14	11	13	14	a	m	m	m
Lettland	12	8	8	17	10	9	25	13	19	17
Litauen	11	7	8	9	8	8	16	a	16	16
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	27	34	x(5)	x(5)	23	29	a	22	17	17
Niederlande	17	16	17	19	18	17	a	15	15	15
Neuseeland	17	17	12	20	13	15	24	19	18	18
Norwegen	10	9	11	10	10	10	12	11	9	9
Polen	11	10	12	9	10	10	14	9	14	14
Portugal[2]	13	10	x(5)	x(5)	9[d]	10[d]	x(5)	x(10)	x(10)	14[d]
Slowakei	17	12	14	13	14	13	14	8	12	12
Slowenien	14[d]	x(1)	15	13	14	9	a	18	15	15
Spanien	14	12	12	9	11	11	a	11	13	12
Schweden	13	12	x(5)	x(5)	14	13	11	8	10	10
Schweiz[2,3]	15	12	11	13[d]	12[d]	12[d]	x(4)	a	m	m
Türkei	17	17	13	13	13	15	a	60	21	26
Ver. Königreich	17	15	14	25[d]	17	16	a	x(4,10)	x(10)	16
Vereinigte Staaten[4]	15	15	15	a	15	15	x(10)	x(10)	x(10)	14[d]
OECD-Durchschnitt	**15**	**13**	**13**	**14**	**13**	**13**	**m**	**m**	**m**	**16**
EU23-Durchschnitt	**14**	**11**	**m**	**m**	**12**	**12**	**m**	**m**	**m**	**m**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m
Brasilien	24	25	26	13	24	25	27	11	25	25
China	17	12	x(5)	x(5)	15	13	m	m	m	m
Costa Rica	12	14	15	11	13	14	a	m	m	m
Indien	33	26	x(5)	x(5)	29	27	m	a	24	24
Indonesien	16	15	x(5)	x(5)	15	15	a	17	m	28
Russische Föd.[4]	21	10[d]	x(2)	x(8)	x(2, 8)	10	x(8)	13[d]	11	12[d]
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	a	x(10)	x(10)	20
Südafrika[5]	30	x(5)	x(5)	x(5)	27[d]	27	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**19**	**16**	**m**	**m**	**16**	**17**	**m**	**m**	**18**	**19**

1. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02). 2. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II, Einzelheiten s. Anhang 3. 3. Frankreich: für alle Bildungsbereiche nur öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. Irland und Schweiz: alle Bildungsbereiche nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: Sekundarbereich II und Sekundarbereich insgesamt nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Tertiärbereich umfasst Bildungsgänge außerhalb des Tertiärbereichs, Einzelheiten s. Anhang 3. 5. Referenzjahr 2016 anstelle 2017.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979766

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D2.3

Schüler-Lehrkräfte-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2017)

Basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Sekundarbereich I				Sekundarbereich II				Sekundarbereich insgesamt			
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen		
		Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien[1]	x(5)	x(6)	x(7)	a	12[d]	11[d]	11[d]	a	m	m	m	m
Österreich	8	10	x(2)	x(2)	10	10	x(6)	x(6)	9	10	x(10)	x(10)
Belgien	9	9	9	6	10	10	10	10	9	9	9	8
Kanada	m	m	m	m	13	14	x(6)	x(6)	m	m	m	m
Chile	16	24	25	20	19	23	25	16	18	23	25	17
Kolumbien	28	21	a	21	26	23	a	23	27	22	a	22
Tschechien	12	11	11	a	11	12	12	a	12	12	12	a
Dänemark	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland[2]	10	9	a	9	16	13	a	13	13	11	a	11
Finnland	9	9	9	a	18	20	20	a	13	17	17	a
Frankreich	14	16	16	m	11	12	12	m	12	14	14	m
Deutschland	13	13	x(2)	x(2)	13	12	x(6)	x(6)	13	12	x(10)	x(10)
Griechenland	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
Ungarn	10	12	12	10	11	12	11	13	11	12	12	12
Island	10	5	5	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	x(5)	m	a	m	13[d]	m	a	m	13	m	a	m
Israel	11	m	m	m	10	m	m	a	10	m	m	m
Italien[2]	11	11	a	11	11	7	a	7	11	8	a	8
Japan[2]	13	12	a	12	11[d]	14[d]	a	14[d]	12[d]	13[d]	a	13[d]
Republik Korea	14	15	15	a	12	14	14	a	13	14	14	a
Lettland	8	6	a	6	10	10	a	10	9	8	a	8
Litauen	7	9	a	9	8	8	a	8	7	9	a	9
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	38	18	a	18	25	16	a	16	32	17	a	17
Niederlande	16	16	a	16	18	19	a	19	17	18	a	18
Neuseeland	17	m	m	13	13	12	13	11	15	m	m	12
Norwegen	9	8	8	8	10	11	11	a	10	10	10	8
Polen	10	9	11	8	10	11	11	11	10	10	11	10
Portugal[2]	9	15	15	15	9[d]	10[d]	12[d]	10[d]	9[d]	12[d]	14[d]	11[d]
Slowakei	12	12	12	a	14	12	12	a	13	12	12	a
Slowenien	m	m	m	a	14	17	28	13	9	15	17	13
Spanien	11	15	15	14	10	14	15	13	10	15	15	13
Schweden	12	17	17	a	14	14	14	a	13	15	15	a
Schweiz[2]	12	m	m	m	12[d]	m	m	m	12[d]	m	m	m
Türkei	17	10	a	10	13	10	a	10	15	10	a	10
Ver. Königreich	16	15	16	8	14	18	20	8	15	17	19	8
Vereinigte Staaten	16	10	a	10	16	10	a	10	16	10	a	10
OECD-Durchschnitt	**13**	**12**	**m**	**m**	**13**	**13**	**m**	**m**	**13**	**13**	**m**	**m**
EU23-Durchschnitt	**11**	**m**	**m**	**m**	**12**	**13**	**m**	**m**	**11**	**m**	**m**	**m**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	26	20	a	20	25	18	a	18	26	19	a	19
China	12	17	x(2)	x(2)	14	18	x(6)	x(6)	13	17	x(10)	x(10)
Costa Rica	14	9	x(2)	x(2)	14	9	x(6)	x(6)	14	9	x(10)	x(10)
Indien	26	26	x(2)	x(2)	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	16	14	x(2)	x(2)	15	16	x(6)	x(6)	16	15	x(10)	x(10)
Russische Föd.	11[d]	5[d]	a	5[d]	x(1)	x(2)	a	x(4)	11	5	a	5
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[3]	x(5)	x(6)	x(7)	x(8)	28	14	x(6)	x(6)	28	14	x(10)	x(10)
G20-Durchschnitt	**17**	**14**	**m**	**m**	**15**	**14**	**m**	**m**	**16**	**13**	**m**	**m**

1. Sekundarbereich I und II: nur allgemeinbildende Bildungsgänge. 2. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II, Einzelheiten s. Anhang 3. 3. Referenzjahr 2016 anstelle 2017.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979785

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

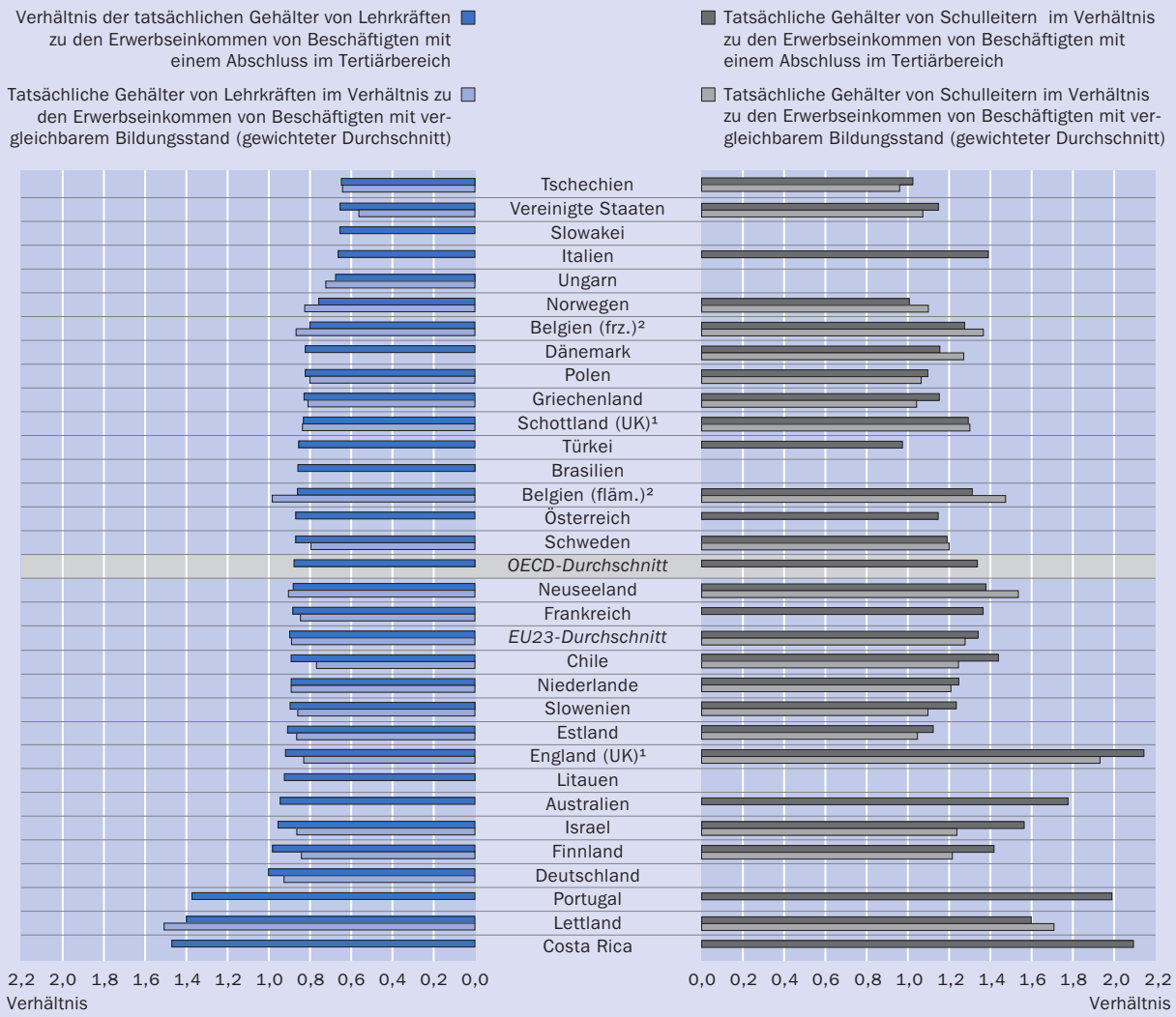
Indikator D3
Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleiter?

- Sowohl die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter als auch die tatsächlichen Gehälter von Schulleitern sind höher als die von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) sowie Primar- und Sekundarbereich (allgemeinbildend). Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten sind im Primar- und Sekundarbereich die tatsächlichen Gehälter von Schulleitern mehr als 52 % höher als die von Lehrkräften.
- Die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich (allgemeinbildend) belaufen sich im Durchschnitt der OECD-Länder auf 78 bis 93 % der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten liegen die Gehälter von Schulleitern im Primar- und Sekundarbereich mindestens 25 % über den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Abbildung D3.1

Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern im Sekundarbereich I im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2018)

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) an öffentlichen Bildungseinrichtungen (durchschnittliche Jahresgehälter einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen)



1. Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.
2. Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf Belgien.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in aufsteigender Reihenfolge des Verhältnisses der Gehälter von Lehrkräften zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig vollzeitbeschäftigten 26- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD (2019), Tabelle D3.2a. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979937

Kontext

Die Gehälter der Beschäftigten an Bildungseinrichtungen und insbesondere die der Lehrkräfte und Schulleiter sind der größte Einzelposten der Kosten im formalen Bildungswesen. Die Gehälter der Lehrkräfte wirken sich auch unmittelbar auf die Attraktivität des Lehrerberufs aus. Sie beeinflussen die Entscheidungen, eine Lehrerausbildung aufzunehmen, nach erzieltem Abschluss Lehrkraft zu werden, nach einer Unterbrechung in den Lehrerberuf zurückzukehren und/oder den Lehrerberuf weiterhin auszuüben (im Allgemeinen sinkt mit steigendem Gehalt die Neigung zu einem Berufs-

wechsel) (OECD, 2005[1]). Die Höhe der Gehälter kann sich auch auf die Entscheidung auswirken, eine Stelle als Schulleiter anzunehmen.

Die stark anwachsenden Staatsschulden als Folge der staatlichen Reaktionen auf die Finanzkrise Ende 2008 erhöhten den Druck auf die Politik, die Staatsausgaben zu senken, insbesondere im Bereich der Beschäftigten im öffentlichen Dienst. Da Vergütung und Arbeitsbedingungen wichtige Faktoren sind, wenn es darum geht, kompetente und hoch qualifizierte Lehrkräfte und Schulleiter anzuwerben, weiterzubilden und zu halten, sollte die Politik in ihrem Bemühen, sowohl einen qualitativ hochwertigen Unterricht als auch langfristig tragfähige Bildungshaushalte sicherzustellen, die Gehälter und Aufstiegsmöglichkeiten genau im Auge behalten (s. Indikatoren C6 und C7).

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter sind jedoch nur eine Komponente der Gesamtvergütung der Lehrkräfte und Schulleiter. Diese kann auch Zusatzleistungen wie beispielsweise eine Art Ortszulage für das Unterrichten in abgelegenen Gebieten, Familienzulagen, Fahrpreisermäßigungen im öffentlichen Personennahverkehr sowie Steuerermäßigungen beim Erwerb von Lehrmaterialien enthalten. In den OECD-Ländern gibt es zudem große Unterschiede hinsichtlich der Besteuerung und Sozialversicherungssysteme. Dies sollte, ebenso wie potenzielle Vergleichbarkeitsaspekte in Bezug auf die erhobenen Daten (s. Kasten D3.1 und Anhang 3), bei der Analyse der Gehälter der Lehrkräfte und ihrem Vergleich über die Länder hinweg berücksichtigt werden.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten OECD-Ländern steigen die Gehälter der Lehrkräfte und der Schulleiter mit dem Bildungsbereich, in dem sie tätig sind.
- In mindestens drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten ist die für die Aufnahme einer Lehrtätigkeit erforderliche Mindestqualifikation gleichzeitig auch die häufigste Qualifikation von Lehrkräften.
- Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit maximaler Qualifikation auf der obersten Gehaltsstufe sind im Durchschnitt zwischen 86 und 89 % höher als die von Lehrkräften mit Mindestgehalt und Mindestqualifikation zu Beginn ihres Berufslebens.
- Zwischen 2005 und 2018 sind im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation im Primarbereich um 10 % gestiegen, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) um 9 % und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) um 6 %.
- Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Primar- sowie Sekundarbereich I und II mit 15 Jahren Berufserfahrung und Mindestqualifikation haben inzwischen das Niveau von vor der Krise überstiegen.
- Bei Schulleitern ist die Wahrscheinlichkeit, eine zusätzliche Vergütung für über ihre regulären Aufgaben hinausgehende Tätigkeiten zu erhalten, geringer als bei Lehrkräften. Schulleiter und Lehrkräfte in benachteiligten oder abgelegenen Gebieten erhalten in der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten einen zusätzlichen Ausgleich.

Analyse und Interpretationen

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften können aufgrund verschiedener Faktoren variieren, u. a. aufgrund des Bildungsbereichs, in dem sie unterrichten, ihres Qualifikationsniveaus sowie ihrer Berufserfahrung und des erreichten Punkts der beruflichen Laufbahn.

Nach Bildungsbereich

Die Gehälter der Lehrkräfte variieren stark zwischen den einzelnen Ländern. Für Lehrkräfte im Sekundarbereich I mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation (eine Näherungsgröße für Lehrkräfte in der Mitte der beruflichen Laufbahn) reichen die Gehälter von weniger als 25.000 US-Dollar in Litauen, der Slowakei, Tschechien und Ungarn bis zu mehr als 60.000 US-Dollar in Australien, Deutschland, Irland, Kanada, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten, in Luxemburg sogar bis zu mehr als 100.000 US-Dollar (Tab. D3.1a).

In den meisten Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten steigen die Gehälter der Lehrkräfte, je höher der Bildungsbereich ist, in dem sie unterrichten. In Belgien (fläm. und frz.) und Norwegen verdienen Lehrkräfte im Sekundarbereich II mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation zwischen 25 und 30 % mehr als Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mit gleicher Berufserfahrung, während es in Finnland, Litauen und der Slowakei zwischen 36 und 50 % mehr sind und in Mexiko 89 %. In Finnland und der Slowakei ist dies hauptsächlich auf den Unterschied zwischen den Gehältern für Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich zurückzuführen. In Belgien (fläm. und frz.) sind die Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich II signifikant höher als in den anderen Bildungsbereichen (Tab. D3.1a).

Die Gehälter von Lehrkräften (mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation) steigen zwischen Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich II in Australien, Chile, Costa Rica, Frankreich und Slowenien um weniger als 5 Prozent, und in England (Vereinigtes Königreich), Griechenland, Kolumbien, Polen, Portugal, Schottland (Vereinigtes Königreich) und der Türkei erhalten Lehrkräfte unabhängig von dem Bildungsbereich, in dem sie unterrichten, das gleiche Gehalt (Tab. D3.1a).

In Israel hingegen ist das Gehalt einer Lehrkraft im Elementarbereich (ISCED 02) rund 5 % höher als das einer Lehrkraft im Sekundarbereich II. Dieser Unterschied ist hauptsächlich auf die schrittweise Einführung der „Neue Horizonte“ überschriebenen Reform zurückzuführen, die zwischen 2008 und 2014 fast vollständig umgesetzt wurde und die zu einer Anhebung der Gehälter der Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich I führte. Im Rahmen einer weiteren, 2012 eingeleiteten und sich noch in der Umsetzung befindlichen Reform sollen auch die Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich II angehoben werden.

Nach Qualifikationsniveau

Die für eine Lehrtätigkeit in einem bestimmten Bildungsbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen erforderliche Mindestqualifikation bezieht sich auf die laut offiziellen Vorgaben als Eingangsqualifikation für den Beruf mindestens erforderliche Dauer und Art der Ausbildung. Die häufigste Qualifikation bezieht sich auf das Qualifikationsniveau und die Ausbildung, über die der größte Teil der Lehrkräfte verfügt. Dies kann entweder für einen

Bildungsbereich oder einen bestimmten Punkt in der Laufbahn von Lehrkräften definiert werden (s. Anhang 3 zur Beschreibung der Qualifikationsniveaus).

In den einzelnen Ländern können für das Unterrichten in verschiedenen Bildungsbereichen unterschiedliche Mindestqualifikationen erforderlich sein. Dänemark, Luxemburg, Österreich, Polen, die Schweiz, Spanien und Ungarn verlangen einen höheren Abschluss (Master- oder gleichwertiger Abschluss) für das Unterrichten im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) und/oder Sekundarbereich II als im Primarbereich. Damit lassen sich die in diesen Ländern in diesen Bildungsbereichen zu beobachtenden höheren Gehälter u. a. erklären.

Unterschiede bei den Gehältern zwischen Lehrkräften mit der Mindest- und der häufigsten Qualifikation sind jedoch keinesfalls die Regel: In Ländern mit einem hohen Anteil an Lehrkräften mit Mindestqualifikation kann diese auch der häufigsten Qualifikation entsprechen. In etwa drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Informationen (oder mehr, abhängig vom Bildungsbereich, in dem unterrichtet wird) ist die für die Aufnahme der Lehrtätigkeit erforderliche Mindestqualifikation gleichzeitig die in diesem Bildungsbereich am häufigsten vertretene Qualifikation. Daher besteht bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern zwischen Lehrkräften mit Mindest- und häufigster Qualifikation im Verlauf der beruflichen Laufbahn kein Unterschied.

In den verbleibenden Ländern und subnationalen Einheiten ist die häufigste Qualifikation in einem Bildungsbereich höher als die geforderte Mindestqualifikation, und dies wird durch das Vergütungssystem honoriert. In den 15 Ländern mit verfügbaren Daten sind die Gehälter von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation in Belgien (fläm.) (Sekundarbereich II), Kolumbien (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich), Norwegen (Sekundarbereich II), Polen (Elementarbereich [ISCED 02], Primar- und Sekundarbereich I) und den Vereinigten Staaten (Primar- und Sekundarbereich I und II) mindestens 10 % höher als die von Lehrkräften mit Mindestqualifikation. In Belgien (frz.), Griechenland, Kanada, Kolumbien (Sekundarbereich I und II), Mexiko, Neuseeland und Norwegen (Primar- und Sekundarbereich I) trifft dies nur auf Lehrkräfte an bestimmten Punkten der beruflichen Laufbahn zu. Der Unterschied zwischen den Gehältern von Lehrkräften mit der häufigsten und der Mindestqualifikation beträgt in Costa Rica mehr als 75 %. Die Gehälter von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation liegen dort jedoch immer noch mindestens 20 % unter dem OECD-Durchschnitt (an sämtlichen Punkten der Laufbahn der Lehrkräfte und in allen Bildungsbereichen). Diese Gehaltsunterschiede sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da in manchen Ländern lediglich ein sehr kleiner Anteil der Lehrerschaft nur über die Mindestqualifikation verfügt (Tab. D3.1b und D3.1c im Internet).

Die häufigste Qualifikation von Lehrkräften kann auch nach Anzahl der Jahre Berufserfahrung variieren. Dies ist in wenigen Ländern der Fall (Irland, Island, Israel, Mexiko, Norwegen, Ungarn und den Vereinigten Staaten), und der Unterschied kann sich in einem oder mehreren unterrichteten Bildungsbereichen auf einen oder mehrere der vier betrachteten Punkte in der beruflichen Laufbahn beziehen (Anfang, 10 Jahre Berufserfahrung, 15 Jahre Berufserfahrung und oberste Stufe). Dies hängt in der Regel mit kürzlich durchgeführten Reformen des Vergütungssystems und/oder den Qualifikationsanforderungen für Lehrkräfte zusammen. In Irland wurden z. B. die Vergütungsvereinbarungen für die Lehrkräfte geändert, die nach Beginn 2011 die Lehrtätigkeit aufgenommen haben. Die Gehälter von Lehrkräften mit mindestens 10 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation beziehen sich auf die für die Lehrkräfte geltenden Gehaltsvereinbarungen, die ihre Lehr-

tätigkeit vor 2012 aufgenommen haben (der Gehaltsunterschied variiert zwischen 8 und 17 %, je nach Bildungsbereich und Punkt in der beruflichen Laufbahn). In Norwegen ist die häufigste Qualifikation bei Aufnahme der Lehrtätigkeit im Primar- und Sekundarbereich I die Mindestqualifikation und unterscheidet sich dann von der häufigsten Qualifikation aller Lehrkräfte in diesen Bildungsbereichen (Tab. D3.1a sowie Tab. D3.1b im Internet).

Nach Berufserfahrung

In den Gehaltsskalen sind gewöhnlich die Gehälter der Lehrkräfte zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn festgelegt. Auch eine Entgeltumwandlung, die Mitarbeiter für den Verbleib in einem Unternehmen, einer Organisation bzw. die dauerhafte Zugehörigkeit zu einem bestimmten Berufsstand sowie für die Erfüllung festgesetzter Leistungskriterien belohnt, kann Bestandteil des Gehaltssystems sein. Die OECD-Daten über die Gehälter von Lehrkräften beschränken sich auf Angaben zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern an vier Punkten der Gehaltsskala: die Anfangsgehälter, die Gehälter nach 10 Jahren Berufserfahrung, nach 15 Jahren Berufserfahrung und die Höchstgehälter. In einigen Ländern wirken sich weitere Qualifikationen auf die Unterschiede bei den Anfangs- und Höchstgehältern aus und führen zu Gehaltssteigerungen.

In den OECD-Ländern steigen die Gehälter der Lehrkräfte im Verlauf ihres Berufslebens (bei einem gegebenen Qualifikationsniveau), wie schnell und in welchem Umfang dies jedoch geschieht, ist in den einzelnen Ländern unterschiedlich. Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte (häufigste Qualifikation) im Sekundarbereich I mit 10 Jahren Berufserfahrung sind im Durchschnitt um 30 % höher als die durchschnittlichen Anfangsgehälter, mit 15 Jahren Berufserfahrung sind es 38 % mehr. Ferner liegen die durchschnittlichen Gehälter in der obersten Gehaltsstufe, die im Durchschnitt nach 25 Jahren Berufserfahrung erreicht wird, im Durchschnitt 67 % über den durchschnittlichen Anfangsgehältern. In Griechenland, Israel, Italien, der Republik Korea, Spanien und Ungarn erreichen Lehrkräfte im Sekundarbereich I erst nach frühestens 35 Dienstjahren das Höchstgehalt. Im Gegensatz dazu erreichen Lehrkräfte im Sekundarbereich I in Australien, Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) das Höchstgehalt bereits nach 6 bis 7 Dienstjahren (Tab. D3.1b und D3.3a im Internet).

Zusätzlich zu den Gehaltsskalen ist die Anzahl der bis zum Erreichen der obersten Stufe erforderlichen Dienstjahre ein Indikator für die Geschwindigkeit der beruflichen Weiterentwicklung und bestehender Perspektiven. Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass je größer der Unterschied zwischen Mindest- und Höchstgehalt ist, umso mehr Jahre sind bis zum Erreichen der Höchststufe erforderlich. In Australien, Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) dauert es beispielsweise nur 6 bis 7 Jahre, in diesen Ländern ist das Höchstgehalt jedoch nur 33 bis 53 % höher als das Anfangsgehalt, gegenüber einem durchschnittlichen Unterschied von 66 % in den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten zu Anfangs- und Höchstgehalt. Aber dies trifft nicht auf alle Länder zu. Während z. B. Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation sowohl in Israel als auch in Tschechien die oberste Stufe in etwa 32 bis 36 Jahren erreichen, sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Höchstgehälter in Tschechien nur 32 % höher als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehälter, in Israel dagegen 105 % (Tab. D3.3a im Internet).

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter pro Nettounterrichtszeitstunde

Da sich die Zahl der Unterrichtszeitstunden zwischen den einzelnen Ländern sowie zwischen den Bildungsbereichen stark unterscheidet, können Unterschiede bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften auch zu unterschiedlichen

Gehaltsniveaus pro Unterrichtszeitstunde führen. Das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt je Unterrichtszeitstunde mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation liegt im Primarbereich bei 56 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 65 US-Dollar und an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs II bei 75 US-Dollar (Tab. D3.3a im Internet).

Da Lehrkräfte im Sekundarbereich weniger Zeitstunden unterrichten müssen als Lehrkräfte im Primarbereich, sind ihre Gehälter je Unterrichtszeitstunde in der Regel höher als in den vorgelagerten Bildungsbereichen, und zwar selbst in den Ländern, in denen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter ähnlich hoch sind (s. Indikator D4). Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt das Gehalt je Unterrichtszeitstunde für eine Lehrkraft im Sekundarbereich II um rund 28 % über dem einer Lehrkraft im Primarbereich. In Schottland (Vereinigtes Königreich) besteht kein Unterschied, während in Mexiko das Gehalt von Lehrkräften im Sekundarbereich II je Unterrichtszeitstunde mindestens 73 % über dem von Lehrkräften im Primarbereich liegt. In Costa Rica und Litauen ist das Gehalt je Unterrichtszeitstunde im Primarbereich höher (Tab. D3.3a im Internet).

Jedoch kann für Länder mit ähnlichen gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern im Primar- und Sekundarbereich dieser Gehaltsunterschied pro Unterrichtszeitstunde zwischen Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich verschwinden, wenn die Gehälter pro Stunde Arbeitszeit verglichen werden, da die gesetzliche Arbeitszeit von Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich in der Regel relativ ähnlich ist (s. Indikator D4).

Nach Berufserfahrung und Qualifikationsniveau: Mindest- und Höchstgehälter von Lehrkräften

Länder, die das Angebot an Lehrkräften steigern möchten, insbesondere Länder mit einer älter werdenden Lehrerschaft und/oder einer wachsenden Bevölkerung im Schulalter, könnten sich überlegen, attraktivere Anfangsgehälter und Karriereaussichten anzubieten. Um jedoch eine gut qualifizierte Lehrerschaft sicherzustellen, sind nicht nur Anstrengungen zur Anwerbung und Auswahl der kompetentesten und am höchsten qualifizierten Lehrkräfte erforderlich, sondern man muss sich auch um ihre Bindung bemühen.

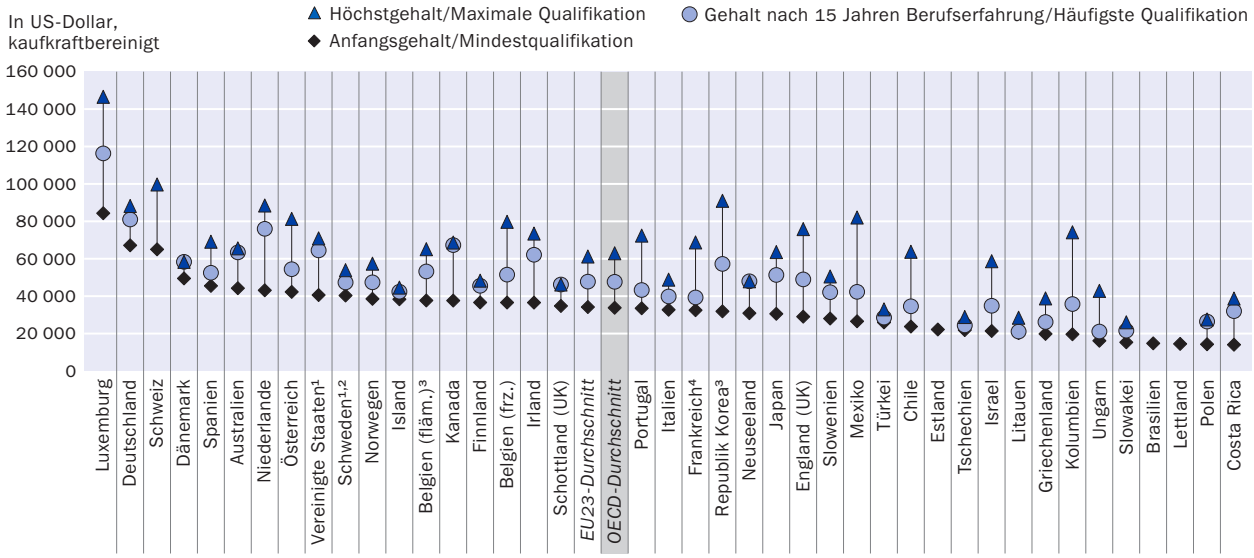
Im Sekundarbereich I liegt das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt einer Lehrkraft mit der häufigsten Qualifikation und mit 15 Jahren Berufserfahrung um 40 % über dem einer Lehrkraft zu Beginn der Laufbahn mit Mindestqualifikation. In der höchsten Gehaltsstufe mit maximaler Qualifikation ist das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt 85 % höher als das durchschnittliche Anfangsgehalt mit Mindestqualifikation (Abb. D3.2).

In Bezug auf die maximale Bandbreite der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Höchstgehälter von den Anfangsgehältern (mit Mindestqualifikation) bis zu den Höchstgehältern (mit maximaler Qualifikation) liegen in den meisten Ländern und subnationalen Einheiten, deren Anfangsgehälter unter dem OECD-Durchschnitt liegen, auch die Höchstgehälter unter diesem. Im Sekundarbereich I gehören hier zu den größten Ausnahmen England (Vereinigtes Königreich), Kolumbien, die Republik Korea und Mexiko, wo die Anfangsgehälter mindestens 5 % unter dem OECD-Durchschnitt liegen, die Höchstgehälter jedoch 18 bis 45 % darüber. Diese Unterschiede können möglicherweise die unterschiedlichen beruflichen Laufbahnen widerspiegeln, die Lehrkräften mit unterschiedlichen Qualifikationen in diesen Ländern offenstehen. Das Gegenteil gilt für Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden. In diesen Ländern liegen die Anfangsgehälter zwar 7 bis

Abbildung D3.2

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2018)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Tatsächliche Grundgehälter. 2. Höchstgehalt mit Mindestqualifikation anstelle maximaler Qualifikation. 3. Höchstgehalt mit häufigster Qualifikation anstelle maximaler Qualifikation. 4. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Anfangsgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I mit Mindestqualifikation.

Quelle: OECD (2019), Tabelle D3.1a sowie Tabellen D3.1c und D3.6 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979956

45 % über dem OECD-Durchschnitt, die Höchstgehälter hingegen mindestens 5 % unter dem OECD-Durchschnitt (7 bis 29 % niedriger). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass eine Reihe dieser Länder verhältnismäßig flache/komprimierte Gehaltsstrukturen hat (Tab. D3.1c und D3.6 im Internet).

Aufgrund geringer finanzieller Anreize kann es in diesen Ländern schwieriger sein, Lehrkräfte zu binden, wenn diese sich der obersten Gehaltsstufe nähern. Komprimierte Gehaltsskalen können jedoch auch Vorteile haben. Organisationen mit niedrigeren internen Gehaltsunterschieden können beispielsweise ein größeres Vertrauen, einen offeneren Informationsaustausch und mehr Kollegialität unter den Mitarbeitern aufweisen.

Im Gegensatz dazu sind die Höchstgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I (an der Spitze der Gehaltsskala mit maximaler Qualifikation) in Belgien (frz.), Chile, Costa Rica, England (Vereinigtes Königreich), Frankreich, Irland, Israel, Japan, der Republik Korea, den Niederlanden, Portugal und Ungarn mindestens doppelt so hoch wie die Anfangsgehälter (mit Mindestqualifikation). In Kolumbien und Mexiko sind sie sogar mehr als dreimal so hoch (Abb. D3.2).

Der Gehaltszuschlag für eine maximale Qualifikation auf der obersten Gehaltsstufe von Lehrkräften im Vergleich zur häufigsten Qualifikation nach 15 Jahren Berufserfahrung variiert ebenfalls zwischen den Ländern. Im Sekundarbereich I beträgt der Gehaltsunterschied in einem Viertel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten weniger als 10 %, während er in Chile, Frankreich, Israel, Kolumbien, Mexiko, Portugal und Ungarn mehr als 60 % beträgt (Tab. D3.6 im Internet und Abb. D3.2).

Kasten D3.1

Aspekte der Vergleichbarkeit der Daten zu den Gehältern von Lehrkräften und Schulleitern

Aussagekräftige internationale Vergleiche erfordern die Ausarbeitung und strikte Anwendung klarer Definitionen und entsprechender statistischer Verfahren. Angesichts der Vielfalt sowohl der Bildungssysteme als auch der Lehrervergütungssysteme in den einzelnen Ländern ist es nicht immer einfach, diese Leitlinien und Verfahren strikt einzuhalten. Deshalb sind diese Daten mit Vorsicht zu interpretieren.

Die Gehälter von Lehrkräften mit unterschiedlicher Berufserfahrung werden auf der Basis ihres Qualifikationsniveaus erhoben. Die Mindestqualifikation und die häufigste Qualifikation dienen dann zur Unterscheidung von Gehaltsskalen. Die Anzahl der vorhandenen Gehaltsskalen und der Anteil Lehrkräfte, deren Gehalt auf den einzelnen Skalen basiert, unterscheiden sich deutlich von Land zu Land. In manchen Ländern gibt es viele Gehaltsskalen, in anderen dagegen wenige (oder nur eine). Wenn sich in föderalen Ländern wie Australien, Deutschland, Kanada und den Vereinigten Staaten die Gehaltsskalen der einzelnen Bundesstaaten (und in manchen Fällen der einzelnen Kommunen) in ihrer Struktur unterscheiden, haben die Länder einen Durchschnitt der Gehaltsskalen (oder tatsächlichen Gehälter) der subnationalen Einheiten angegeben. Dies bedeutet, dass die Daten zu den gesetzlich bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern nicht direkt einer konkreten Gruppe von Lehrkräften in diesen Ländern entsprechen. Daten auf subnationaler Ebene zeigen die Unterschiede in den Gehaltssystemen innerhalb der Länder (Kasten D3.2).

Wenn es in einem Land mehrere Gehaltsskalen gibt, kann dies bedeuten, dass nur ein kleiner Anteil der Lehrkräfte ein Gehalt gemäß der Gehaltsskala erhält, die der häufigsten Qualifikation entspricht. Dagegen bildet in vielen Ländern die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, und in diesem Fall kann es sein, dass die Lehrkräfte, deren Gehalt der betreffenden Gehaltsskala entspricht, den größten Anteil Lehrkräfte in diesem Bildungsbereich stellen. Für Schulleiter gibt es tendenziell mehr Gehaltsskalen als für Lehrkräfte, da bei der Festlegung der Vergütung von Schulleitern mehrere Kriterien einbezogen werden. Dies bedeutet, dass die Gehälter für die häufigste Qualifikation für Schulleiter weniger repräsentativ sein können.

Die Gehälter von Lehrkräften mit Mindest- oder Höchstqualifikation sind mit Vorsicht zu vergleichen, da in manchen Ländern ein großer Anteil der Lehrkräfte über diese Qualifikationen verfügen kann, während es in anderen nur sehr wenige sind. In manchen Ländern kann es sich beim Höchstgehalt für Schulleiter um einen theoretischen Wert handeln, den man als Schulleiter zwar erreichen kann, aber (wenn überhaupt) selten tatsächlich erreicht. Die Daten zur Verteilung der Gehälter der Schulleiter zwischen dem Mindest- und Höchstgehalt in der jeweiligen Gehaltsskala ermöglichen keine Rückschlüsse.

Auch die Zuordnung der Klassenstufen zu den Bildungsbereichen unterscheidet sich von Land zu Land. In Neuseeland beispielsweise gibt es keinen separaten Sekundarbereich I. Die ersten beiden Jahre des Sekundarbereichs I gehören zum Primarbereich, die folgenden zwei Jahre dann zum Sekundarbereich. Daher kann es sich bei den Angaben zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern nach Bildungsbereich um Durchschnittswerte verschiedener Gruppen von Lehrkräften handeln statt um spezi-

fische Gehaltsskalen des jeweiligen Bildungsbereichs. In Norwegen ähneln sich die Angaben zu den Gehaltsniveaus von Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich, da Lehrkräfte oft in beiden Bildungsbereichen unterrichten und das Gehaltsniveau einer Lehrkraft von ihrem Bildungsstand abhängt und nicht vom Bildungsbereich, in dem sie unterrichtet.

Die Aufgaben der Lehrkräfte und Schulleiter und auch die Funktionsweise der Vergütungssysteme variieren von Land zu Land. Die Zulagen, die Lehrkräfte zusätzlich zu ihrem Gehalt erhalten, ermöglichen einen gewissen Einblick in diesen Aspekt. Beispielsweise gewähren 13 Länder Lehrkräften im Sekundarbereich I Zulagen für die Beratung von Schülern, 18 dagegen nicht, wobei 4 von ihnen (Griechenland, Lettland, die Schweiz und Slowenien) diese Leistung von Lehrkräften ohne zusätzliche Vergütung fordern. Auf Ebene der Schulleiter sind die Unterschiede in der Aufgabenverteilung noch offensichtlicher. Die von den Schulleitern zu übernehmenden Aufgaben bzw. die Aufgaben, deren Übernahme man erwartet, unterscheiden sich zwischen den einzelnen Ländern. Auch das Ausmaß der Zuständigkeiten sowie die Größe der geleiteten Bildungseinrichtung können sich unterscheiden.

Weitere Informationen zu Aspekten der Vergleichbarkeit s. Hinweise zu einzelnen Ländern in Anhang 3.

Bei der Analyse von Anfangsgehältern (mit Mindestqualifikation) und Höchstgehältern (an der Spitze der Gehaltsskala mit maximaler Qualifikation) sind einige Aspekte zu berücksichtigen. Erstens ist die Mindestqualifikation in den meisten Ländern die häufigste Qualifikation. Zweitens kann es sein, dass nicht alle Lehrkräfte nach der Spitze der Gehaltsskala streben, und in einigen Systemen verfügen wenige Lehrkräfte über die Mindest- oder Höchstqualifikation (s. Tab. X2.5).

Gehaltsentwicklungen seit 2000

Rund die Hälfte der OECD-Länder meldete Daten zu den Gehältern von Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen (mit 15 Jahren Berufserfahrung) für die Jahre 2000 und 2018 (ohne Unterbrechung der Zeitreihe). In den meisten von ihnen war während dieses Zeitraums insgesamt ein realer Anstieg der Gehälter von Lehrkräften zu beobachten. Nennenswerte Ausnahmen sind England (Vereinigtes Königreich) mit einem Rückgang von 3 %, Frankreich mit einem Rückgang von bis zu 6 % und Griechenland mit einem Rückgang von 17 %. Auch in Italien gingen die Gehälter der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich real leicht (um weniger als 2 %) zurück. In Irland und Israel stiegen die Gehälter im Primar- und Sekundarbereich um mehr als 30 Prozent. Insgesamt sind in einigen Ländern die Gehälter der Lehrkräfte zwar von 2000 bis 2018 gestiegen, aber insbesondere ab 2010 über einen gewissen Zeitraum auch real gesunken (Tab. D3.5a im Internet).

Im Zeitraum von 2005 bis 2018, für den für drei Viertel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten in mindestens einem Bildungsbereich vergleichbare Daten vorliegen, sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation in mehr als der Hälfte dieser Länder real gestiegen. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für die Referenzjahre 2005 und 2018 sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter im Primarbereich um 10 %, im Sekundarbereich I um 9 % und im Sekundarbereich II um 6 % gestiegen. In Polen stiegen die Gehälter im Elementarbereich

(ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich um mehr als 20 % – das Ergebnis eines Regierungsprogramms aus dem Jahr 2007, das darauf abzielte, die Gehälter der Lehrkräfte zwischen 2008 und 2013 und auch nach 2017 schrittweise anzuheben und durch finanzielle Anreizprogramme hoch qualifizierte Lehrkräfte anzuwerben und so die Qualität der Bildung zu verbessern. Einen ähnlichen Anstieg gab es in Israel, Luxemburg (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich), Norwegen und Schweden.

In den meisten Ländern waren die Steigerungen der Gehälter der Lehrkräfte zwischen 2005 und 2018 im Primar- und Sekundarbereich I und II in etwa gleich hoch. Dies gilt jedoch beispielsweise nicht für Israel. Dort stiegen die Gehälter im Elementarbereich (ISCED 02) um mehr als 56 %, im Primarbereich um 40 %, im Sekundarbereich I um 52 % und im Sekundarbereich II um 50 %. Dies ist hauptsächlich auf die schrittweise Einführung der „Neue Horizonte“ überschriebenen Reform im Primar- und Sekundarbereich I zurückzuführen, die 2008 begann und das Ergebnis einer Vereinbarung zwischen den Bildungsbehörden und der israelischen Lehrergewerkschaft (des Primar- und Sekundarbereichs I) war. Diese Reform beinhaltete u. a. höhere Gehälter der Lehrkräfte bei allerdings längeren Arbeitszeiten (s. Indikator D4).

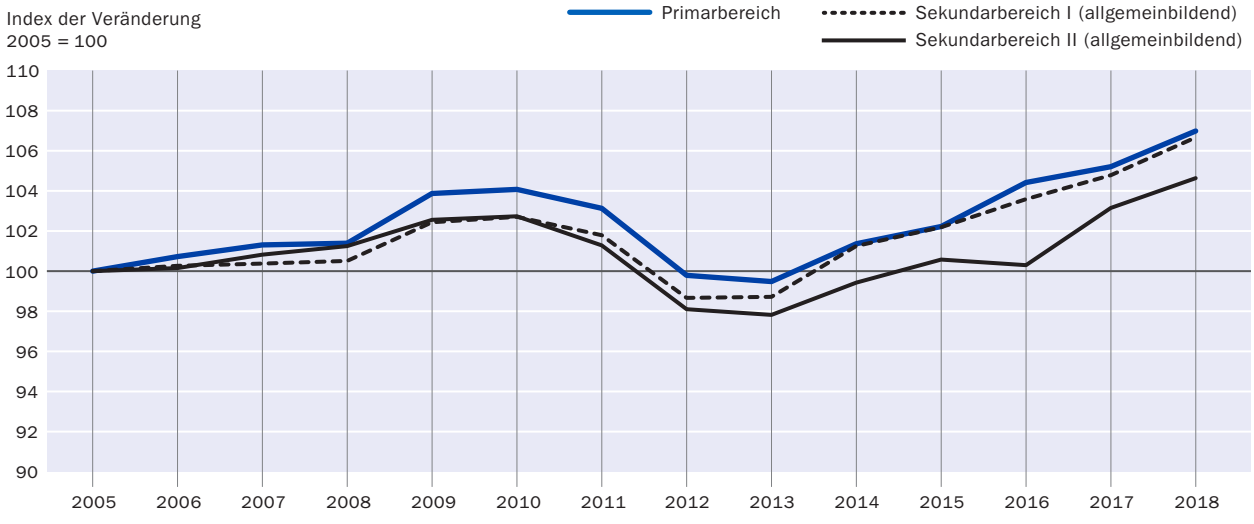
Im Gegensatz hierzu sind die Gehälter in einigen wenigen Ländern seit 2005 leicht gesunken, nämlich in Frankreich (Sekundarbereich), Italien, Portugal, Schottland (Vereinigtes Königreich) und Spanien. In England (Vereinigtes Königreich) und Japan sanken sie um mindestens 10 % und in Griechenland aufgrund von Gehaltskürzungen, der Umsetzung neuer Gehaltsstrukturen und eines Einfrierens der Gehälter seit 2011 um mehr als 25 % (Tab. D3.5a im Internet).

Hinter diesen zwischen 2005 und 2018 zu beobachtenden Gesamtveränderungen bei den Gehältern von Lehrkräften verbergen sich jedoch unterschiedliche Perioden von Änderungen bei den Gehältern aufgrund der Auswirkungen der Wirtschaftskrise im Jahr 2008. Im

Abbildung D3.3

Veränderung der Gehälter von Lehrkräften in den OECD-Ländern (2005 bis 2018)

Index der durchschnittlichen Veränderung für Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung und Mindestqualifikation (OECD-Länder mit Daten zu gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern für alle Referenzjahre; 2005 = 100, zu konstanten Preisen)



Quelle: OECD (2019), Tabelle D3.5b im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979975

D 3

Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für jedes Jahr innerhalb des Zeitraums wurden die Gehälter zwischen 2009 und 2013 entweder eingefroren oder gekürzt und fingen dann wieder an zu steigen (Abb. D3.3). Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre haben inzwischen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit Mindestqualifikation im Primar- und Sekundarbereich I und II das Niveau von vor der Krise überstiegen.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Schulleitern

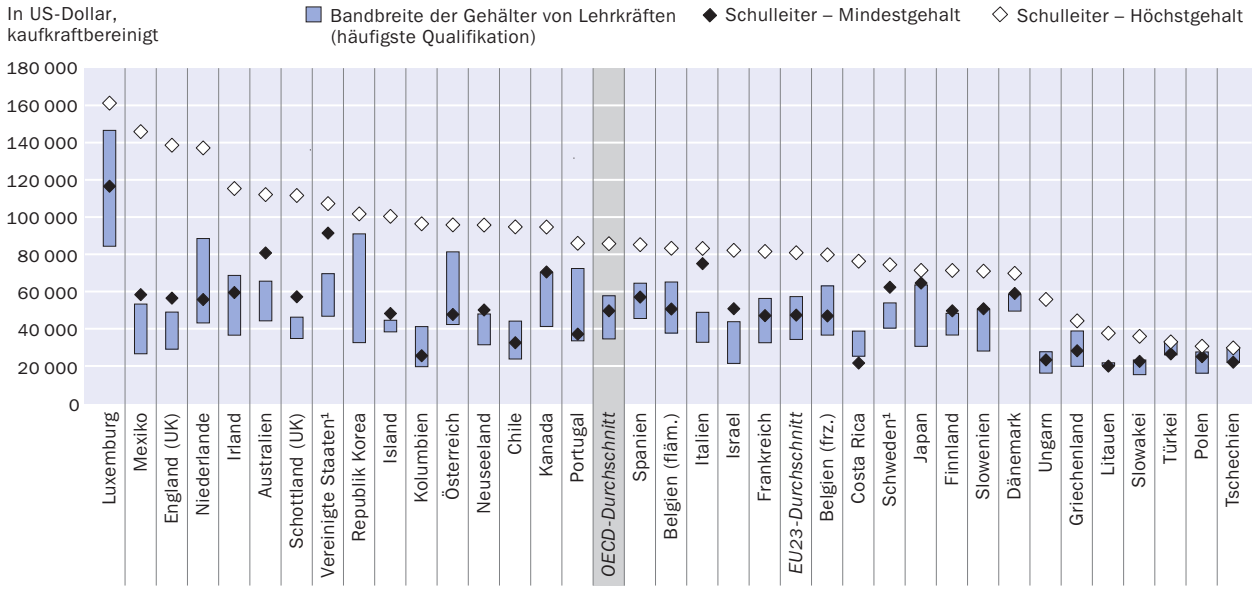
Die Zuständigkeiten von Schulleitern können, abhängig von den Schulen, für die sie verantwortlich sind, zwischen den Ländern und auch innerhalb der Länder variieren. Schulleiter können Aufgaben im pädagogischen Bereich wahrnehmen (u. a. Unterrichtsverpflichtungen, jedoch auch die Verantwortung für das allgemeine Funktionieren der Einrichtung in Bereichen wie Stundenplan, Umsetzung des Lehrplans, Entscheidungen über die Lehrinhalte sowie zu den zu verwendenden Materialien und Methoden). Sie können auch für andere Aufgaben im Bereich der Verwaltung, Personalführung und Finanzen zuständig sein.

Die Unterschiede in der Art der von Schulleitern ausgeübten Tätigkeiten spiegeln sich in den Vergütungssystemen der einzelnen Länder wider. Schulleiter können nach einer spezifischen Gehaltsskala bezahlt werden und gegebenenfalls zusätzlich zum gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalt eine Zulage für Schulleiter erhalten. Sie können jedoch auch entsprechend den Gehaltsskalen für Lehrkräfte bezahlt werden und zusätzlich eine Zulage für Schulleiter erhalten. Die Verwendung der Gehaltsskala für Lehrkräfte kann die Tatsache widerspiegeln, dass Schulleiter zunächst einmal Lehrkräfte mit zusätzlichen Zuständigkeiten sind. Im Sekundarbereich I werden in 13 der 33 Länder mit verfügbaren

Abbildung D3.4

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest- und Höchstgehälter für Lehrkräfte und Schulleiter im Sekundarbereich I (2018)

Basierend auf Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation in einem bestimmten Bildungsbereich und Schulleitern mit Mindestqualifikation



1. Tatsächliche Grundgehälter.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Höchstgehälter von Schulleitern.

Quelle: OECD (2019), Tabelle D3.10 sowie Tabelle D3.1b im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). *StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979994*

Daten Schulleiter entsprechend den Gehaltsskalen für Lehrkräfte bezahlt, erhalten aber eine Zulage für Schulleiter, in den anderen Ländern gibt es eine spezifische Gehaltsspanne. In 12 der letztgenannten Länder gibt es keine spezifische Zulage für Schulleiter, in 8 hingegen gibt es eine solche. Die tatsächliche Vergütung von Schulleitern (gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter und/oder Zulagen für Schulleiter) können abhängig von der jeweiligen Schule, für die ein Schulleiter zuständig ist, variieren (beispielsweise nach Größe der Schule basierend auf der Schülerzahl oder der Zahl der unterstellten Lehrkräfte usw.). Sie kann auch aufgrund der Charakteristika der Schulleiter selbst variieren, beispielsweise anhand ihrer Pflichten oder ihrer Berufserfahrung (Tab. D3.9 im Internet).

Aufgrund der vielen Kriterien, die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften bestimmen, konzentrieren sich die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern für Schulleiter auf die Mindestqualifikation für Schulleiter, und Tabelle D3.10 zeigt nur die Mindest- und Höchstwerte. Die angegebenen Werte sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da die Gehälter oft von vielen Kriterien abhängen und daher möglicherweise nur wenige Schulleiter genau diese Beträge verdienen werden.

Im Sekundarbereich I beträgt das Mindestgehalt in den OECD-Ländern im Durchschnitt 49.629 US-Dollar (von 19.184 US-Dollar in Lettland bis 116.560 US-Dollar in Luxemburg) und das Höchstgehalt im Durchschnitt 85.700 US-Dollar (von 29.715 US-Dollar in Tschechien bis 161.200 US-Dollar in Luxemburg). Diese Werte sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehälter auf Schulleiter in unterschiedlichen Schularten beziehen. Etwa die Hälfte der OECD-Länder verwendet für Schulleiter im Primar- und Sekundarbereich I ähnliche Gehaltsspannen, während Schulleiter im Sekundarbereich II im Durchschnitt von höheren gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern profitieren.

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten liegt das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt von Schulleitern mit Mindestqualifikation 80 % über dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehalt im Primarbereich, 77 % höher als im Sekundarbereich I und 74 % höher als im Sekundarbereich II. Es gibt nur 12 Länder, in denen sich das erreichbare Höchstgehalt für Schulleiter in mindestens einem dieser Bildungsbereiche auf das Doppelte des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehalts beläuft. In Costa Rica liegt das erreichbare Höchstgehalt bei mehr als dem Dreifachen des Anfangsgehalts.

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehälter für Schulleiter mit Mindestqualifikation sind höher als die Anfangsgehälter von Lehrkräften, mit Ausnahme von Costa Rica und Litauen (Primar- und Sekundarbereich). Der Unterschied zwischen den Mindestgehältern für Schulleiter (mit Mindestqualifikation) und den Anfangsgehältern für Lehrkräfte (mit der häufigsten Qualifikation) steigt mit dem Bildungsbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten beträgt er 23 % im Elementarbereich (ISCED 02), 33 % im Primarbereich, 44 % im Sekundarbereich I und 45 % im Sekundarbereich II. In einigen wenigen Ländern ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindestgehalt von Schulleitern sogar höher als das Höchstgehalt von Lehrkräften. Dies ist der Fall im Sekundarbereich I in Australien, Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Finnland, Island, Israel, Italien, Japan, Kanada, Mexiko, Neuseeland, Schottland (Vereinigtes Königreich), Slowenien und den Vereinigten Staaten (Abb. D3.4).

Ebenso sind in allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Höchstgehälter von Schulleitern höher als die von Lehrkräften. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten ist das Höchstgehalt eines Schulleiters im Sekundarbereich I auf der obersten Gehaltsstufe 48 % höher als das Gehalt der Lehrkräfte in der obersten Gehaltsstufe (mit der häufigsten Qualifikation). In Chile, England (Vereinigtes Königreich), Island, Kolumbien, Mexiko, Schottland (Vereinigtes Königreich) und Ungarn ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt von Schulleitern sogar mehr als doppelt so hoch wie das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt in der höchsten Gehaltsstufe für Lehrkräfte (Abb. D3.4).

Die tatsächlichen Durchschnittsgehälter von Lehrkräften und Schulleitern

Im Gegensatz zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern können die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern tätigkeitsbezogene Zahlungen umfassen, z. B. jährliche Bonuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Urlaubsgeld, Lohnfortzahlung im Krankheitsfall und andere zusätzliche Zahlungen (s. Abschnitt Definitionen). Diese Bonuszahlungen und Zulagen können eine erhebliche Ergänzung des Grundgehalts darstellen. In diesem Fall werden die tatsächlichen Durchschnittsgehälter zusätzlich zu Faktoren wie Berufserfahrung oder Qualifikationen der Lehrerschaft auch durch das Vorkommen von Bonuszahlungen und Zulagen im Vergütungssystem beeinflusst. Unterschiede zwischen den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und den tatsächlichen Gehältern können auch mit der Zusammensetzung der Lehrerschaft hinsichtlich der Jahre an Berufserfahrung und des Qualifikationsniveaus zusammenhängen, da sich diese beiden Faktoren auf das Gehaltsniveau der Lehrkräfte auswirken.

Die tatsächlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften betragen im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 36.247 US-Dollar im Elementarbereich (ISCED 02), 40.580 US-Dollar im Primarbereich, 42.553 US-Dollar im Sekundarbereich I und 45.803 US-Dollar im Sekundarbereich II. Die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter 25- bis 64-jähriger Schulleiter belaufen sich auf 61.791 US-Dollar im Primarbereich, 66.534 US-Dollar im Sekundarbereich I und 72.081 US-Dollar im Sekundarbereich II (Tab. D3.4) (s. Kasten D3.2 für Unterschiede auf subnationaler Ebene).

Unter den 28 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sowohl zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation als auch zu den tatsächlichen Gehältern 25- bis 64-jähriger Lehrkräfte in wenigstens einem Bildungsbereich sind die tatsächlichen Jahresgehälter in einigen Ländern 10 % höher als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (von einem Sechstel der Länder im Elementarbereich [ISCED 02] bis zu einem Drittel der Länder im Sekundarbereich II).

Die tatsächlichen Gehälter von Schulleitern sind höher als die von Lehrkräften, und der Einkommenszuschlag steigt mit dem Bildungsbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten sind die tatsächlichen Gehälter von Schulleitern im Primarbereich 52 % höher als die von Lehrkräften. Im Sekundarbereich I sind es 56 % und im Sekundarbereich II 57 %. Der Unterschied zwischen den tatsächlichen Gehältern von Schulleitern und Lehrkräften variiert stark zwischen den Ländern und den verschiedenen Bildungsbereichen. Die Länder und subnationalen Einheiten mit dem höchsten Einkommenszuschlag für Schulleiter im Vergleich zu Lehrkräften sind England (Vereinigtes Königreich) (im Sekundarbereich) und Italien (im Primar- und Sekundarbereich), dort sind

Kasten D3.2

Subnationale Unterschiede bei den Gehältern von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich

In allen Ländern können die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte je nach Bildungsbereich und Berufserfahrung variieren. Innerhalb der einzelnen Länder können sie auch signifikant zwischen den einzelnen subnationalen Einheiten variieren, besonders in föderalen Staaten, in denen es sein kann, dass die Gehaltsbestimmungen auf subnationaler Ebene festgelegt werden. Die Daten, die 4 Länder (Belgien, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten) zu subnationalen Einheiten zur Verfügung gestellt haben, verdeutlichen diese Unterschiede auf subnationaler Ebene.

In diesen 4 Ländern unterscheiden sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte zwischen den subnationalen Einheiten in unterschiedlichem Ausmaß, je nach dem erreichten Punkt der beruflichen Laufbahn. 2018 variierte beispielsweise in Belgien das Anfangsgehalt einer Lehrkraft im Primarbereich nur um 3 % (1.101 US-Dollar) zwischen 36.589 US-Dollar in der französischen Gemeinschaft und 37.690 US-Dollar in der flämischen Gemeinschaft. Im Vergleich dazu waren die Unterschiede auf subnationaler Ebene in Kanada am größten. Dort variierte das Anfangsgehalt einer Lehrkraft im Primarbereich zwischen den subnationalen Einheiten um 80 % (25.710 US-Dollar), von 32.279 US-Dollar in Quebec zu 57.989 US-Dollar in den Nordwest-Territorien. Bei den Anfangsgehältern von Lehrkräften im Sekundarbereich I und II verhält es sich ähnlich.

In Belgien unterscheiden sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter zwischen den subnationalen Einheiten in allen Bildungsbereichen und Punkten in der beruflichen Laufbahn der Lehrkräfte vergleichsweise wenig. In Kanada und dem Vereinigten Königreich dagegen variierten die Anfangsgehälter zwischen den subnationalen Einheiten stärker als die Höchstgehälter. Im Vereinigten Königreich beispielsweise variierten die Anfangsgehälter im Sekundarbereich II zwischen den subnationalen Einheiten um 23 % (6.583 US-Dollar) von 28.186 bis 34.769 US-Dollar, während es bei den Höchstgehältern nur um 6 % (2.728 US-Dollar) waren, von 46.227 bis 48.956 US-Dollar. In den Vereinigten Staaten folgten die Unterschiede in den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern zwischen den subnationalen Einheiten in den verschiedenen Bildungsbereichen und zu verschiedenen Punkten in der beruflichen Laufbahn der Lehrkräfte keinem eindeutigen Schema. Im Sekundarbereich I variierten die Anfangsgehälter mit 75 % (25.684 US-Dollar) von 34.243 bis 59.927 US-Dollar am wenigsten und die Höchstgehälter mit 105 % (56.580 US-Dollar) von 54.081 US-Dollar bis 110.661 US-Dollar am stärksten.

Große Unterschiede auf subnationaler Ebene findet man auch bei den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften und Schulleitern in den 3 Ländern mit verfügbaren Daten für 2017 (Belgien, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten). Sowohl im Vereinigten Königreich als auch in den Vereinigten Staaten variierten die tatsächliche Gehälter der Schulleiter viel stärker als die der Lehrkräfte. Im Sekundarbereich II beispielsweise lagen die Gehälter der Lehrkräfte im Vereinigten Königreich (in den subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten) zwischen 42.474 US-Dollar in Schottland und 51.307 US-Dollar in Nordirland, was einem Unterschied von 21 % oder 8.832 US-Dollar entspricht. Im Vergleich dazu variierten die Gehälter von Schulleitern zwischen

66.023 US-Dollar in Schottland und 111.801 US-Dollar in England, was einem Unterschied von 69 % oder 45.778 US-Dollar entspricht. In Belgien unterschieden sich die tatsächlichen Gehälter auf subnationaler Ebene sowohl bei Lehrkräften als auch bei Schulleitern deutlich weniger. Im Sekundarbereich II beispielsweise verdienten Schulleiter zwischen 92.707 US-Dollar in der französischen Gemeinschaft und 94.989 US-Dollar in der flämischen Gemeinschaft, was einem Unterschied von 2 % oder 2.283 US-Dollar entspricht.

Das Ausmaß der subnationalen Unterschiede bei den tatsächlichen Gehältern (für Lehrkräfte und Schulleiter) variiert auch in Abhängigkeit vom Bildungsbereich. Im Vereinigten Königreich unterschieden sich die tatsächlichen Gehälter (in den subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten) sowohl von Lehrkräften als auch von Schulleitern im Sekundarbereich I und II stärker als im Primarbereich. In den Vereinigten Staaten unterschieden sich die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte im Primarbereich und die der Schulleiter im Sekundarbereich II am deutlichsten.

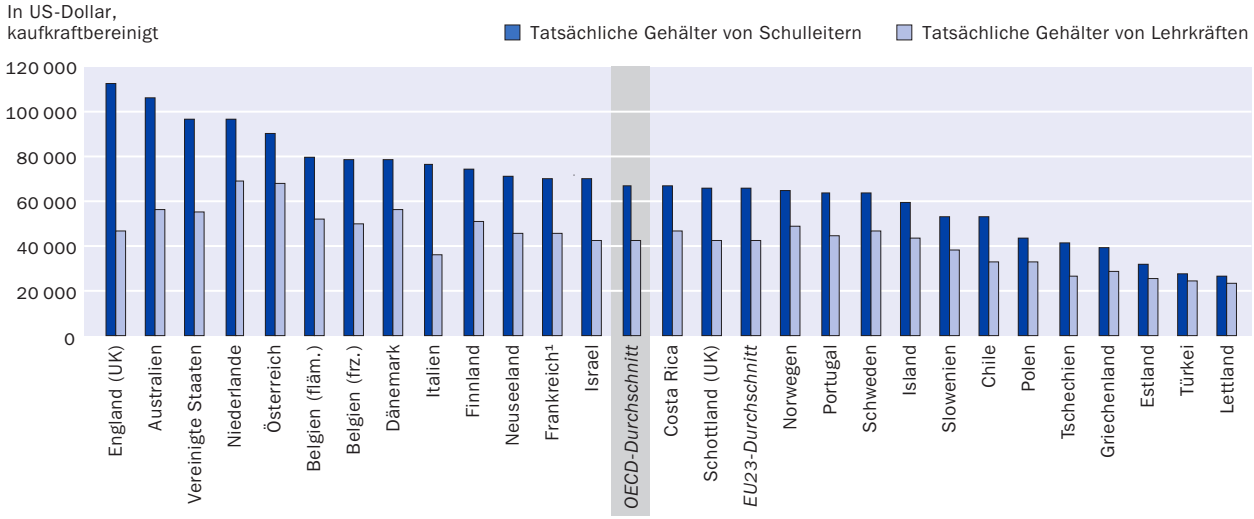
Quelle: OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org.

die tatsächlichen Gehälter von Schulleitern doppelt so hoch wie die von Lehrkräften. Die niedrigsten Einkommenszuschläge von weniger als 25 % findet man in Estland (Primar- und Sekundarbereich), Finnland (Elementbereich [ISCED 02]), Lettland (Sekundarbereich I), Norwegen (Elementarbereich [ISCED 02]) und der Türkei. In anderen Ländern haben Schulleiter im Vergleich zu den Lehrkräften im Sekundarbereich wesentlich höhere Gehälter, während der Unterschied im Primarbereich moderater ist. In Dänemark sind z. B. die tatsächlichen Gehälter von Schulleitern im Elementarbereich (ISCED 02) 28 % höher als die von Lehrkräften, im Sekundarbereich I beträgt der Unterschied jedoch 40 % und im Sekundarbereich II 59 %. In Lettland ist der Unterschied im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich wesentlich höher als im Sekundarbereich I und II (Tab. D3.4).

Abbildung D3.5

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern im Sekundarbereich I (2017)

Tatsächliche Jahresgehälter von Lehrkräften und Schulleitern an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Referenzjahr nicht 2017. Weiterführende Informationen s. Tabelle D3.4.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der tatsächlichen Gehälter von Schulleitern.

Quelle: OECD (2019), Tabelle D3.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980013

Die Bildungssysteme konkurrieren mit anderen Sektoren der Wirtschaft um hoch qualifizierte Absolventen, da sie sie als Lehrkräfte gewinnen wollen. Forschungsergebnisse zeigen, dass Gehälter und alternative Beschäftigungsmöglichkeiten wesentliche Faktoren der Attraktivität des Lehrerberufs sind (Johnes and Johnes, 2004[2]). Die Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu denen von Beschäftigten in anderen Berufen (mit ähnlichen Ausbildungsanforderungen) und die zu erwartenden Einkommenssteigerungen können einen großen Einfluss darauf haben, ob sich Absolventen dafür entscheiden, den Lehrerberuf auch wirklich aufzunehmen bzw. ihn langfristig auszuüben. Die Karriereaussichten von Schulleitern und ihre relativen Gehälter signalisieren den Lehrkräften die Möglichkeiten einer beruflichen Weiterentwicklung und die Vergütung, die sie auf lange Sicht erwarten können.

In den meisten OECD-Ländern ist ein Abschluss im Tertiärbereich erforderlich, um Lehrkraft und später dann Schulleiter zu werden (in allen Bildungsbereichen), daher ist die wahrscheinliche Alternative zu einer Ausbildung als Lehrkraft ein vergleichbarer Bildungsgang im Tertiärbereich. Um das Gehaltsniveau in verschiedenen Ländern zu interpretieren und vergleichbare Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt widerzuspiegeln, werden daher die tatsächlichen Gehälter mit den Erwerbseinkommen anderer Berufstätiger mit einem Abschluss im Tertiärbereich verglichen, und zwar mit 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem vergleichbaren Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8) (s. Kasten D3.3 für Daten zu den Altersgruppen bzw. dem Geschlecht). Um darüber hinaus sicherzustellen, dass der Vergleich zwischen den Ländern nicht beeinflusst wird durch Unterschiede bei der Verteilung der Lehrkräfte nach Abschluss auf den verschiedenen ISCED-Stufen im Tertiärbereich sowie der Verteilung von Erwerbstätigen nach Abschluss auf den verschiedenen ISCED-Stufen im Tertiärbereich, werden die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften mit einem gewichteten Durchschnitt den Einkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand gegenübergestellt (Einkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand gewichtet nach dem Anteil der Lehrkräfte mit ähnlichem Abschluss auf einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich) (s. Tab. X2.11a und Tab. X2.11b in Anhang 2 zum Anteil von Lehrkräften und Schulleitern nach Bildungsstand).

Von den 22 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (zumindest für einen Bildungsbereich) betragen die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte in Tschechien (Primar- und Sekundarbereich) und den Vereinigten Staaten höchstens 65 % des Erwerbseinkommens von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand. In nur sehr wenigen Ländern erreicht oder übersteigt das tatsächliche Gehalt von Lehrkräften das Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand. In Belgien (fläm.) entsprechen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich jedoch den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand, und in Lettland liegen sie im Elementarbereich (ISCED 02) 15 % höher und im Primar- und Sekundarbereich zwischen 47 und 60 % höher (Tab. D3.2a).

In Anbetracht der geringen Anzahl von Ländern mit verfügbaren Daten für diese relative Kennzahl für die Gehälter von Lehrkräften basiert ein zweiter Vergleichswert auf den tatsächlichen Gehältern sämtlicher Lehrkräfte im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8) (s. Abschnitt Angewandte Methodik). Bei Verwendung dieses Vergleichswerts steigen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Vergleich zu denen anderer Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit steigendem Bildungsbereich. Die Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) betragen im Durchschnitt 78 % der Erwerbs-

Kasten D3.3

Gehälter von Lehrkräften gegenüber den Gehältern von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand

Die tatsächlichen Gehälter männlicher und weiblicher Lehrkräfte unterscheiden sich kaum: Der Unterschied beträgt im Primar- und Sekundarbereich im Durchschnitt höchstens 3 % zugunsten der Männer. Größere geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich jedoch, wenn man das Verhältnis zwischen den Gehältern von Lehrkräften und den Erwerbseinkommen von 25- bis 64-jährigen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich betrachtet. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten betragen die tatsächlichen Gehälter männlicher 25- bis 64-jähriger Lehrkräfte 73 % (im Primarbereich) bis 83 % (im Sekundarbereich II) der Erwerbseinkommen 25- bis 64-jähriger ganzjährig vollzeitbeschäftigter männlicher Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Bei einem Vergleich der tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften mit den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind die Gehälter von Frauen im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich im Verhältnis etwa 31 bis 40 Prozentpunkte höher als die der Männer. Dieses höhere Verhältnis bei weiblichen Lehrkräften zeigt, dass der Lehrerberuf im Vergleich zu anderen Berufen für Frauen attraktiver sein könnte als für Männer, er spiegelt jedoch auch die weiterhin bestehenden geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede (zugunsten von Männern) im Arbeitsmarkt wider (Tab. D3.2a und D3.4).

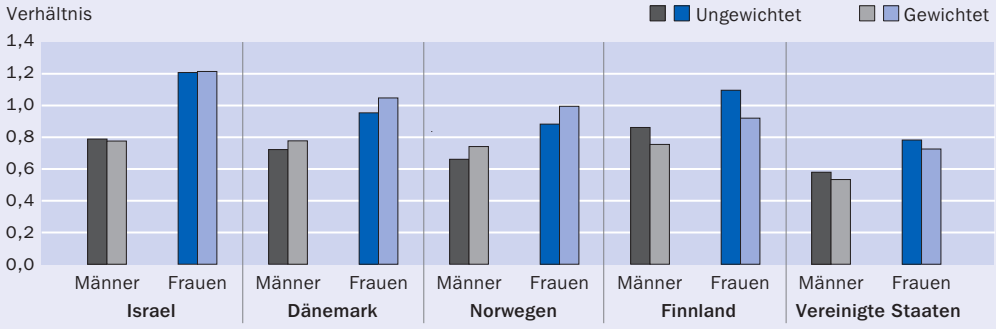
Eine Erhebung aus dem Jahr 2018 erfasste Informationen zur Verteilung der Lehrkräfte nach Bildungsstand mit einer Aufgliederung nach Geschlecht (und Altersgruppe). Diese Daten ermöglichten für eine kleine Zahl der Länder eine Berechnung der tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften in Relation zum gewichteten durchschnittlichen Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem ähnlichen Bildungsstand. Dadurch kann der Vergleich zwischen den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften und dem Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich um die Unterschiede im Bildungsstand nach Geschlecht bereinigt werden.

In den 5 Ländern mit verfügbaren Daten für den Sekundarbereich I zeigt sich, dass diese gewichteten Relationen den Wert der relativen Erwerbseinkommen beeinflussen, was Unterschiede in der Aufgliederung nach Bildungsstand und/oder Gehältern zwischen Lehrkräften und Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich nahelegt. Dieser Einfluss kann jedoch zu einer Absenkung oder einem Anstieg der relativen Gehälter führen. Diese Relationen zeigen auch, dass die Gehälter weiblicher Lehrkräfte und anderer weiblicher Beschäftigter mit vergleichbarem Abschluss näher beieinander liegen, als dies bei männlichen Lehrkräften der Fall ist. In diesen Ländern verdient eine weibliche Lehrkraft im Sekundarbereich I beispielsweise zwischen 73 und 121 % dessen, was eine weibliche Beschäftigte mit vergleichbarem Bildungsstand verdient. Dagegen verdienen männliche Lehrkräfte im Sekundarbereich I zwischen 53 und 78 % dessen, was ein männlicher Beschäftigter mit ähnlichem Bildungsstand verdient (Abb. D3.a).

Im Primar- und Sekundarbereich sind die tatsächlichen Gehälter älterer (55- bis 64-jähriger) Lehrkräfte im Durchschnitt 35 bis 37 % höher als die jüngerer (25- bis 34-jähriger) Lehrkräfte. Dieser Unterschied zwischen den Altersgruppen variiert jedoch stark zwischen den einzelnen Ländern und subnationalen Einheiten. In Australien, Lettland, Norwegen und Schweden beträgt er in allen Bildungsbereichen weniger als 20 %, in Griechenland, Israel, Österreich und Portugal hingegen mindestens 60 % (Tab. D3.4).

Abbildung D3.a

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, 25- bis 64-Jährige (2018)



Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der gewichteten relativen Gehälter von weiblichen Lehrkräften.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980032

Trotz der Steigerung der Gehälter von Lehrkräften bei den älteren Altersgruppen scheint der Vergleich der Gehälter von Lehrkräften mit den Einkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich zu belegen, dass sich die Gehälter von Lehrkräften möglicherweise langsamer entwickeln als die Einkommen anderer Beschäftigter und dass die Attraktivität des Lehrerberufs mit zunehmendem Alter der Erwerbsbevölkerung nachlässt. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten sind die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei der jüngeren Altersgruppe der Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) um rund 10 Prozentpunkte höher als bei der älteren Altersgruppe (55- bis 64-Jährige). Es bestehen jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, und in Chile, Griechenland, Israel, Lettland und Ungarn sind in der älteren Altersgruppe die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich in Relation zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich höher.

Der Vergleich der Gehälter der Lehrkräfte mit dem Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich könnte möglicherweise durch Unterschiede im Bildungsstand und/oder Erwerbseinkommen von Lehrkräften und Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den verschiedenen Altersgruppen beeinflusst werden. In der Erhebung zur Datenverfügbarkeit in Bezug auf die Aufgliederung der Lehrkräfte nach Bildungsstand wurde in einigen Ländern auch nach Altersgruppe differenziert. Dadurch konnten die relativen Gehälter der Lehrkräfte nach Altersgruppe bereinigt um die Unterschiede im Bildungsstand zwischen Lehrkräften und Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich berechnet werden. Dies hat wie bei den relativen Gehältern nach Geschlecht einen signifikanten Einfluss auf die relative Bemessung der Gehälter der Lehrkräfte nach Altersgruppe. Dieser Effekt kann die relativen Gehälter senken oder anheben, und das Ausmaß der Veränderung variiert zwischen den Altersgruppen. Die relativen Gehälter der Lehrkräfte in diesen Ländern folgen über die Altersgruppen hinweg einem ähnlichen Muster. Die jüngsten (25- bis 34-jährigen) Lehrkräfte verdienen zwischen 66 und 110 % dessen, was 25- bis 34-Jährige mit einem ähnlichen Bildungsstand verdienen. Aber ältere Kohorten verdienen deutlich weniger: 45- bis 54-Jährige verdienen zwischen 52 und 89 % dessen, was Beschäftigte mit einem ähnlichen Bildungsstand in dieser Altersgruppe verdienen.

einkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Lehrkräfte im Primarbereich verdienen 84 % dieses Vergleichswerts, im Sekundarbereich I sind es 88 % und im Sekundarbereich II 93 % (Tab. D3.2a).

In fast allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten und in fast allen Bildungsbereichen liegen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften unter den Erwerbseinkommen anderer Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Das relative Gehalt von Lehrkräften ist in der Slowakei im Elementarbereich (ISCED 02) am niedrigsten, wo sich die Gehälter der Lehrkräfte auf 50 % der Gehälter von Beschäftigten mit einem vergleichbaren Abschluss im Tertiärbereich belaufen, in den Vereinigten Staaten im Primarbereich (63 %) und in Tschechien im Primar- und Sekundarbereich, wo sie zwischen 64 und 66 % erreichen.Dagegen verdienen Lehrkräfte in einigen Ländern mehr als Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Dies ist in Costa Rica, Lettland und Portugal in allen Bildungsbereichen der Fall, in Finnland und Belgien (fläm. und frz.) im Sekundarbereich II und in Deutschland im gesamten Sekundarbereich. In Lettland und Portugal verdienen Lehrkräfte mindestens 30 % mehr als Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Tab. D3.2a und Abb. D3.1).

Schulleiter verdienen in allen berücksichtigten Bildungsbereichen mehr als Lehrkräfte und im Gegensatz zu Lehrkräften typischerweise auch mehr als Beschäftigte mit einem ähnlichen Bildungsstand. Dieser Unterschied steigt tendenziell mit dem Bildungsbereich. Von den 17 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (zumindest für einen Bildungsbereich) liegen nur die tatsächlichen Gehälter von Schulleitern im Elementarbereich (ISCED 02) in Estland, Finnland und Norwegen im Durchschnitt mindestens 5 % unter dem Gehalt anderer Beschäftigter mit einem ähnlichen Bildungsstand. Dagegen liegen die Gehälter der Schulleiter in Belgien (fläm.) (im Elementarbereich [ISCED 02], Primarbereich und Sekundarbereich I), England (Vereinigtes Königreich) (im Sekundarbereich), Lettland und Neuseeland (Primar- und Sekundarbereich) mindestens 40 % über dem Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem ähnlichen Bildungsstand. In Lettland verdienen Schulleiter im Sekundarbereich II doppelt so viel wie Beschäftigte mit einem ähnlichen Bildungsstand.

Wie bei Lehrkräften gibt es nur wenige Länder mit verfügbaren Daten für diese relative Kennzahl der Gehälter von Schulleitern. Daher basiert ein zweiter Vergleichswert auf den tatsächlichen Gehältern sämtlicher Schulleiter im Verhältnis zu den Einkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Legt man diesen Vergleichswert zugrunde, verdienen Schulleiter im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten im Primarbereich 25 % mehr als Erwachsene mit einem Bildungsabschluss im Tertiärbereich, im Sekundarbereich I 34 % mehr und im Sekundarbereich II 43 %. Schulleiter verdienen im Elementarbereich (ISCED 02) nur in Dänemark, Estland, Finnland, Norwegen und Tschechien weniger als Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In der Türkei trifft dies für Schulleiter im Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich und Sekundarbereich zu.

Festlegung des Grundgehalts und zusätzlicher Zahlungen: Anreizprogramme und Zulagen

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (basierend auf Gehaltsskalen) sind nur eine Komponente der Gesamtvergütung der Lehrkräfte und Schulleiter. Bildungssysteme setzen auch Zusatzvergütungen wie Zulagen, Bonuszahlungen und sonstige Formen der besonderen Anerkennung für Lehrkräfte und Schulleiter ein. Dies können finanzielle

Vergütungen und/oder eine Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden sein, und die Entscheidungen über die Kriterien zur Festlegung des Grundgehalts werden auf verschiedenen Ebenen gefällt (Tab. D3.8 und D3.12 im Internet).

Die Kriterien für zusätzliche Zahlungen variieren zwischen den Ländern. In der großen Mehrheit der Länder werden zentrale Aufgaben von Lehrkräften (Unterrichten, die Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden, die Korrektur von Schülerarbeiten, allgemeine Verwaltungsarbeiten, die Kommunikation mit den Eltern, die Beaufsichtigung der Schüler und Zusammenarbeit mit Kollegen) selten als Tätigkeiten angesehen, aufgrund derer Bonus- oder zusätzliche Zahlungen geleistet werden (Tab. D3.7 im Internet). Es kann von Lehrkräften auch erwartet werden, dass sie in begrenztem Umfang Verantwortlichkeiten oder Aufgaben übernehmen, ohne dafür zusätzliche Vergütungen zu erhalten (zu Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Lehrkräften s. Indikator D4). Die Übernahme anderer Pflichten beinhaltet jedoch häufig eine Form von zusätzlicher Vergütung.

In zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten erhalten Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die sich zusätzlich zu ihren Unterrichtsverpflichtungen am Schulmanagement beteiligen, eine gewisse Vergütung.

Häufig gibt es auch Zusatzvergütungen, entweder jährlich oder gelegentlich, wenn Lehrkräfte eine größere Zahl von Klassen oder Unterrichtsstunden unterrichten, als nach ihrem Vollzeitvertrag erforderlich ist, für die Übernahme der Aufgaben eines Klassenlehrers oder die Übernahme besonderer Aufgaben, wie die Betreuung von Lehrkräften in der Ausbildung (Tab. D3.7 im Internet).

Zusätzliche Vergütungen, entweder in Form von gelegentlichen zusätzlichen oder jährlichen Zahlungen oder durch eine Erhöhung des Grundgehalts, werden in etwa der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten auch für herausragende Leistungen von Lehrkräften im Sekundarbereich I gewährt. Zusätzliche Zahlungen können auch Bonuszahlungen für besondere Unterrichtsbedingungen sein, z. B. das Unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen in Regelschulen und das Unterrichten in benachteiligten oder abgelegenen Gegenden bzw. Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten (Tab. D3.7 im Internet).

Es gibt auch Kriterien für zusätzliche Zahlungen für Schulleiter, jedoch ist die Zahl der zu Zusatzzahlungen führenden Aufgaben oder Zuständigkeiten geringer als bei Lehrkräften. Im Sekundarbereich I gibt es nur wenige Länder, die ihren Schulleitern keine Form von weiteren Zulagen bieten: Belgien (frz.), Österreich und Portugal (Tab. D3.11 im Internet).

Von den 31 Ländern mit verfügbaren Daten gewährt fast ein Drittel Schulleitern weitere Zulagen für die Teilnahme an über ihre üblichen Tätigkeiten als Schulleiter hinausgehenden Managementaufgaben oder Überstunden. Etwa die Hälfte der Länder (Australien, Belgien [frz.], Chile, England [Vereinigtes Königreich], Finnland, Frankreich, Irland, Italien, die Republik Korea, Österreich, Polen, Portugal, die Schweiz, Slowenien und Spanien) bieten Lehrkräften, jedoch nicht Schulleitern, Zulagen, wenn diese zusätzliche Zuständigkeiten übernehmen (Tab. D3.11 im Internet). Das Ausmaß dieser weiteren Zulagen für Lehrkräfte und die Aktivitäten, für die sie gezahlt werden, variieren zwischen diesen Ländern. Wie bei den Lehrkräften (s. o.) zählen in einigen Ländern wie Griechenland einige dieser Zuständigkeiten und Aufgaben zu den regulären Pflichten von Lehrkräften und Schulleitern und werden daher nicht extra vergütet.

In mehr als einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten werden auch Schulleitern (ebenso wie Lehrkräften) im Sekundarbereich I Zulagen für herausragende Leistungen gewährt. In Chile, England (Vereinigtes Königreich), Israel, Österreich und der Türkei werden nur Lehrkräften, nicht jedoch Schulleitern, Zulagen für herausragende Leistungen gewährt. In Frankreich, Kolumbien und Spanien ist die Situation umgekehrt, hier werden Schulleiter für herausragende Leistungen belohnt, Lehrkräfte jedoch nicht. In Frankreich wird ein Teil der Zulagen für Schulleiter in Abhängigkeit von den Ergebnissen eines Fachgesprächs gewährt und alle 3 Jahre ausgezahlt (Tab. D3.7 und D3.11 im Internet).

Die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrkräfte und Schulleiter auch Zulagen für das Arbeiten in benachteiligten, abgelegenen Gegenden oder Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten erhalten, besteht in der Hälfte der Länder, mit Ausnahme von Australien, wo diese Anreize nur Lehrkräften gewährt werden (Tab. D3.7 und D3.11 im Internet).

Definitionen

Lehrkräfte sind voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist. Die Kategorie umfasst Lehrkräfte, Förderlehrer und andere Lehrkräfte, die mit Schülern als ganzer Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Fachraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten.

Schulleiter ist jede Person, deren vorrangige oder wesentliche Funktion darin besteht, alleine oder gemeinsam mit einem Verwaltungsorgan (wie z. B. einer Kommission, einem Ausschuss oder einem Rat) eine Schule oder Gruppe von Schulen zu leiten. Der Schulleiter ist die für die Leitung, das Management und die Verwaltung einer Schule zuständige oberste Führungsperson.

Tatsächliche Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften/Schulleitern beziehen sich auf das durchschnittliche Jahresgehalt, das 25- bis 64-jährige vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte/Schulleiter vor Steuern erhalten. Dies sind aus Arbeitnehmersicht Bruttogehälter, da sie den Arbeitnehmeranteil der Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge beinhalten (auch wenn diese dem Arbeitnehmer automatisch gleich durch den Arbeitgeber vom Bruttogehalt abgezogen werden). Der Arbeitgeberanteil bei den Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträgen ist jedoch nicht enthalten. Zu den tatsächlichen Gehältern gehören auch tätigkeitsbezogene Zahlungen wie Schulleiterzulagen, jährliche Bonuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Urlaubsgeld und Lohnfortzahlung im Krankheitsfall. Einkommen aus anderen Quellen, wie staatliche Transferzahlungen, Kapitalerträge und andere nicht direkt mit der beruflichen Tätigkeit in Verbindung stehende Einkommensarten, sind nicht enthalten.

Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind die durchschnittlichen Erwerbseinkommen von 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss auf ISCED-Stufe 5, 6, 7 oder 8.

Gehälter an der Spitze der Gehaltsskala beziehen sich auf das reguläre maximale Jahresgehalt (an der Spitze der Gehaltsskala) einer Vollzeitlehrkraft (mit einem bestimmten in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikationsniveau der Lehrkraft).

Gehälter nach 15 Jahren Berufserfahrung beziehen sich auf das reguläre Jahresgehalt einer Vollzeitlehrkraft. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter können sich beziehen auf die Gehälter von Lehrkräften mit einer bestimmten, in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikation (der für eine volle Qualifizierung erforderlichen Mindestausbildung, der häufigsten Qualifikation oder der Höchstqualifikation) plus 15 Jahren Berufserfahrung.

Anfangsgehälter beziehen sich auf das durchschnittliche reguläre Bruttojahresgehalt einer Vollzeitlehrkraft mit einer bestimmten in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikation (der für eine vollen Qualifizierung erforderlichen Mindestausbildung oder der häufigsten Qualifikation) am Anfang der Lehrerlaufbahn.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter beziehen sich auf reguläre Gehälter gemäß offiziellen Gehaltsskalen. Die angegebenen Gehälter sind Bruttogehälter (die vom Arbeitgeber für die Arbeit bezahlte Gesamtsumme) ohne die Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung (entsprechend den gültigen Gehaltsskalen). Die Gehälter werden vor Steuer, d. h. vor Abzug der Einkommensteuer, angegeben.

Angewandte Methodik

Die Angaben zu den Gehältern von Lehrkräften im Sekundarbereich I und II beziehen sich nur auf Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

Die Gehälter werden mittels Kaufkraftparitäten (KKP) für den privaten Verbrauch aus den „Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen der OECD“ kaufkraftbereinigt dargestellt. Der Referenzzeitraum für die Gehälter von Lehrkräften ist der Zeitraum vom 1. Juli 2017 bis 30. Juni 2018 für die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und vom 1. Juli 2016 bis 30. Juni 2017 für die Daten zu den tatsächlichen Gehältern. Der Referenzzeitraum für die Kaufkraftparitäten ist 2017/2018 für die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und 2016/2017 für die Daten zu den tatsächlichen Gehältern, mit Ausnahme einiger Länder auf der Südhalbkugel (z. B. Australien und Neuseeland), wo das Berichtsjahr für Bildungsgänge von Januar bis Dezember geht. In diesen Ländern dient das Kalenderjahr als Referenzjahr (d. h. 2018 und 2017). Anhang 2 enthält Tabellen mit den Gehältern in nationaler Währung. Zur Berechnung der Veränderungen der Gehälter von Lehrkräften (Tab. D3.5a und D3.5b im Internet) erfolgte die Umrechnung der Gehälter auf die Preise von 2005 mittels des Deflators für den privaten Verbrauch.

In den meisten Ländern basieren die Kriterien zur Festlegung der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften auf dem Prinzip der relativen Mehrheit, d. h. dem Niveau an Qualifikationen von den meisten der derzeitigen Lehrkräfte in dem jeweiligen Bildungssystem.

In Tabelle D3.2a erfolgt die Berechnung der Relationen der Gehälter zu den Erwerbseinkommen 25- bis 64-jähriger ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich basierend auf dem gewichteten Durchschnitt der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, mit den Spalten (2) bis (5) für Lehrkräfte und (10) bis (13) für Schulleiter. Die Gewichtungen verwenden für jedes Land getrennt gesammelte Informationen zum Prozentsatz der Lehrkräfte bzw. Schulleiter nach ISCED-Stufe des Abschlusses im Tertiärbereich (s. Tab. X2.11a und X2.11b in Anhang 2). Die Relationen wurden für Länder berechnet, für die diese Daten vorliegen. Wenn sich die Daten zu den Erwerbseinkommen der Beschäftigten auf ein anderes Referenzjahr als

2017 (Referenzjahr für die Gehälter der Lehrkräfte bzw. Schulleiter) bezogen, wurden diese Erwerbseinkommen mittels eines Deflators an das Referenzjahr 2017 angepasst. Für alle anderen Relationen in Tabelle D3.2a sowie in Tabelle D3.2c im Internet wurden anstelle von gewichteten Durchschnitten Informationen zu allen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich verwendet. Die Daten zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten berücksichtigen die Erwerbseinkommen aller Personen während des Erhebungszeitraums, einschließlich der Gehälter von Lehrkräften. In den meisten Ländern ist die Population der Lehrkräfte groß und kann sich somit auf die durchschnittlichen Einkommen von Beschäftigten auswirken. Die gleiche Vorgehensweise wurde für Tabelle D3.2b im Internet verwendet, die Relationen wurden jedoch anhand der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung anstelle ihrer tatsächlichen Gehälter berechnet.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[3]) sowie für länderspezifische Anmerkungen Anhang 3 (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten zu den Gehältern und Bonuszahlungen von Lehrkräften und Schulleitern stammen aus der gemeinsamen OECD/Eurydice-Datenerhebung zu den Gehältern von Lehrkräften und Schulleitern aus dem Jahr 2018. Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 (für gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter) bzw. 2016/2017 (für tatsächliche Gehälter) und sind entsprechend den offiziellen Regelungen für öffentliche Bildungseinrichtungen angegeben. Die Daten zu dem Erwerbseinkommen von Beschäftigten basieren auf der regulären Datenerhebung des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

Johnes, G. and J. Johnes (2004), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham, UK; Northampton, MA. [2]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [3]

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/ 10.1787/9789264018044-en*. [1]

Tabellen Indikator D3

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981229

- Tabelle D3.1a: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2018)

- **WEB** Table D3.1b: Teachers' statutory salaries, based on the most prevalent qualifications at a given level of education (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, in einem bestimmten Bildungsbereich) (2018)

- **WEB** Table D3.1c: Teachers' statutory salaries, based on the minimum qualifications to enter the teaching profession (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit) (2018)

- Tabelle D3.2a: Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2017)

- **WEB** Table D3.2b: Teachers' statutory salaries relative to earnings of tertiary-educated workers (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich) (2018)

- **WEB** Table D3.2c: Teachers' actual salaries relative to earnings of tertiary-educated workers, by age group and by gender (Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Altersgruppe und Geschlecht) (2017)

- **WEB** Table D3.2d: School heads' statutory salaries relative to earnings of tertiary-educated workers (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Schulleitern im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich) (2018)

- **WEB** Table D3.3a: Comparison of teachers' statutory salaries, based on the most prevalent qualifications of teachers by level of education (Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften, nach Bildungsbereich) (2018)

- **WEB** Table D3.3b: Comparison of teachers' statutory salaries, based on the minimum qualifications required to enter the teaching profession in the reference year (Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit im Referenzjahr) (2018)

- Tabelle D3.4: Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern, nach Altersgruppe und Geschlecht (2017)

- **WEB** Table D3.5a: Trends in teachers' salaries, based on most prevalent qualifications at different points in teachers' careers, between 2000 and 2018 (Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, zwischen 2000 und 2018)

- **WEB** Table D3.5b: Trends in teachers' salaries, based on minimum qualifications on entry to the profession, between 2000 and 2018 (Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit, zwischen 2000 und 2018)

- **WEB** Table D3.6: Starting/maximum teachers' statutory salaries, based on minimum/maximum qualifications (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Anfangs-/Höchstgehälter von Lehrkräften, basierend auf Mindest-/Höchstqualifikation) (2018)

- **WEB** Table D3.7: Criteria used for base salaries and additional payments awarded to teachers in public institutions, all level of education (Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen für Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen, alle Bildungsbereiche) (2018)

- **WEB** Table D3.8: Decision-making level for criteria used for determining teachers' base salaries and additional payments, by level of education (Entscheidungsebene für die bei der Festlegung der Grundgehälter und Zusatzvergütungen von Lehrkräften zu verwendenden Kriterien, nach Bildungsbereich) (2018)

- **WEB** Table D3.9: Structure of compensation system for school heads (Struktur des Vergütungssystems für Schulleiter) (2018)

- Tabelle D3.10: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest-/Höchstgehälter von Schulleitern, basierend auf der Mindestqualifikation (2018)

- **WEB** Table D3.11: Criteria used for base salaries and additional payments awarded to school heads in public institutions, by level of education (Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen für Schulleiter an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich) (2018)

- **WEB** Table D3.12: Decision-making level for criteria used for determining schools heads' base salaries and additional payments, by level of education (Entscheidungsebene für die bei der Festlegung der Grundgehälter und Zusatzvergütungen von Schulleitern zu verwendenden Kriterien, nach Bildungsbereich) (2018)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*.
Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D3.1a

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2018)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Elementarbereich (ISCED 02)				Primarbereich				Sekundarbereich I (allgemeinbildend)				Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD Länder																
Australien	44 729	63 277	63 277	65 706	44 287	63 277	63 098	65 421	44 247	63 393	63 393	65 560	44 247	63 393	63 393	65 560
Österreich	m	m	m	m	42 702	46 582	51 788	76 160	42 277	48 872	54 406	81 311	41 918	52 888	59 626	86 639
Kanada	m	m	m	m	39 937	64 561	67 301	67 301	39 937	64 561	67 301	67 301	39 937	64 561	67 301	67 301
Chile	23 747	29 318	34 577	44 107	23 747	29 318	34 577	44 107	23 747	29 318	34 577	44 107	24 555	30 396	35 763	45 723
Kolumbien	19 624	35 788	35 788	41 156	19 624	35 788	35 788	41 156	19 624	35 788	35 788	41 156	19 624	35 788	35 788	41 156
Tschechien	20 472	21 250	21 768	24 273	21 854	23 236	24 273	28 678	21 854	23 323	24 359	28 851	21 854	23 323	24 359	28 765
Dänemark	44 039	49 675	49 675	49 675	48 989	53 943	57 206	57 206	49 482	54 756	58 349	58 349	46 383	60 278	60 278	60 278
Estland	a	a	a	a	22 178	a	a	a	22 178	a	a	a	22 178	a	a	a
Finnland[1]	30 027	32 651	32 871	32 871	33 916	39 525	42 180	44 711	36 629	42 688	45 555	48 288	38 842	46 966	49 175	52 126
Frankreich[2]	30 872	35 290	37 700	54 503	30 872	35 290	37 700	54 503	32 492	36 910	39 320	56 283	32 492	36 910	39 320	56 283
Deutschland	m	m	m	m	60 507	70 678	74 486	79 355	67 163	77 499	80 993	88 214	70 749	81 584	85 206	96 736
Griechenland	19 825	23 638	26 198	38 804	19 825	23 638	26 198	38 804	19 825	23 638	26 198	38 804	19 825	23 638	26 198	38 804
Ungarn	14 545	19 635	21 090	27 635	14 545	19 635	21 090	27 635	16 161	19 635	21 090	27 635	16 161	21 817	23 433	30 705
Island	37 367	39 324	41 400	41 400	38 336	40 293	42 368	42 368	38 336	40 293	42 368	42 368	37 335	42 029	46 228	48 379
Irland	m	m	m	m	36 553	55 755	61 534	70 967	36 553	57 748	62 135	71 568	36 553	57 748	62 135	71 568
Israel	24 352	31 149	35 025	64 096	21 276	28 132	31 532	53 639	21 389	30 099	34 860	56 000	22 629	30 132	33 449	54 969
Italien	30 403	33 389	36 604	44 468	30 403	33 389	36 604	44 468	32 725	36 197	39 840	48 833	32 725	37 068	40 952	51 045
Japan	m	m	m	m	30 560	43 658	51 339	63 562	30 560	43 658	51 339	63 562	30 560	43 658	51 321	65 238
Republik Korea	32 485	48 959	57 179	90 911	32 485	48 959	57 179	90 911	32 548	49 021	57 242	90 973	31 799	48 273	56 493	90 225
Lettland	14 494	a	a	a	14 494	a	a	a	14 494	a	a	a	14 494	a	a	a
Litauen	12 930	13 917	14 236	14 840	20 255	20 511	21 084	21 721	20 255	20 511	21 084	21 721	20 255	20 511	21 084	21 721
Luxemburg[3]	74 400	96 224	108 624	131 440	74 400	96 224	108 624	131 440	84 320	105 400	116 312	146 568	84 320	105 400	116 312	146 568
Mexiko	20 851	26 364	33 076	41 693	20 851	26 364	33 076	41 693	26 560	33 598	42 316	53 262	50 775	58 726	62 678	62 678
Niederlande	42 133	53 654	63 413	67 147	42 133	53 654	63 413	67 147	43 132	66 101	76 006	88 464	43 132	66 101	76 006	88 464
Neuseeland[4]	m	m	m	m	30 890	47 311	47 311	47 311	31 392	47 950	47 950	47 950	31 894	48 589	48 589	48 589
Norwegen	34 886	40 645	40 645	42 333	38 559	47 387	47 387	50 883	38 559	47 387	47 387	50 883	46 914	51 838	51 838	57 374
Polen	16 140	21 639	26 428	27 549	16 140	21 639	26 428	27 549	16 140	21 639	26 428	27 549	16 140	21 639	26 428	27 549
Portugal	33 516	40 791	43 279	72 369	33 516	40 791	43 279	72 369	33 516	40 791	43 279	72 369	33 516	40 791	43 279	72 369
Slowakei[5]	13 705	15 084	15 762	16 995	15 339	18 418	21 553	23 242	15 339	18 418	21 553	23 242	15 339	18 418	21 553	23 242
Slowenien[5]	28 031	33 333	40 591	46 922	28 031	34 563	42 111	50 539	28 031	34 563	42 111	50 539	28 031	34 563	42 111	50 539
Spanien	40 813	44 121	47 107	57 983	40 813	44 121	47 107	57 983	45 509	49 340	52 506	64 473	45 509	49 340	52 506	64 473
Schweden[4,5,6]	38 489	40 655	41 839	45 315	39 131	44 135	45 636	52 346	40 348	44 904	47 323	53 885	40 823	46 508	47 470	54 931
Schweiz	54 388	67 921	m	82 663	58 017	72 235	m	88 308	65 010	82 222	m	99 703	73 250	94 095	m	112 286
Türkei	25 955	26 956	28 545	32 953	25 955	26 956	28 545	32 953	25 955	26 956	28 545	32 953	25 955	26 956	28 545	32 953
Vereinigte Staaten[5,6]	39 506	54 044	65 728	72 886	40 067	55 040	62 404	68 712	40 602	55 796	64 467	69 586	41 430	55 840	64 426	72 498
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)	37 690	47 265	53 213	65 110	37 690	47 265	53 213	65 110	37 690	47 265	53 213	65 110	47 024	59 935	68 350	82 374
Belgien (frz.)	36 589	45 752	51 511	63 030	36 589	45 752	51 511	63 030	36 589	45 752	51 511	63 030	45 518	58 020	66 167	79 746
England (UK)	29 040	a	48 956	48 956	29 040	a	48 956	48 956	29 040	a	48 956	48 956	29 040	a	48 956	48 956
Schottland (UK)	34 769	46 227	46 227	46 227	34 769	46 227	46 227	46 227	34 769	46 227	46 227	46 227	34 769	46 227	46 227	46 227
OECD-Durchschnitt	**31 276**	**39 264**	**42 078**	**51 484**	**33 058**	**42 896**	**45 947**	**55 364**	**34 230**	**44 784**	**47 675**	**57 990**	**35 859**	**47 332**	**49 804**	**60 677**
EU23-Durchschnitt	**30 615**	**37 589**	**41 354**	**48 806**	**32 987**	**41 590**	**45 748**	**54 354**	**34 261**	**43 735**	**47 772**	**57 403**	**35 104**	**45 894**	**49 875**	**60 005**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	14 775	m	m	m	14 775	m	m	m	14 775	m	m	m	14 775	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	24 238	28 552	30 709	37 179	24 238	28 552	30 709	37 179	25 251	29 746	31 994	38 736	25 251	29 746	31 994	38 736
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Für die Definition der häufigsten Qualifikationen der Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der vier Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tab. X3.D3.2 im Anhang 3. Weiterführende Informationen s. Anhang 2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Daten zu Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) enthalten die Gehälter von Kindergartenlehrkräften, die die Mehrheit sind. 2. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 3. Einschließlich vom Arbeitgeber gezahlter Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 5. Im Sekundarbereich II einschließlich Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen (Slowenien und Schweden: nur Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 6. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979861

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D3.2a

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2017)

Verhältnis der Gehälter: durchschnittliche Jahresgehälter von Lehrkräften und Schulleitern an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt) und zu den Erbwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich

	Referenzjahr für die jüngsten verfügbaren Daten zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich	Alle Lehrkräfte								Alle Schulleiter							
		Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8, 25- bis 64-Jährige)			
		Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
OECD Länder																	
Australien	2016	m	m	m	m	0,93	0,93	0,94	0,94	m	m	m	m	1,40	1,53	1,78	1,78
Österreich	2017	m	m	m	m	m	0,74	0,87	0,96	a	m	m	m	m	1,04	1,15	1,40
Kanada	2016	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	2017	0,77	0,75	0,77	0,83	0,89	0,87	0,89	0,96	1,23	1,22	1,25	1,37	1,42	1,41	1,44	1,58
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	2015	0,77	0,63	0,62	0,63	0,54	0,64	0,64	0,66	1,03	0,96	0,96	1,03	0,76	1,01	1,01	1,08
Dänemark	2017	m	m	m	0,81	0,68	0,81	0,82	0,96	0,95	1,27	1,27	1,29	0,87	1,15	1,15	1,53
Estland	2017	0,68	0,88	0,86	0,86	0,63	0,91	0,91	0,91	0,90	1,05	1,05	1,04	0,95	1,12	1,12	1,12
Finnland	2016	0,73	0,76	0,84	0,94	0,66	0,89	0,98	1,11	0,89	1,06	1,22	1,26	0,83	1,23	1,42	1,49
Frankreich	2015	0,80	0,78	0,85	0,95	0,79	0,77	0,88	0,99	m	m	m	m	1,03	1,03	1,36	1,36
Deutschland	2017	m	0,84	0,93	0,98	m	0,91	1,00	1,06	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	2017	0,79	0,79	0,81	0,81	0,78	0,78	0,83	0,83	0,99	0,99	1,04	1,04	1,02	1,02	1,15	1,15
Ungarn	2017	0,73	0,72	0,72	0,65	0,64	0,68	0,68	0,74	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	2017	0,83	0,83	0,86	0,87	0,85	0,88	0,96	0,94	a	1,29	1,24	1,39	m	1,60	1,56	1,65
Italien	2015	m	m	m	m	0,65	0,65	0,66	0,71	a	m	m	m	m	1,39	1,39	1,39
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	2017	1,15	1,47	1,51	1,60	1,05	1,35	1,40	1,50	1,71	1,84	1,71	2,04	1,60	1,72	1,60	1,91
Litauen	2014	m	m	m	m	0,92	0,92	0,92	0,92	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	2016	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	2017	0,75	0,75	0,89	0,89	0,71	0,71	0,89	0,89	0,99	0,99	1,21	1,21	1,00	1,00	1,25	1,25
Neuseeland	2017	m	0,89	0,90	0,95	m	0,86	0,88	0,95	m	1,45	1,54	1,73	m	1,30	1,38	1,50
Norwegen	2017	0,75	0,83	0,83	0,80	0,68	0,76	0,76	0,82	0,89	1,10	1,10	1,19	0,81	1,01	1,01	1,21
Polen	2016	0,67	0,77	0,80	0,78	0,68	0,79	0,82	0,80	0,99	1,04	1,06	1,07	1,02	1,07	1,10	1,10
Portugal	2017	m	m	m	m	1,53	1,40	1,37	1,50	m	m	m	m	1,99	1,99	1,99	1,99
Slowakei	2017	m	m	m	m	0,50	0,65	0,65	0,67	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	2017	0,83	0,83	0,86	0,84	0,74	0,87	0,90	0,94	1,33	1,10	1,10	1,15	1,20	1,24	1,24	1,28
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	2017	0,82	0,86	0,80	0,79	0,74	0,84	0,87	0,89	1,21	1,20	1,20	1,17	1,08	1,19	1,19	1,23
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	2017	m	m	m	m	0,85	0,85	0,85	0,85	m	m	m	m	0,97	0,97	0,97	0,97
Vereinigte Staaten	2017	0,55	0,55	0,56	0,58	0,62	0,63	0,65	0,68	1,01	1,03	1,07	1,08	1,09	1,11	1,15	1,17
Subnationale Einheiten																	
Belgien (fläm.)	2016	1,00	1,00	0,98	0,96	0,88	0,88	0,86	1,07	1,40	1,41	1,47	1,33	1,25	1,25	1,31	1,57
Belgien (frz.)	2016	0,95	0,93	0,87	0,88	0,83	0,82	0,80	1,02	1,33	1,33	1,37	1,34	1,17	1,19	1,28	1,50
England (UK)	2017	0,76	0,76	0,83	0,83	0,81	0,81	0,92	0,92	1,39	1,39	1,93	1,93	1,47	1,47	2,14	2,14
Schottland (UK)	2017	0,84	0,84	0,84	0,84	0,83	0,83	0,83	0,83	1,30	1,30	1,30	1,30	1,29	1,29	1,29	1,29
OECD-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**m**	**0,78**	**0,84**	**0,88**	**0,93**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1,25**	**1,34**	**1,43**
EU23-Durchschnitt		**0,82**	**0,85**	**0,88**	**0,89**	**0,78**	**0,85**	**0,89**	**0,95**	**1,17**	**1,21**	**1,28**	**1,30**	**1,16**	**1,24**	**1,34**	**1,43**
Partnerländer																	
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	2015	m	m	m	m	0,82	0,84	0,86	0,87	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	2017	m	m	m	m	1,15	1,21	1,47	1,47	m	m	m	m	1,96	1,83	2,09	2,09
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979880
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D3.4

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern, nach Altersgruppe und Geschlecht (2017)

Durchschnittliche Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen), nach Altersgruppe und Geschlecht, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	25- bis 64-jährige Lehrkräfte				25- bis 64-jährige Schulleiter			
	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(29)	(30)	(31)	(32)
OECD Länder								
Australien	55 283	55 312	56 196	56 196	83 169	90 774	105 703	105 703
Österreich[1]	m	58 130	67 894	74 920	a	81 325	89 618	109 211
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	32 837	31 968	32 690	35 169	52 108	51 849	52 922	58 219
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	22 021	26 318	26 204	27 039	31 386	41 358	41 358	44 184
Dänemark	45 882	55 227	55 793	65 272	58 715	78 304	78 304	103 525
Estland	17 686	25 333	25 333	25 333	26 564	31 328	31 328	31 328
Finnland[2]	34 560	46 300	51 194	57 779	43 061	64 366	73 953	77 650
Frankreich[3]	40 457	39 426	45 375	51 007	52 727	52 727	70 116	70 116
Deutschland	m	68 747	75 904	80 483	m	m	m	m
Griechenland[1]	26 453	26 453	28 292	28 292	34 751	34 751	39 331	39 331
Ungarn	23 850	25 393	25 393	27 648	m	m	m	m
Island	37 873	43 358	43 358	56 234	52 408	59 228	59 228	82 495
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	37 734	39 261	42 476	41 968	a	71 123	69 544	73 578
Italien	35 647	35 647	36 363	38 815	a	76 184	76 184	76 184
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	17 638	22 725	23 488	25 089	26 811	28 829	26 819	32 068
Litauen[4]	21 264	21 264	21 264	21 264	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	a	a	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	54 598	54 598	68 771	68 771	77 366	77 366	96 178	96 178
Neuseeland	m	44 339	45 203	48 452	m	66 711	70 675	77 079
Norwegen	43 534	48 820	48 820	53 120	51 934	64 921	64 921	78 125
Polen	27 064	31 535	32 688	31 796	40 320	42 572	43 561	43 669
Portugal	49 070	44 856	44 050	48 035	63 834	63 834	63 834	63 834
Slowakei[1,5]	19 053	25 170	25 170	25 678	m	m	m	m
Slowenien	31 701	37 443	38 453	40 489	51 313	53 010	53 010	55 103
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[1]	39 265	44 549	46 156	47 255	57 534	63 214	63 214	65 400
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	24 187	24 187	24 187	24 187	27 561	27 561	27 561	27 561
Vereinigte Staaten[1]	52 239	53 157	54 993	57 022	91 867	93 578	96 518	98 033
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	53 304	53 093	52 118	64 756	75 405	75 931	79 467	94 989
Belgien (frz.)	51 530	50 864	49 426	62 685	72 193	73 143	78 703	92 707
England (UK)	41 462	41 462	46 858	46 858	76 559	76 559	111 801	111 801
Schottland (UK)[6]	42 474	42 474	42 474	42 474	66 023	66 023	66 023	66 023
OECD-Durchschnitt	**36 247**	**40 580**	**42 553**	**45 803**	**55 164**	**61 791**	**66 534**	**72 081**
EU23-Durchschnitt	**34 749**	**39 864**	**42 212**	**45 534**	**53 410**	**60 046**	**65 711**	**70 739**
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[7]	22 544	22 987	23 526	23 890	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	36 514	38 410	46 477	46 477	61 824	58 020	66 215	66 215
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben zu den durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften aufgegliedert nach Altersgruppe, d.h. die Spalten (5) bis (28), sind im Internet verfügbar. Weiterführende Informationen s. Anhang 2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Im Sekundarbereich II einschließlich Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen (Schweden: nur Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 2. Enthält Daten zur Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 3. Referenzjahr 2016. Bei den Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Schulleitern wurden die Werte für ISCED 02 und ISCED 1 sowie für ISCED 2 und ISCED 3 aggregiert. 4. Einschließlich Lehrkräften ohne Qualifikation. 5. Beinhaltet Gehälter von Schulleitern und Lehrkräften. 6. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter. 7. Referenzjahr 2015.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979899

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D3.10

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest-/Höchstgehälter von Schulleitern, basierend auf der Mindestqualifikation (2018)

Jahresgehälter von Schulleitern an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Elementarbereich (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I (allgemeinbildend)			Sekundarbereich II (allgemeinbildend)		
	Mindest-gehalt	Höchst-gehalt	Verhältnis (Höchst-/ Mindest-gehalt)	Mindest-gehalt	Höchst-gehalt	Verhältnis (Höchst-/ Mindest-gehalt)	Mindest-gehalt	Höchst-gehalt	Verhältnis (Höchst-/ Mindest-gehalt)	Mindest-gehalt	Höchst-gehalt	Verhältnis (Höchst-/ Mindest-gehalt)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Australien	71 345	104 807	**1,47**	71 345	105 761	**1,48**	80 717	112 073	**1,39**	80 717	112 073	**1,39**
Österreich	m	m	**m**	47 674	95 799	**2,01**	47 674	95 799	**2,01**	62 859	120 319	**1,91**
Kanada	m	m	**m**	69 384	94 641	**1,36**	70 498	94 641	**1,34**	73 998	94 641	**1,28**
Chile	32 496	94 717	**2,91**	32 496	94 717	**2,91**	32 496	94 717	**2,91**	33 614	97 950	**2,91**
Kolumbien	21 196	92 674	**4,37**	21 196	92 674	**4,37**	25 511	96 381	**3,78**	25 511	96 381	**3,78**
Tschechien	21 077	24 878	**1,18**	22 027	29 715	**1,35**	22 027	29 715	**1,35**	22 027	29 715	**1,35**
Dänemark	46 925	54 970	**1,17**	58 961	69 767	**1,18**	58 961	69 767	**1,18**	72 940	82 992	**1,14**
Estland	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Finnland[1]	34 164	37 147	**1,09**	48 060	63 019	**1,31**	49 645	71 318	**1,44**	56 792	69 341	**1,22**
Frankreich	39 014	60 305	**1,55**	39 014	60 305	**1,55**	47 048	81 524	**1,73**	47 048	85 540	**1,82**
Deutschland	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Griechenland	25 453	40 619	**1,60**	25 453	44 250	**1,74**	28 177	44 250	**1,57**	29 084	45 158	**1,55**
Ungarn	23 271	50 179	**2,16**	23 271	50 179	**2,16**	23 271	55 754	**2,40**	25 857	55 754	**2,16**
Island	47 302	68 390	**1,45**	48 195	100 383	**2,08**	48 195	100 383	**2,08**	72 638	104 474	**1,44**
Irland	m	m	**m**	46 017	101 823	**2,21**	59 450	115 327	**1,94**	59 450	115 327	**1,94**
Israel	a	a	**a**	50 696	81 901	**1,62**	50 762	82 126	**1,62**	39 593	101 683	**2,57**
Italien	a	a	**a**	74 984	83 139	**1,11**	74 984	83 139	**1,11**	74 984	83 139	**1,11**
Japan	m	m	**m**	64 547	71 354	**1,11**	64 547	71 354	**1,11**	66 150	75 139	**1,14**
Republik Korea	a	101 886	**a**	a	101 886	**a**	a	101 699	**a**	a	100 951	**a**
Lettland	19 184	a	**a**	19 184	a	**a**	19 184	a	**a**	19 184	a	**a**
Litauen	15 860	34 714	**2,19**	19 936	37 613	**1,89**	19 936	37 613	**1,89**	19 936	37 613	**1,89**
Luxemburg[2]	a	a	**a**	a	a	**a**	116 560	161 200	**1,38**	116 560	161 200	**1,38**
Mexiko	25 840	75 698	**2,93**	25 840	75 698	**2,93**	58 320	145 898	**2,50**	58 851	76 592	**1,30**
Niederlande	50 599	92 651	**1,83**	50 599	92 651	**1,83**	55 699	137 147	**2,46**	55 699	137 147	**2,46**
Neuseeland	m	m	**m**	50 802	95 698	**1,88**	50 086	95 707	**1,91**	49 371	95 716	**1,94**
Norwegen	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Polen	23 972	26 609	**1,11**	24 686	27 323	**1,11**	25 014	30 602	**1,22**	28 247	34 676	**1,23**
Portugal	37 125	85 902	**2,31**	37 125	85 902	**2,31**	37 125	85 902	**2,31**	37 125	85 902	**2,31**
Slowakei	17 629	28 822	**1,63**	22 475	35 925	**1,60**	22 475	35 925	**1,60**	22 475	36 447	**1,62**
Slowenien	50 200	70 938	**1,41**	50 739	70 938	**1,40**	50 739	70 938	**1,40**	49 427	78 371	**1,59**
Spanien	47 061	71 659	**1,52**	47 061	71 659	**1,52**	57 011	85 170	**1,49**	57 011	85 170	**1,49**
Schweden[3]	a	a	**a**	62 289	74 413	**1,19**	62 289	74 413	**1,19**	65 381	76 337	**1,17**
Schweiz	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Türkei	26 489	32 955	**1,24**	26 489	32 955	**1,24**	26 489	32 955	**1,24**	26 489	33 157	**1,25**
Vereinigte Staaten[3,4]	83 427	104 107	**1,25**	85 798	105 419	**1,23**	91 386	107 229	**1,17**	88 481	117 572	**1,33**
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	49 324	83 226	**1,69**	49 324	83 226	**1,69**	50 602	83 226	**1,64**	61 580	100 490	**1,63**
Belgien (frz.)	41 698	77 864	**1,87**	41 698	77 864	**1,87**	46 892	79 746	**1,70**	59 613	95 152	**1,60**
England (UK)	56 446	138 588	**2,46**	56 446	138 588	**2,46**	56 446	138 588	**2,46**	56 446	138 588	**2,46**
Schottland (UK)	57 164	111 584	**1,95**	57 164	111 584	**1,95**	57 164	111 584	**1,95**	57 164	111 584	**1,95**
OECD-Durchschnitt	**38 570**	**70 636**	**1,85**	**44 575**	**77 538**	**1,80**	**49 629**	**85 700**	**1,77**	**52 126**	**87 420**	**1,74**
EU23-Durchschnitt	**36 454**	**64 156**	**1,69**	**42 009**	**71 699**	**1,69**	**47 321**	**80 848**	**1,70**	**50 299**	**84 817**	**1,68**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Brasilien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
China	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Costa Rica	21 015	64 689	**3,08**	20 526	65 297	**3,18**	21 576	76 268	**3,53**	21 576	76 268	**3,53**
Indien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Indonesien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Russische Föd.	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Saudi-Arabien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Südafrika	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Für die Definition der Mindestqualifikationen von Schulleitern wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Enthält Daten zur Mehrheit, d.h. pädagogische Leiter in Kindergärten nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 2. Einschließlich vom Arbeitgeber gezahlter Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 3. Tatsächliche Grundgehälter. 4. Mindestgehalt bezieht sich auf die häufigste Qualifikation (Masterabschluss) und Höchstgehalt auf die maximale Qualifikation (z.B. Promotion).
Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933979918
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

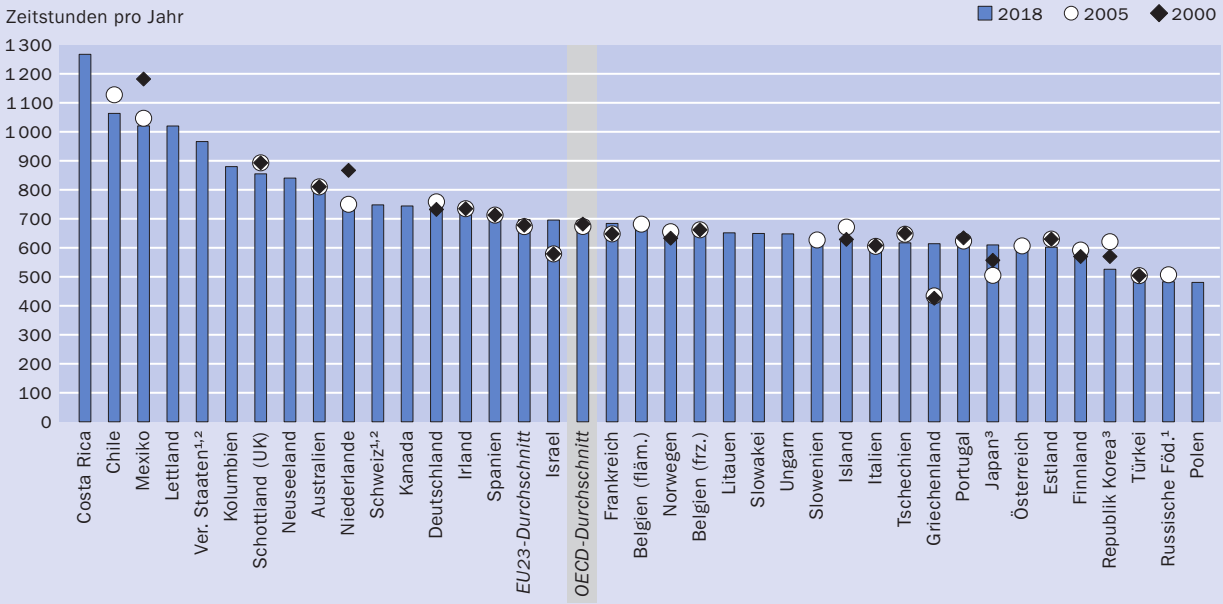
Indikator D4
Wie viel Zeit unterrichten Lehrkräfte?

- Nach offiziellen Vorgaben bzw. Vereinbarungen unterrichten Lehrkräfte in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Elementarbereich (ISCED 02) im Durchschnitt 1.024 Zeitstunden pro Jahr, im Primarbereich 783 Zeitstunden, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) 709 Zeitstunden und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) 667 Zeitstunden.
- In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten hat sich die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primar- sowie Sekundarbereich I und II zwischen 2000 und 2018 kaum verändert. In einigen wenigen Ländern hat sich jedoch die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in einem oder mehreren Bildungsbereichen um mindestens 10 % während dieses Zeitraums verändert.
- In den meisten Ländern müssen die Lehrkräfte gemäß offiziellen Regelungen eine bestimmte Zahl an Zeitstunden pro Jahr arbeiten (unterrichtende und nicht unterrichtende Tätigkeiten). Einige dieser Länder legen die in der Schule zu erbringende Arbeitszeit fest, während andere die Gesamtarbeitszeit festlegen, die an der Schule und außerhalb der Schule zu erbringen ist.

Abbildung D4.1

Von Lehrkräften im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) zu unterrichtende Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005 und 2018)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Nettokontaktzeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Der OECD- und EU23-Durchschnitt bezieht sich auf OECD-Länder und subnationale Einheiten mit verfügbaren Daten für 2000, 2005, 2010, 2015 und 2018.
1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 2. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs bzw. Schulhalbjahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Zahl der 2018 von Lehrkräften im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr.
Quelle: OECD (2019), Tabelle D4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980146

D 4

Kontext

Obwohl die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeits- und Unterrichtszeit die tatsächliche Arbeitsbelastung der Lehrkräfte nur zum Teil bestimmen, gewähren sie interessante Einblicke in die Anforderungen an Lehrkräfte in den verschiedenen Ländern. Die Unterrichtszeit und das Ausmaß nicht unmittelbar unterrichtsbezogener Aufgaben können auch die Attraktivität des Lehrerberufs beeinflussen. Zusammen mit den Gehältern von Lehrern (s. Indikator D3) und der durchschnittlichen Klassengröße (s. Indikator D2) sind dies die wichtigsten Faktoren der Arbeitsbedingungen der Lehrer.

Der Anteil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit, die mit Unterricht verbracht wird, gibt Aufschluss darüber, wie viel Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten wie Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, interne Fortbildung und Mitarbeiterbesprechungen zur Verfügung steht. Wenn die Unterrichtsverpflichtungen einen großen Teil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ausmachen, kann dies darauf hindeuten, dass weniger (Arbeits-)Zeit für ebenfalls festgelegte Aufgaben wie Schülerbeurteilungen und Unterrichtsvorbereitung aufgewendet wird. Es könnte aber auch ein Hinweis darauf sein, dass Lehrkräfte diese Aufgaben in ihrer Freizeit erledigen und daher mehr Stunden arbeiten müssen als gesetzlich bzw. vertraglich vereinbart.

Zusammen mit Faktoren wie der Klassengröße und der Schüler-Lehrkräfte-Relation (s. Indikator D2), den Unterrichtszeitstunden der Schüler (s. Indikator D1) und den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3) beeinflusst die Zeit, die Lehrkräfte unterrichten, auch die von den einzelnen Ländern für Bildung aufzuwendenden Finanzmittel (s. Indikator C7).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Zahl der von Lehrkräften an einer öffentlichen Bildungseinrichtung im Durchschnitt jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden variiert im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich sehr stark zwischen den einzelnen OECD-Ländern und nimmt tendenziell mit höherem Bildungsbereich ab.
- Im Elementarbereich (ISCED 02) unterscheidet sich die Zahl der an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den einzelnen Ländern mehr als in allen anderen Bildungsbereichen. Die durchschnittliche Zahl der in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten an öffentlichen Schulen des Elementarbereichs (ISCED 02) zu unterrichtenden Zeitstunden beträgt 1.024 Zeitstunden pro Jahr, reicht jedoch von 519 Stunden pro Jahr in Mexiko bis zu 1.755 Stunden in Deutschland.
- Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Primarbereichs müssen im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 783 Zeitstunden pro Jahr unterrichten, dies reicht aber von weniger als 590 Stunden in Estland, Polen und der Russischen Föderation bis zu mehr als 1.050 Stunden in Chile und Costa Rica.
- Die Zahl der an allgemeinbildenden öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I zu unterrichtenden Zeitstunden beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 709 Stunden pro Jahr, mit einer Bandbreite von 481 Stunden in Polen bis zu mehr als 1.050 Stunden in Chile und Costa Rica.

- Im Sekundarbereich II liegt die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden an allgemeinbildenden öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten bei 667 Stunden im Jahr. Hier reicht die Bandbreite von 405 Stunden in Dänemark bis zu mehr als 1.050 Stunden in Chile und Costa Rica.
- Im Sekundarbereich I verbringen die Lehrkräfte rund 43 % ihrer Gesamtarbeitszeit im Unterricht, dieser Anteil variiert jedoch von weniger als 35 % in Island, Japan, der Republik Korea, Polen, Österreich und der Türkei bis zu 63 % in Schottland (Vereinigtes Königreich).

Analyse und Interpretationen

Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden

Im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich gibt es zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede hinsichtlich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl an Zeitstunden, die Vollzeitlehrkräfte an einer öffentlichen Bildungseinrichtung pro Jahr unterrichten müssen (Unterschiede der Unterrichtszeit auf subnationaler Ebene s. Kasten D4.1). Manche Unterschiede zwischen den Ländern in der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden lassen sich möglicherweise darauf zurückführen, wie die Unterrichtszeit in den einzelnen Ländern geregelt ist und/oder wie sie ausgewiesen wird (Kasten D4.2).

In den Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten unterscheidet sich die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtenden Zeitstunden im Elementarbereich (ISCED 02) mehr als in allen anderen Bildungsbereichen. Die Zahl der Unterrichtstage reicht von 159 pro Jahr in Belgien (fläm.) bis zu 225 in Deutschland, Island und Norwegen. Die Zahl jährlich zu unterrichtender Zeitstunden variiert zwischen 519 Zeitstunden pro Jahr in Mexiko und 1.755 Zeitstunden in Deutschland. Im Durchschnitt müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten 1.024 Zeitstunden pro Jahr unterrichten, verteilt auf 40 Wochen oder 195 Unterrichtstage (Tab. D4.1a und Abb. D4.2).

Lehrkräfte im Primarbereich müssen im Durchschnitt an öffentlichen Bildungseinrichtungen 783 Zeitstunden pro Jahr unterrichten. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten beträgt die durchschnittliche Unterrichtszeit zwischen 3 und 6 Zeitstunden am Tag, OECD-weit liegt der Durchschnitt bei mehr als 4 Zeitstunden pro Tag. Es bestehen keine einheitlichen Regelungen für die Verteilung der zu unterrichtenden Zeitstunden über das Jahr. So müssen beispielsweise in Costa Rica die Lehrkräfte im Primarbereich 1.188 Zeitstunden pro Jahr unterrichten, rund 160 Stunden mehr als die in Lettland. Da jedoch die Lehrkräfte in Costa Rica an mehr Arbeitstagen (198 Tage) unterrichten als in Lettland (170 Tage), unterrichten die Lehrkräfte in beiden Ländern im Durchschnitt 6 Stunden pro Tag (Tab. D4.1a).

Im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) müssen Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt 709 Zeitstunden im Jahr unterrichten. Diese Zahl reicht jedoch von weniger als 600 Stunden in Finnland, der Republik Korea, Polen, der Russischen

Kasten D4.1

Unterrichts- und Arbeitszeit auf subnationaler Ebene

In den 4 Ländern mit Daten zu subnationalen Einheiten (Belgien, Kanada, die Republik Korea und das Vereinigte Königreich) unterscheidet sich die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Unterrichts- und Arbeitszeit von Lehrkräften zwischen den Regionen. In 2 dieser Länder variierte 2018 die Anzahl der Unterrichtswochen (im Elementarbereich [ISCED 02], Primar- sowie Sekundarbereich I und II) zwischen den subnationalen Einheiten: in Belgien um 1 Woche (36 gegenüber 37 Wochen) und in Kanada um 2 Wochen (36 gegenüber 38 Wochen). In der Republik Korea und im Vereinigten Königreich ist die Anzahl der Unterrichtswochen in allen subnationalen Einheiten gleich. Hinter der Gesamtzahl an Unterrichtswochen können sich jedoch Unterschiede hinsichtlich der Unterrichtstage und Unterrichtszeitstunden auf subnationaler Ebene verbergen.

Hierbei sind in den Ländern auf subnationaler Ebene unterschiedliche Muster zu beobachten. In Belgien variiert die Zahl der Unterrichtstage zwischen der französischen und der flämischen Gemeinschaft relativ gesehen wesentlich stärker als die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden (außer in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II). Aufgrund unterschiedlicher Vorgaben zur Definition der Anzahl der Schultage ist beispielsweise in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II die Zahl der Unterrichtstage in der französischen Gemeinschaft um 12 % höher als in der flämischen (179 gegenüber 160 Tagen), während sich die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den beiden Gemeinschaften höchstens um 4 % unterscheidet (596 im Vergleich zu 622 Zeitstunden). In Kanada dagegen variiert die Zahl der Unterrichtstage im Primar- und Sekundarbereich zwischen den Provinzen/Territorien um bis zu 6 % (180 bis 190 Tage), während sich die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den subnationalen Einheiten wesentlich stärker unterscheidet. Im Primarbereich beträgt die Differenz der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen der Region mit der höchsten und der Region mit der niedrigsten Anzahl der zu unterrichtenden Zeitstunden 29 % (905 im Vergleich zu 700 Zeitstunden). Diese Differenz liegt bei allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I bei 58 % (971 gegenüber 615 Zeitstunden) und im Sekundarbereich II bei 52 % (934 im Vergleich zu 615 Zeitstunden). In der Republik Korea besteht bei der Anzahl der Unterrichtstage kein Unterschied zwischen den einzelnen subnationalen Einheiten, aber die Anzahl der zu unterrichtenden Zeitstunden variiert im Sekundarbereich II um 8 % (von 522 bis 564 Zeitstunden) und im Sekundarbereich I um 24 % (von 454 bis 561 Zeitstunden).

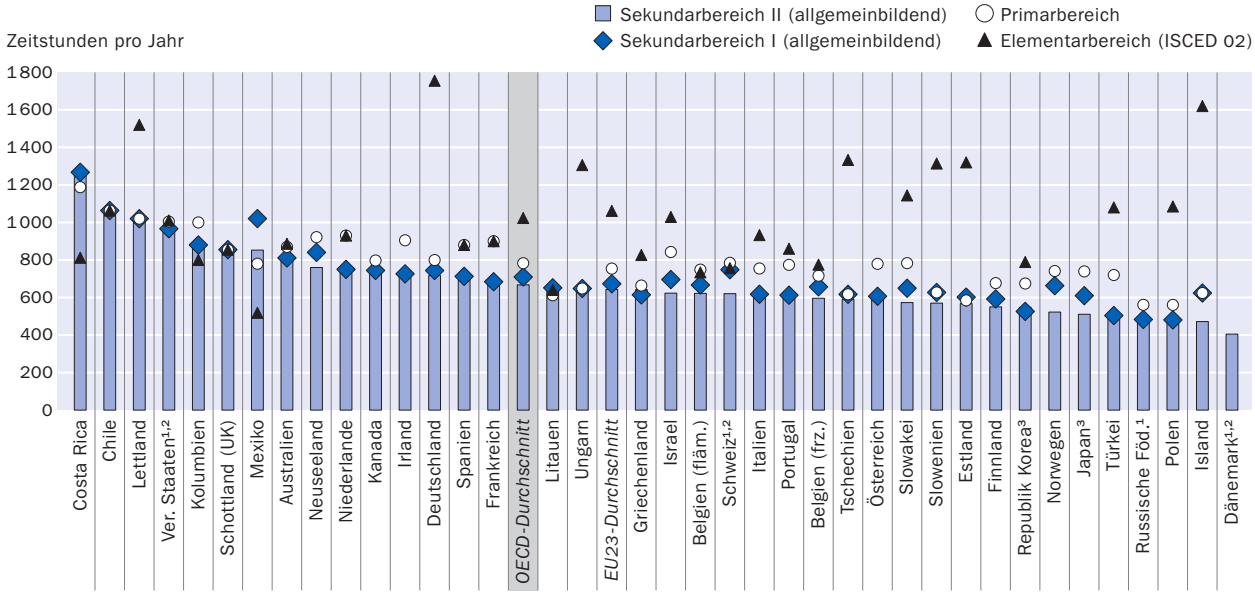
Informationen zu subnationalen Einheiten sollten jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da sie in den einzelnen Ländern und subnationalen Einheiten innerhalb der Länder unter Umständen auf unterschiedlichen Vorgaben beruhen und die Daten für die subnationalen Einheiten eventuell auf unterschiedliche Weise erhoben werden. Für die subnationalen Einheiten Belgiens wird z. B. die übliche Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden angegeben, in den subnationalen Einheiten Kanadas dagegen die Höchstzahl oder eine geschätzte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden (weitere Informationen zu möglichen Unterschieden in der Datenerhebung s. Kasten D4.2).

Quelle: OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org

Abbildung D4.2

Von Lehrkräften zu unterrichtende Zeitstunden pro Jahr, nach Bildungsbereich (2018)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Nettokontaktzeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 2. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs bzw. Schulhalbjahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der von Lehrkräften im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr.

Quelle: OECD (2019), Tabelle D4.1a. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980165

Föderation und der Türkei bis zu mehr als 1.000 Stunden in Chile, Costa Rica, Lettland und Mexiko. In Finnland und der Republik Korea bezieht sich diese Zahl jedoch auf die Mindestanzahl an Stunden, die Lehrkräfte zu unterrichten verpflichtet sind (Kasten D4.2), Lehrkräfte in Polen wiederum können verpflichtet sein, bis zu 25 % ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit zusätzlich als Überstunden zu unterrichten, und zwar nach Ermessen des Schulleiters (im Sekundarbereich I).

Im Durchschnitt ist eine Lehrkraft im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) an öffentlichen Bildungseinrichtungen verpflichtet, 667 Zeitstunden pro Jahr zu unterrichten. Die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden reicht von weniger als 500 Stunden in Dänemark, Island, Polen, der Russischen Föderation und der Türkei bis zu mehr als 1.000 Stunden in Chile, Costa Rica und Lettland. In Chile beziehen sich die gemeldeten Zeitstunden jedoch auf die höchste Anzahl an Zeitstunden, die eine Lehrkraft gegebenenfalls zu unterrichten hat, und nicht auf die üblicherweise zu unterrichtende Zahl an Zeitstunden (Kasten D4.2). Lehrkräfte in Finnland, Island, Japan, der Republik Korea, Norwegen, Polen, der Slowakei, Slowenien und der Türkei unterrichten pro Tag durchschnittlich höchstens 3 Zeitstunden, während es in Costa Rica und Lettland mindestens 6 Zeitstunden sind (Tab. D4.1a).

Unterschiede in der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen

Die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden sinkt tendenziell mit steigendem Bildungsbereich. In den meisten Ländern ist die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der Unterrichtszeitstunden für Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) höher als im Sekundarbereich II. Ausnahmen sind Chile und Schottland (Vereinigtes

Königreich), wo Lehrkräfte unabhängig vom Bildungsbereich dieselbe Anzahl Zeitstunden unterrichten müssen, sowie Costa Rica, Kolumbien, Litauen und Mexiko, wo Lehrkräfte im Sekundarbereich II mehr Zeitstunden unterrichten müssen als Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) (Tab. D4.1a und Abb. D4.2).

Der größte Unterschied in der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden besteht zwischen dem Elementarbereich (ISCED 02) und dem Primarbereich. Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) müssen durchschnittlich fast 31 % mehr Zeit im Klassenzimmer verbringen als Lehrkräfte im Primarbereich. In Deutschland, Estland, Island, Slowenien, Tschechien und Ungarn müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mindestens doppelt so viele Zeitstunden pro Jahr unterrichten wie Lehrkräfte im Primarbereich (Tab. D4.1a).

In Frankreich, der Republik Korea, Österreich, Portugal und der Türkei müssen Lehrkräfte im Primarbereich mindestens 25 % mehr Zeitstunden im Jahr unterrichten als Lehrkräfte im Sekundarbereich I, während es in Chile, Island, Lettland, Schottland (Vereinigtes Königreich), Slowenien, Tschechien und Ungarn keinen Unterschied gibt. In Costa Rica, Estland und Litauen müssen Lehrkräfte im Primarbereich etwas weniger Zeitstunden unterrichten als im Sekundarbereich I, in Mexiko sogar wesentlich weniger (Tab. D4.1a).

In den meisten Ländern gibt es nur geringe Unterschiede zwischen den im Sekundarbereich I und II zu unterrichtenden Zeitstunden. Jedoch ist in Island, Norwegen und der Schweiz die Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden im Sekundarbereich I mindestens 20 % höher als im Sekundarbereich II (Tab. D4.1a).

Unterschiede in der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den verschiedenen Ausrichtungen der Bildungsgänge

In den meisten Ländern ist die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen relativ gleich. Im Sekundarbereich II, der in den meisten Ländern sowohl allgemeinbildende als auch berufsbildende Bildungsgänge umfasst, ist in fast zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen ähnlich. In Finnland, Lettland und der Schweiz jedoch ist die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in berufsbildenden Bildungsgängen mindestens 15 % höher als in allgemeinbildenden Bildungsgängen und in Belgien (fläm.) (im praktischen Teil) und Dänemark sogar mindestens 40 %. Kanada und Mexiko sind die einzigen Länder, in denen die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in berufsbildenden Bildungsgängen deutlich niedriger ist (um mindestens 15 %) als in allgemeinbildenden Bildungsgängen (Abb. D4.3).

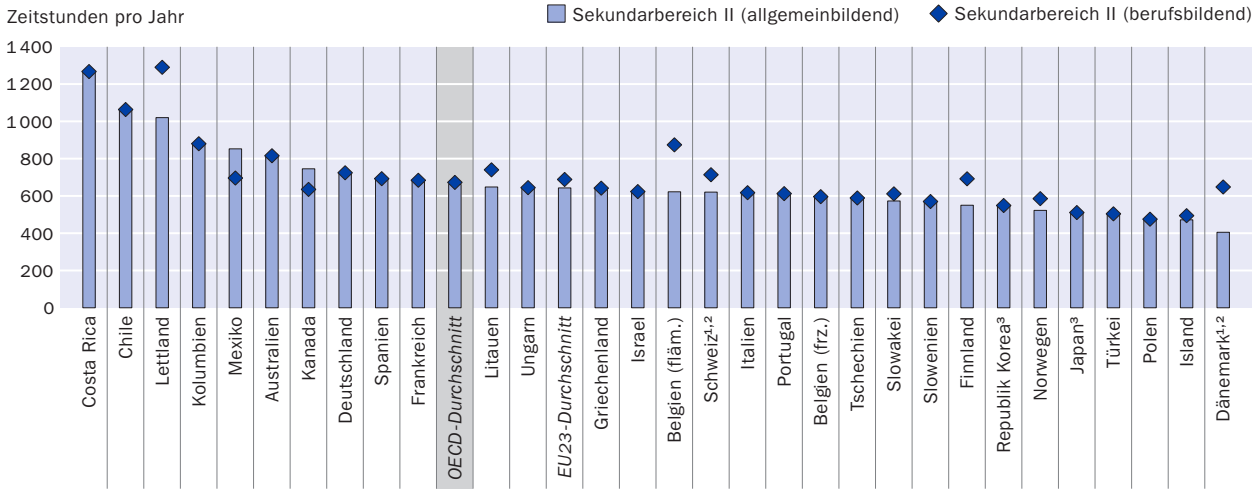
Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden

Die in diesem Indikator von den meisten Ländern angegebene gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden bezieht sich auf offiziell festgelegte Zeitvorgaben. Die Zahl der von einzelnen Lehrkräften unterrichteten Zeitstunden kann jedoch z. B. aufgrund von Überstunden hiervon abweichen. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden stehen für die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft eine Gruppe oder Klasse von Schülern, einschließlich Überstunden, unterrichtet. Diese Zahl vermittelt daher ein Bild der tatsächlichen Unterrichtspflichten der Lehrkräfte. Die tatsächlich unterrichteten Zeitstunden berücksichtigen jedoch nicht den Teil der Unterrichtszeit, der mit der Wahrung von Ordnung im Klassenzimmer oder administrativen

Abbildung D4.3

Von Lehrkräften in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II zu unterrichtende Zeitstunden pro Jahr (2018)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Nettokontaktzeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 2. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs bzw. Schulhalbjahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der 2018 von Lehrkräften im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr.

Quelle: OECD (2019), Tabelle D4.1a. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980184

Tätigkeiten verbracht wird. Im Durchschnitt der an der TALIS-Erhebung (Teaching and Learning International Survey) teilnehmenden OECD-Länder gaben Lehrkräfte des Sekundarbereichs I im Jahr 2018 an, 78 % der Zeit im Klassenzimmer auf Lehren und Lernen zu verwenden (OECD, 2019[1]).

Nur wenige Länder konnten Daten sowohl zur gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl zu unterrichtender Zeitstunden als auch zu ihrer tatsächlichen Zahl liefern, aber die vorhandenen Daten deuten darauf hin, dass beide manchmal differieren können. In Polen z. B. unterrichten Lehrkräfte im Sekundarbereich I bis zu 15 % mehr Zeitstunden als ihre gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Unterrichtszeit. In Slowenien unterrichten Lehrkräfte im Sekundarbereich I rund 6 % mehr Zeitstunden als vorgeschrieben, während die Zahl der tatsächlich unterrichteten Zeitstunden in Lettland und Litauen bis zu 5 % über der festgelegten Zahl liegt. In Portugal dagegen liegt im Sekundarbereich I die Zahl der tatsächlich unterrichteten Zeitstunden rund 1 % unter der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl (Abb. D4.5 im Internet).

Unterschiede zwischen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeit und den tatsächlich unterrichteten Zeitstunden können etwa das Ergebnis von Überstunden aufgrund von Lehrkräfteausfällen oder Lehrermangel sein. Ein weiterer Grund könnten die unterschiedlichen Quellen der berichteten Daten sein, da die Angaben zu der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden auf offiziellen Vorgaben und Vereinbarungen beruhen, während die tatsächlich unterrichteten Zeitstunden auf Verwaltungsdaten, statistischen Datenbanken, repräsentativen Stichprobenerhebungen und sonstigen repräsentativen Quellen basieren.

Entwicklungstendenzen bei den von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden

Während die Zahl der durchschnittlich zu unterrichtenden Zeitstunden in den letzten 18 Jahren relativ konstant geblieben ist, gaben einige Länder mit verfügbaren Daten (und ohne Unterbrechung der Zeitreihe) an, dass sich die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in einem oder mehreren Bildungsbereichen zwischen 2000 und 2018 um mindestens 10 % nach oben oder unten verändert hat (Tab. D4.2 und Abb. D4.1).

Im Primarbereich stieg zwischen 2000 und 2018 die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in Israel und Japan um mindestens 15 % (mehr als 100 Zeitstunden) (Tab. D4.2). In Israel ist diese Steigerung der Unterrichts- und Arbeitszeit Teil der Neue Horizonte überschriebenen Reform, die seit 2008 schrittweise umgesetzt wird. Eine der Hauptmaßnahmen dieser Reform bestand darin, die Arbeitszeit der Lehrkräfte (bei großzügigerer Vergütung) anzuheben, um Unterricht in Kleingruppen zu ermöglichen. Die Arbeitszeit der Lehrkräfte wurde von 30 auf 36 Zeitstunden pro Woche erhöht und beinhaltet nun in Schulen des Primarbereichs 5 Stunden Unterricht in Kleingruppen. Im Gegenzug stiegen die Gehälter erheblich (s. Indikator D3).

Auch die Zahl der von Lehrkräften im Sekundarbereich I zu unterrichtenden Zeitstunden stieg während dieses Zeitraums in Israel um mehr als 20 % (120 Zeitstunden). In Japan kam es gleichfalls zu einer signifikanten Steigerung der im Sekundarbereich I zu unterrichtenden Zeitstunden, sie fiel jedoch niedriger aus (mehr als 9 % bzw. 53 Zeitstunden). Im Sekundarbereich II gab es den stärksten Anstieg der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden ebenfalls in Israel, 2018 waren es fast 19 % mehr (99 zusätzliche Zeitstunden) als 2000. In Lettland war in den vergangenen Jahren ebenfalls ein starker Anstieg zu verzeichnen. Hier stiegen aufgrund von jüngst veränderten Vorgaben die zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen 2016 und 2018 um 42 % an (Tab. D4.2).

Im Gegensatz hierzu sank in einigen Ländern und subnationalen Einheiten die Nettounterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte zwischen 2000 und 2018. Im Elementarbereich (ISCED 02) ging in den wenigen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für 2000 und 2018 die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in Portugal und Schottland (Vereinigtes Königreich) um mindestens 10 % zurück (mindestens 95 Zeitstunden). In anderen Bildungsbereichen sank die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in einigen Ländern um mindestens 10 %: in Mexiko im Sekundarbereich I (162 Zeitstunden), in den Niederlanden im Sekundarbereich I und II (117 Zeitstunden), in Schottland (Vereinigtes Königreich) im Primarbereich (95 Zeitstunden) und in der Türkei im Sekundarbereich II (117 Zeitstunden). Im Primarbereich in der Republik Korea war es sogar ein Rückgang von mehr als 22 % (190 Zeitstunden). In Schottland (Vereinigtes Königreich) war die Reduzierung der von Lehrkräften im Primarbereich zu unterrichtenden Stunden Teil der Vereinbarung mit den Lehrkräften *A Teaching Profession for the 21st Century* (Der Lehrerberuf im 21. Jahrhundert), durch die 2001 eine 35-Stunden-Arbeitswoche für alle Lehrkräfte sowie eine schrittweise Reduzierung der maximalen Unterrichtszeit auf 22,5 Zeitstunden pro Woche für Lehrkräfte im Primar-, Sekundar- und Sonderschulbereich eingeführt wurde. Selbst nach dieser Reduzierung der Nettokontaktzeit liegt jedoch die Höchstzahl der zu unterrichtenden Zeitstunden, zu der Lehrkräfte in Schottland (Vereinigtes Königreich) in diesen Bildungsbereichen verpflichtet werden können, immer noch über dem Durchschnitt in den OECD-Ländern (Tab. D4.2).

Kasten D4.2

Vergleichbarkeit der Daten zur gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden (2017)

In diesem Indikator beziehen sich die Daten zur Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden auf die Nettokontaktzeit, wie sie in den Vorgaben der einzelnen Länder ausgewiesen ist. Die internationale Datenerhebung, bei der diese Informationen gesammelt wurden, stellt sicher, dass bei der Erhebung der Daten in allen Ländern ähnliche Definitionen und Methoden angewandt werden. Die Unterrichtszeit wird z. B. in Zeitstunden (von 60 Minuten) umgerechnet, um Unterschiede aufgrund der von Land zu Land verschieden langen Unterrichtseinheiten zu vermeiden. Auch die Auswirkungen einer unterschiedlichen Art der vorgeschriebenen Ausweisung von Unterrichtszeit auf die Vergleichbarkeit der Daten werden so weit wie möglich minimiert.

Die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden enthält bei diesem internationalen Vergleich keine offiziellen Zeiten für Pausen zwischen Unterrichtseinheiten bzw. Blöcken von Unterrichtseinheiten und Vorbereitungszeiten. Im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich sind jedoch kurze Pausen (von höchstens 10 Minuten), während derer die Lehrkraft für die Klasse verantwortlich ist, in der Zahl der zu unterrichtenden Stunden enthalten (s. Abschnitt Definitionen).

Sonstige Tätigkeiten der Lehrkräfte wie Weiterbildungstage, die Durchführung von Prüfungen und die Teilnahme an Konferenzen sind in diesem Indikator ebenfalls nicht in der Zahl der zu unterrichtenden Stunden enthalten. Die Zeit, die für diese Tätigkeiten aufgewendet wird, ist jedoch nicht immer in den Vorgaben angegeben, sodass es unter Umständen schwierig ist, sie zu schätzen und herauszurechnen. In allen Bildungsbereichen zusammen können mindestens zwei Fünftel der Länder und subnationalen Einheiten alle oder fast alle dieser Tätigkeiten aus der Zahl der gesetzlich vorgeschriebenen Unterrichtszeitstunden herausrechnen. Jedoch sind Angaben zur Unterrichtszeit abzüglich der Prüfungstage für die Länder mitunter eher schwierig. In rund 40 % der Länder werden die Prüfungstage im Sekundarbereich I nicht abgezogen, und weitere 10 % der Länder sind nicht in der Lage anzugeben, ob die für Prüfungen aufgewendete Zeit abgezogen wurde oder nicht. Das bedeutet, dass die Lehrverpflichtungen in diesen Ländern möglicherweise um ein paar Tage zu hoch angesetzt sind.

Darüber hinaus legen offizielle Vorgaben die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden als Mindest-, Höchst- oder als übliche Stundenzahl fest, was einige der berichteten Unterschiede erklären könnte. Während sich die meisten Angaben auf die übliche Unterrichtszeit beziehen, gibt etwa ein Viertel der Länder Maximal- oder Minimalwerte zur Unterrichtszeit an.

Weitere Informationen zu den Berichtsmethoden der teilnehmenden Länder und subnationalen Einheiten s. Anhang 3.

Arbeitszeit der Lehrkräfte

In den meisten Ländern wird die Arbeitszeit der Lehrkräfte zum Teil durch die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden bestimmt. Außerdem ist in den meisten Ländern (in Tarifverträgen oder durch andere vertragliche Vereinbarungen) offiziell festgelegt, wie viele Zeitstunden Lehrkräfte pro Jahr arbeiten

müssen. Entweder ist die Zahl der Zeitstunden angegeben, die Lehrkräfte in der Schule sowohl unterrichtend als auch nicht unterrichtend zur Verfügung stehen müssen, oder die Gesamtarbeitszeit (in Zeitstunden). Beides entspricht der offiziellen Zahl an Arbeitsstunden, wie in vertraglichen Vereinbarungen festgelegt, wobei sich die Länder darin unterscheiden, wie die Zeit auf die einzelnen Tätigkeiten verteilt wird. In Israel wird z. B. aufgrund jüngster Reformen Arbeitszeit in der Schule berücksichtigt, die nicht unterrichtend verbracht wird. Offizielle Vorschriften geben jetzt die an der Schule zu erbringenden Zeitstunden für unterrichtende und für nicht unterrichtende Tätigkeiten vor. Durch die Reform wurde die Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten in der Schule verlängert, um mehr Zeit beispielsweise für Gespräche mit Schülern oder Eltern, die Vorbereitung von Unterrichtsplänen und das Überprüfen von Schülerarbeiten zu ermöglichen.

In mehr als der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten wird für mindestens einen Bildungsbereich die Zeit festgelegt, die Lehrkräfte in der Schule für Unterricht und für nicht unterrichtende Aktivitäten zur Verfügung stehen müssen. In mehr als der Hälfte dieser Länder unterscheidet sich die Zeit, die Lehrkräfte im Sekundarbereich II und im Elementarbereich (ISCED 02) in der Schule zur Verfügung stehen müssen, um weniger als 5 Prozent. In Island, Lettland, Portugal, Schweden, der Türkei und Ungarn jedoch müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mindestens 20 % mehr Zeitstunden in der Schule zur Verfügung stehen als Lehrkräfte im Sekundarbereich II (obwohl die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit in beiden Bildungsbereichen in Island, Lettland, der Türkei und Ungarn gleich ist) (Tab. D4.1b).

In einigen anderen Ländern ist zwar die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit (an und außerhalb der Schule) festgelegt, aber nicht die Aufteilung zwischen der Zeit, die einerseits an der Schule und andererseits außerhalb der Schule zu erbringen ist. Das gilt für Belgien (frz.) (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich), Dänemark, Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), Estland (Primar- und Sekundarbereich), Frankreich (Sekundarbereich I und II), Japan, die Republik Korea, Litauen (Primar- und Sekundarbereich), die Niederlande, Österreich (Primarbereich und Sekundarbereich I), Polen, die Schweiz, die Slowakei und Tschechien (Tab. D4.1b). Hierbei unterliegen die Lehrkräfte in Deutschland (in einigen Bundesländern), Frankreich, Japan und der Republik Korea denselben allgemeinen Vorschriften zur gesetzlich vorgeschriebenen Arbeitszeit wie Beamte.

Zudem können sich die Arbeitszeiten und Unterrichtsverpflichtungen von Lehrkräften während ihrer beruflichen Laufbahn ändern. In manchen Ländern haben einige Lehrkräfte bei Berufsbeginn als Teil ihrer Einführungsphase weniger Unterrichtsverpflichtungen. Einige Länder ermutigen außerdem ältere Lehrkräfte, im Lehrerberuf zu bleiben, indem sie ihre Pflichten breiter fächern und die von ihnen zu unterrichtenden Zeitstunden reduzieren. So können sich in Portugal die Unterrichtsverpflichtungen für Lehrkräfte aufgrund ihres Alters, der Jahre Berufserfahrung oder der Übernahme von Tätigkeiten außerhalb des Lehrplans an der Schule verringern. In Island reduziert sich die Arbeitszeit von Lehrkräften im Sekundarbereich II gemäß ihrem Alter: 30- bis 37-jährige Lehrkräfte erhalten 24 Stunden Extraurlaub pro Jahr, 38-Jährige und Ältere 48 Stunden. Außerdem reduziert sich bei Lehrkräften im Sekundarbereich II die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden ab 55 Jahren (um 58 Zeitstunden für 55- bis 59-Jährige und um 290 Zeitstunden für 60-Jährige und Ältere).

Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten

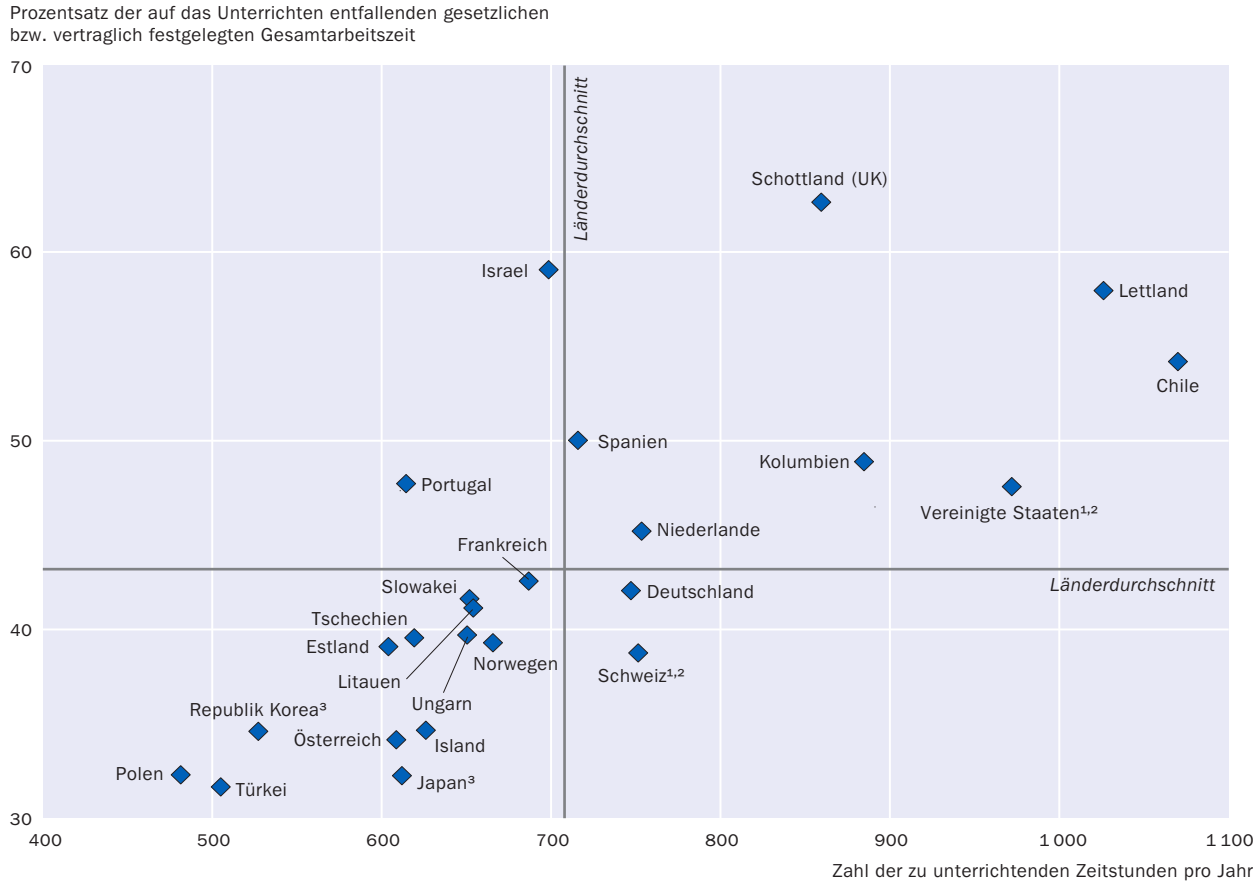
Obwohl die Unterrichtszeit einen erheblichen Anteil der Arbeitsbelastung von Lehrkräften ausmacht, sollte bei der Untersuchung der Anforderungen an die Lehrkräfte in den einzelnen Ländern auch die für sonstige Tätigkeiten benötigte Zeit berücksichtigt werden, z. B. für Schülerbenotung, Unterrichtsvorbereitung, Korrektur von Schülerarbeiten, Fortbildungen und Lehrerkonferenzen. Die für diese Aufgaben außerhalb des Unterrichts verfügbare Zeit ist von Land zu Land verschieden. Wenn die Unterrichtsverpflichtungen einen großen Teil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ausmachen, kann das darauf hindeuten, dass weniger Arbeitszeit für diese Tätigkeiten zur Verfügung steht.

Selbst wenn das Unterrichten ein zentraler Bestandteil der Arbeit einer Lehrkraft ist, wird in vielen Ländern der größte Teil der Arbeitszeit auf andere Aktivitäten verwendet. In den 24 Ländern und subnationalen Einheiten mit Daten sowohl zur Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden als auch zur Gesamtarbeitszeit für Lehrkräfte des Sekundarbereichs I verbringen Lehrkräfte im Durchschnitt 43 % ihrer Gesamtarbeitszeit im Unterricht. Dieser Anteil variiert jedoch von höchstens 35 % in Island, Japan, der Republik Korea, Österreich,

Abbildung D4.4

Anteil der auf das Unterrichten entfallenden Arbeitszeit von Lehrkräften im Sekundarbereich I (2018)

Nettounterrichtszeit (übliche Zahl der Zeitstunden pro Jahr) als Prozentsatz der gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Gesamtarbeitszeit in allgemeinbildenden Bildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 2. Referenzjahr nicht 2018. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs bzw. Schulhalbjahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden.

Quelle: OECD (2019), Tabellen D4.1a und D4.1b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980203

D 4

Polen und der Türkei bis zu 63 % in Schottland (Vereinigtes Königreich). Zwar steigt generell der Anteil der Arbeitszeit, die im Unterricht verbracht wird, mit der Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden, aber es gibt signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. So ist etwa in Japan und Portugal die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden ähnlich (610 gegenüber 612), aber in Japan werden 32 % der Arbeitszeit im Unterricht verbracht, während es in Portugal 48 % sind. Zudem wenden in einigen Ländern Lehrkräfte ähnliche Anteile ihrer Arbeitszeit für den Unterricht auf, obwohl die Zahl der von ihnen zu unterrichtenden Zeitstunden erheblich differiert. So etwa in Spanien und den Vereinigten Staaten, wo Lehrkräfte im Sekundarbereich I rund die Hälfte ihrer Arbeitszeit im Unterricht verbringen; in Spanien jedoch unterrichten Lehrkräfte 713 Zeitstunden, in den Vereinigten Staaten 966 Zeitstunden. Nur in Chile, Israel, Lettland, Schottland (Vereinigtes Königreich) und Spanien verbringen Lehrkräfte mindestens 50 % ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit mit Unterrichten (Abb. D4.4).

In einigen Ländern wie Belgien (fläm. und frz.) (Sekundarbereich), Costa Rica, Italien und Österreich (Sekundarbereich II) ist nicht offiziell festgelegt, wie viel Zeit für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufgewendet werden muss. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrkräfte in der Gestaltung anderer Aufgaben völlig frei sind. In Belgien (fläm.) gibt es zwar keine Vorschriften hinsichtlich der aufzuwendenden Zeit für Unterrichtsvorbereitung, Korrektur von Klassenarbeiten, Benotung von Hausaufgaben und andere nicht unterrichtende Tätigkeiten, es werden jedoch auf Schulebene zusätzliche Stunden in der Schule für Aufgaben außerhalb des Unterrichts festgelegt. In Italien sind bis zu 80 Stunden nicht unterrichtender Tätigkeit in der Schule pro Jahr verpflichtend festgelegt. Von diesen 80 Stunden entfallen bis zu 40 Stunden Pflichtarbeitszeit pro Jahr auf Lehrerkonferenzen, interne Planungsbesprechungen und Besprechungen mit Eltern, die verbleibenden 40 Stunden auf Klassenkonferenzen (Tab. D4.1b).

Nicht unterrichtende Tätigkeiten und Verpflichtungen von Lehrkräften

Nicht unterrichtende Tätigkeiten bilden einen Teil der Arbeitsverpflichtungen und -bedingungen der Lehrkräfte. Diese gesetzlich oder aufgrund von Vereinbarungen zwischen den Interessengruppen (z. B. Lehrerverbänden, lokalen Behörden, Schulverwaltungsgremien) vorgeschriebenen nicht unterrichtenden Tätigkeiten spiegeln nicht notwendigerweise die tatsächliche Beteiligung der Lehrkräfte an nicht unterrichtenden Tätigkeiten wider, sie gewähren jedoch einen Einblick in die Bandbreite und Komplexität des Lehrerberufs (Informationen zur Arbeitsbelastung von Schulleitern s. Kasten D4.3).

Kasten D4.3

Arbeits- und Unterrichtszeit von Schulleiteitern

Schulleiter sind wichtige personelle Ressourcen der Schulen, die nicht nur Leitungsfunktionen ausüben, sondern auch Unterrichtsverpflichtungen übernehmen können. Im Durchschnitt der an der TALIS-Erhebung teilnehmenden OECD-Länder gaben Schulleiter im Jahr 2018 an, 16 % ihrer Arbeitszeit auf Unterricht und andere unterrichtsbezogene Aktivitäten zu verwenden (OECD, 2019[1]). Diese Schulleiter können ehemalige Lehrkräfte sein, die sich entschieden haben, andere Pflichten an der Schule zu übernehmen, an der sie bisher unterrichteten. Eine kürzlich durchgeführte OECD-Erhebung bietet Informationen dazu, wie die Arbeitszeit der Schulleiter festgelegt wird. Diese Informationen könnten die Unterschiede zwischen den Arbeitszeiten von Lehrkräften und Schulleitern erläutern.

In 21 der 27 Länder, die an dieser Erhebung teilnahmen, wird die Arbeitszeit von Lehrkräften und Schulleitern zumindest in einem Bildungsbereich in gleichartigen offiziellen Vereinbarungen festgelegt. Das legt die Vermutung nahe, dass beide Tätigkeiten eng verbunden sind, auch wenn für Schulleiter und Lehrkräfte nicht zwangsläufig ein und dieselbe offizielle Vereinbarung herangezogen wird. In 4 Ländern und subnationalen Einheiten, England (Vereinigtes Königreich), Israel, Slowenien und Spanien, ist in den Bestimmungen der Arbeitszeit von Schulleitern explizit festgelegt, dass pädagogische Tätigkeiten als Teil des Aufgabenbereichs festgelegt werden können. In Polen sind Schulleiter Lehrkräfte, die bei verringerter oder vollständig erlassener Unterrichtsverpflichtung die Aufgabe der Schulleitung übernehmen. In einigen wenigen Ländern, die für Lehrkräfte und Schulleiter vergleichbare Daten angaben, sind die Arbeitszeiten von Lehrkräften und Schulleitern sogar sehr ähnlich.

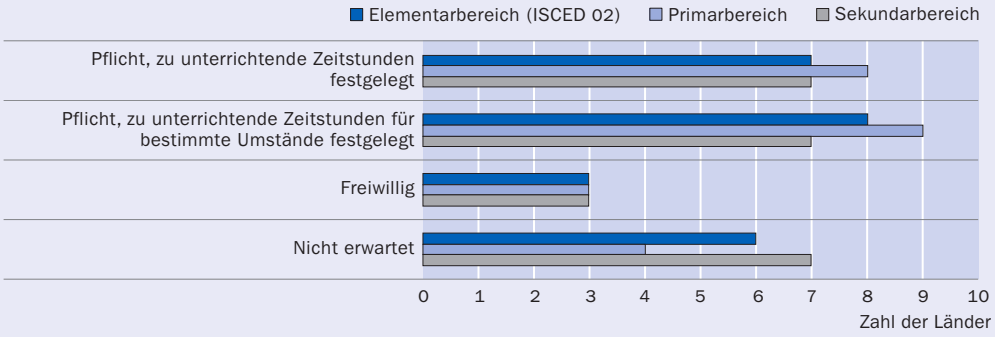
In den meisten der 26 Länder mit verfügbaren Daten bestehen für Schulleiter in gewissem Rahmen Unterrichtsverpflichtungen. In rund einem Drittel der Länder ist die Erteilung von Unterricht für Schulleiter Pflicht, in einem weiteren Drittel hängt die Unterrichtsverpflichtung von bestimmten schulischen Gegebenheiten ab. Darüber hinaus können Schulleiter in einigen Ländern freiwillig Unterrichtsverpflichtungen übernehmen (Abb. D4a).

Im Allgemeinen gelten die Unterrichtsverpflichtungen der Schulleiter unabhängig vom Bildungsbereich. In 4 Ländern variieren diese Pflichten jedoch je nach Bildungsbereich. Im Primarbereich sehen mehr Länder Unterrichtsverpflichtungen der Schulleiter vor als im Elementarbereich (ISCED 02) oder im Sekundarbereich.

In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten zu den Unterrichtsverpflichtungen der Schulleiter (16 von 17 Ländern) variieren die zu unterrichtenden Zeitstunden je nach Merkmalen der Schule oder zwischen den subnationalen Einheiten. In 10 dieser Länder beeinflusst die Größe und/oder Komplexität der Schule die Unterrichtsverpflichtungen der Schulleiter. Je größer und komplexer die Schule (basierend auf der Zahl der Schüler, der vollzeitbeschäftigten Lehrkräfte oder Klassen), desto geringer sind im Allgemeinen die Unterrichtsverpflichtungen der Schulleiter. Das bedeutet, dass von Schulleitern kleinerer Schulen erwartet wird, Unterrichtsverpflichtungen zu übernehmen und so die vollzeitbeschäftigten Lehrkräfte zu unterstützen.

Abbildung D4.a

Unterrichtsverpflichtungen von Schulleitern, nach Bildungsbereich (2018)



Anmerkung: Sekundarbereich umfasst sowohl allgemeinbildende als auch berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich I und II.
Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). *StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980222*

D 4

Die einzelnen Lehrkräfte können oft nicht selbst entscheiden, ob sie bestimmte – häufig unterrichtsbezogene – Aufgaben übernehmen. In mehr als 31 von 39 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind gemäß Vorgabe die individuelle Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden, die Korrektur/Benotung von Schülerarbeiten sowie die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern die nicht unterrichtenden Tätigkeiten, die von Lehrkräften im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) im Rahmen ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit in der Schule bzw. ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gesamtarbeitszeit wahrgenommen werden müssen. Allgemeine administrative Aufgaben und Teamarbeit und die Kommunikation mit den Kollegen sind in mindestens 26 Ländern ebenfalls Pflicht und können in einem weiteren Fünftel der Länder mit verfügbaren Daten auf Schulebene festgelegt werden. In 21 Ländern ist die Teilnahme an beruflichen Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte aller Bildungsbereiche verpflichtend. Für derartige Pflichtaufgaben werden selten Anreizprogramme wie die Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden oder zusätzliche Vergütungen angeboten (Tab. D4.3a und D4.3b).

Pflichten wie die Tätigkeit als Klassenlehrer oder die Beteiligung am Schulmanagement oder sonstigen Managementaufgaben zusätzlich zu den Unterrichtsverpflichtungen werden den Lehrkräften hauptsächlich auf Schulebene zugeteilt. Die Beteiligung am Schulmanagement oder an sonstigen Managementaufgaben kann zu zusätzlichen Vergütungen für Lehrkräfte führen. In einigen Ländern ist als Ausgleich für die zusätzliche Arbeitsbelastung durch Managementaufgaben ergänzend dazu eine Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden möglich. Zusatzzahlungen und/oder die Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden werden häufig angeboten, wenn Lehrkräfte diese Aufgaben freiwillig übernehmen (Tab. D4.3b).

In zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten werden Vollzeitlehrkräfte verpflichtet bzw. aufgefordert, zusätzlich zum Unterricht die Beratung von Schülern zu übernehmen. In Israel können jedoch nur Lehrkräfte mit mindestens einem Masterabschluss diese Aufgabe übernehmen (Tab. D4.3b).

Lehrkräfte nehmen nicht nur Aufgaben wahr, die vorgeschrieben sind bzw. ihnen von der Schulleitung vorgegeben werden. Sie übernehmen auch häufig freiwillig Aufgaben, wie das Unterrichten von mehr Unterrichtszeitstunden oder Klassen als in ihrem Vollzeitvertrag vorgesehen, die Teilnahme an Aktivitäten außerhalb des Lehrplans, die Betreuung von Lehrkräften in Ausbildung, Beratungstätigkeiten sowie die Teilnahme an Mentoringprogrammen und/oder die Unterstützung von neuen Lehrkräften in Einführungsprogrammen. In fast der Hälfte der Länder entscheidet die einzelne Lehrkraft selbst über die Wahrnehmung dieser Aufgaben. Für diese freiwillig übernommenen Aufgaben bieten zwei Drittel dieser Länder finanzielle Vergütungen an (Tab. D4.3b).

Im Allgemeinen sind die Vorgaben, bestimmte Aufgaben und Pflichten zu übernehmen, in den verschiedenen Bildungsbereichen ähnlich. Es kann jedoch entsprechend den sich ändernden Bedürfnissen der Schüler in den verschiedenen Bildungsbereichen gewisse Unterschiede geben. So müssen beispielsweise in 16 Ländern Lehrkräfte im Sekundarbereich I in den Pausen Aufsicht führen, im Elementarbereich (ISCED 02) ist dies dagegen in 22 Ländern der Fall und im Primarbereich in 20 Ländern (Tab. D4.3a).

Definitionen

Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden stehen für die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft eine Gruppe oder Klasse von Schülern unterrichtet, einschließlich aller zusätzlichen Stunden wie Überstunden. Die Daten hierzu können aus Verwaltungsunterlagen, statistischen Datenbanken, repräsentativen Stichprobenerhebungen oder anderen repräsentativen Quellen stammen.

Die *Zahl der Unterrichtstage* wird berechnet als Zahl der Unterrichtswochen multipliziert mit der Anzahl Tage, die eine Lehrkraft pro Woche unterrichtet, abzüglich der Tage, an denen die Schule wegen Ferien geschlossen ist.

Die *Zahl der Unterrichtswochen* bezieht sich auf die Zahl der Wochen mit Unterricht ohne die Ferienzeiten.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Unterrichtszeit bzw. Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden wird definiert als die geplante Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft auf Grundlage offizieller Vorschriften, von Beschäftigungsverträgen oder sonstiger offizieller Vereinbarungen mit dem Unterrichten einer Gruppe oder Klasse verbringt. Die von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden können pro Woche oder pro Jahr festgelegt sein. *Jährlich zu unterrichtende Zeitstunden* werden normalerweise berechnet aus der Zahl der Unterrichtstage pro Jahr multipliziert mit der Anzahl Zeitstunden, die eine Lehrkraft pro Tag unterrichtet (ohne Vorbereitungszeiten). Es handelt sich um eine Nettokontaktzeit für das Unterrichten ohne offizielle Zeiten für Pausen zwischen Unterrichtseinheiten bzw. Blöcken von Unterrichtseinheiten und ohne Schließtage der Bildungseinrichtung. Im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich sind kurze Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten, während derer die Lehrkraft für die Klasse verantwortlich ist, enthalten.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit bezieht sich auf die Zahl der gemäß offiziellen Vorschriften von einer Vollzeitlehrkraft zu arbeitenden Zeitstunden. Sie kann als Wochen- oder Jahresarbeitszeit festgelegt werden. Nicht enthalten sind vergütete Überstunden. Entsprechend den offiziellen Vorschriften in einem bestimmten Land kann sich die Arbeitszeit beziehen auf:

- direkt für den Unterricht aufgewendete Zeit und andere lehrplanbezogene Tätigkeiten für die Schüler, wie Haus- und Klassenarbeiten
- Zeit, die in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht und anderen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten steht, z. B. Unterrichtsvorbereitung, Beratung der Schüler, Korrekturen von Haus- und Klassenarbeiten, Tätigkeiten zur beruflichen Fortbildung, Besprechungen mit den Eltern, Lehrerkonferenzen und allgemeine schulische Aufgaben

Vorgeschriebene Arbeitszeit in der Schule bezieht sich auf die Arbeitszeit, die Lehrkräfte in der Schule arbeiten müssen, und enthält sowohl die Unterrichtszeit als auch Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten.

Angewandte Methodik

Bei der Interpretation der Unterschiede bei der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den einzelnen Ländern sollte man berücksichtigen, dass die Nettokontaktzeit, wie sie diesem Indikator zugrunde liegt, nicht unbedingt den Unterrichtsverpflichtungen entspricht. Die Kontaktzeit selbst repräsentiert zwar einen beträchtlichen Bestandteil der Unterrichtsverpflichtungen der Lehrkräfte, aber bei einem Vergleich müssen auch die Vorbereitung der Stunden sowie die erforderliche Nachbereitung (einschließlich der Korrektur der Schülerarbeiten) berücksichtigt werden. Andere wichtige Elemente, wie z. B. die Zahl der unterrichteten Fächer, die Zahl der zu unterrichtenden Schüler und wie viele Jahre eine einzelne Lehrkraft dieselben Schüler unterrichtet, sollten ebenfalls berücksichtigt werden.

Weitere Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[2]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2018 zu Lehrkräften und Lehrplänen und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 (Informationen zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Verpflichtungen) bzw. das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2016/2017 (Daten zu tatsächlich erbrachten Leistungen).

Anmerkung zu den Daten aus Israel
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

D
4

Weiterführende Informationen

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en*. [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://dx.doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [2]

Tabellen Indikator D4

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981248

- Tabelle D4.1a: Unterrichtszeit von Lehrkräften (2018)
- Tabelle D4.1b: Arbeitszeit von Lehrkräften (2018)

- Tabelle D4.2: Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005 bis 2018)
- Tabelle D4.3a: Aufgaben von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2018)
- Tabelle D4.3b: Sonstige Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2018)
- **WEB** Figure D4.5: Actual and statutory teaching time in general lower secondary education (Tatsächliche und gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte von Lehrkräften zu unterrichtende Zeitstunden im Sekundarbereich I [allgemeinbildend]) (2017)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.
Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D4.1a

Unterrichtszeit von Lehrkräften (2018)

Zahl der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtswochen, Unterrichtstage und Nettounterrichtszeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Verlauf des Schuljahrs

	Zahl der Unterrichtswochen					Zahl der Unterrichtstage					Nettounterrichtszeitstunden				
	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (berufsbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (berufsbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (berufsbildend)
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(17)	(18)
OECD Länder															
Australien[1]	40	41	41	41	40	195	196	196	196	198	886	870	811	811	816
Österreich[1]	m	38	38	38	m	m	180	180	180	m	m	779	607	589	m
Kanada[1]	m	37	37	37	40	m	183	183	183	200	m	797	744	746	635
Chile[2]	38	38	38	38	38	178	178	178	178	178	1063	1063	1063	1063	1063
Kolumbien[1]	40	40	40	40	40	200	200	200	200	200	800	1000	880	880	880
Tschechien[1]	45	39	39	39	39	215	187	187	187	187	1333	617	617	589	589
Dänemark[3,4]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	405	648
Estland[1]	46	35	35	35	40	220	172	172	172	197	1320	585	602	568	a
Finnland[5]	m	38	38	38	38	m	188	188	188	188	m	677	592	550	692
Frankreich[1]	36	36	36	36	36	162	162	a	a	a	900	900	684	684	684
Deutschland[1]	46	40	40	40	40	225	193	193	193	193	1755	800	744	717	724
Griechenland[2]	36	36	36	38	38	177	177	178	186	186	827	664	614	642	642
Ungarn[5]	43	38	38	38	38	204	180	180	179	179	1306	648	648	644	644
Island[1]	46	37	37	36	36	225	180	180	175	175	1620	624	624	472	494
Irland[1]	m	37	33	33	m	m	181	165	165	m	m	905	726	726	m
Israel[1]	38	38	36	36	36	182	182	174	172	172	1029	843	696	623	623
Italien[5]	42	39	39	39	39	187	172	172	172	172	933	755	617	617	617
Japan[6]	m	40	40	39	39	m	201	201	196	196	m	739	610	511	511
Republik Korea[6]	36	38	38	38	38	180	190	190	190	190	789	675	526	547	549
Lettland[1]	39	35	35	35	44	190	170	170	170	215	1520	1020	1020	1020	1290
Litauen[1]	a	34	36	36	a	a	170	181	180	a	640	612	652	648	740
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko[1]	40	40	40	36	36	195	195	195	174	174	519	780	1021	853	696
Niederlande[2]	40	40	m	m	m	200	200	m	m	m	930	930	750	750	m
Neuseeland[1]	m	38	38	38	m	m	192	191	190	m	m	922	840	760	m
Norwegen[2]	a	38	38	38	38	225	190	190	190	190	a	741	663	523	595
Polen[2]	45	37	37	37	37	217	178	178	176	176	1085	561	481	475	475
Portugal[2]	38	38	37	37	37	172	172	167	167	167	860	774	612	612	612
Slowakei[1]	44	39	39	39	39	208	191	191	191	191	1144	783	649	573	611
Slowenien[1]	46	38	38	38	38	219	190	190	190	190	1314	627	627	570	570
Spanien[1]	37	37	37	36	36	176	176	176	171	171	880	880	713	693	693
Schweden	47	a	a	a	a	224	a	a	a	a	m	a	a	a	a
Schweiz[3,4]	39	38	39	38	38	185	183	187	183	183	756	785	748	621	714
Türkei[1]	38	38	38	38	38	180	180	180	180	180	1080	720	504	504	504
Vereinigte Staaten[3,4]	36	36	36	36	a	180	180	180	180	a	1011	1004	966	966	a
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)[1]	37	37	37	37	37	159	159	160	160	160	734	748	667	622	874
Belgien (frz.)[1]	36	36	36	36	36	179	179	179	179	179	775	716	657	596	596
England (UK)	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	a	a	a	a	a
Schottland (UK)[2]	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	855	855	855	855	a
OECD-Durchschnitt	**40**	**38**	**38**	**37**	**38**	**195**	**183**	**183**	**182**	**185**	**1024**	**783**	**709**	**667**	**682**
EU23-Durchschnitt	**41**	**37**	**37**	**37**	**38**	**195**	**180**	**179**	**179**	**183**	**1062**	**754**	**673**	**643**	**688**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	42	42	42	42	42	200	200	200	200	200	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica[1]	41	41	41	41	41	198	198	198	198	198	812	1188	1267	1267	1267
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.[3]	m	34	35	35	m	m	170	210	210	m	m	561	483	483	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten zu berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I, d. h. die Spalten (4), (10) und (16), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. In der Regel zu unterrichtende Zeitstunden (die von den meisten Lehrkräften zu unterrichtende Zeitstunden, wenn keine besonderen Umstände bei den Lehrkräften vorliegen). 2. Höchstens zu unterrichtende Zeitstunden. 3. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 4. Dänemark und die Schweiz: Referenzjahr 2017, Vereinigte Staaten: Referenzjahr 2016. 5. Mindestens zu unterrichtende Zeitstunden. 6. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs bzw. Schulhalbjahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980051

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D4.1b

Arbeitszeit von Lehrkräften (2018)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte in der Schule zu erbringende Arbeitszeit der Lehrkräfte und Gesamtarbeitszeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Verlauf des Schuljahrs

	In der Schule zu erbringende Arbeitszeit (in Zeitstunden)					Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit (in Zeitstunden)				
	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (berufsbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (berufsbildend)
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)
OECD Länder										
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	a	a	a	a	a	1776	1776	a	a
Kanada	m	1228	1233	1236	1280	m	m	m	m	1280
Chile	1830	1830	1830	1830	1830	1962	1962	1962	1962	1962
Kolumbien	1350	1350	1350	1350	1350	1800	1800	1800	1800	1800
Tschechien	a	a	a	a	a	1800	1560	1560	1560	1560
Dänemark	a	a	a	a	a	1680	1680	1680	1680	1680
Estland	1610	a	a	a	a	1610	1540	1540	1540	1540
Finnland	m	815	730	669	797	a	a	a	a	a
Frankreich	954	954	a	a	a	1607	1607	1607	1607	1607
Deutschland	a	a	a	a	a	1769	1769	1769	1769	1769
Griechenland	1134	1134	1170	1170	1170	a	a	a	a	a
Ungarn	1476	1152	1152	1146	1146	1632	1632	1632	1632	1632
Island	1760	1610	1610	1440	1440	1800	1800	1800	1800	1800
Irland	m	1073	811	811	m	a	a	a	a	a
Israel	1066	1235	1178	1195	1195	1066	1235	1178	1195	1195
Italien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japan	a	a	a	a	a	1891	1891	1891	1891	1891
Republik Korea	a	a	a	a	a	1520	1520	1520	1520	1520
Lettland	1560	1050	1050	1050	1320	1760	1760	1760	1760	1760
Litauen	1452	a	a	a	a	1584	1584	1584	1584	1584
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	772	800	1167	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	a	a	a	a	a	1659	1659	1659	1659	1659
Neuseeland	m	1536	1243	950	m	a	1616	a	a	a
Norwegen	a	1300	1225	1150	1150	a	1688	1688	1688	1688
Polen	a	a	a	a	a	1808	1488	1488	1472	1472
Portugal	1021	935	810	810	810	1308	1308	1283	1283	1283
Slowakei	m	m	m	m	m	1560	1560	1560	1560	1560
Slowenien	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Spanien	1140	1140	1140	1140	1140	1425	1425	1425	1425	1425
Schweden	1792	1360	1360	1360	1360	a	1767	1767	1767	1767
Schweiz	a	a	a	a	a	1930	1930	1930	1930	1930
Türkei	1160	980	836	836	836	1592	1592	1592	1592	1592
Vereinigte Staaten[1]	1441	1443	1449	1446	a	1980	2016	2032	2047	a
Subnationale Einheiten										
Belgien (fläm.)	916	916	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	a	a	a	a	a	962	962	a	a	a
England (UK)	a	a	a	a	a	1265	1265	1265	1265	a
Schottland (UK)	1045	1045	1045	1045	a	1365	1365	1365	1365	a
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1613**	**1612**	**1634**	**1629**	**1623**
EU23-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1550**	**1539**	**1572**	**1558**	**1593**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten zu berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I, d. h. die Spalten (4) und (10), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980070

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D4.2

Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005 bis 2018)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Nettokontaktzeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primarbereich					Sekundarbereich I (allgemeinbildend)					Sekundarbereich II (allgemeinbildend)				
	2000	2005	2010	2015	2018	2000	2005	2010	2015	2018	2000	2005	2010	2015	2018
	(16)	(17)	(22)	(27)	(30)	(31)	(32)	(37)	(42)	(45)	(46)	(47)	(52)	(57)	(60)
OECD Länder															
Australien	882	888	868	866	870	811	810	819	806	811	803	810	803	804	811
Österreich[1]	m	774	779	779	779	m	607	607	607	607	m	589	589	589	589
Kanada	m	m	799	797	797	m	m	740	742	744	m	m	744	743	746
Chile	m	1128	1105	1157	1063	m	1128	1105	1157	1063	m	1128	1105	1157	1063
Kolumbien	m	1000	1000	1000	1000	m	1200	1200	1200	880[b]	m	1200	1200	1200	880[b]
Tschechien[1]	m	813	862	823	617	650	647	647	617	617	621	617	617	589	589
Dänemark[2]	640	640	650	784[b]	a	640	640	650	784[b]	a	m	m	377	386	a
Estland	630	630	630	619	585	630	630	630	619	602	578	578	578	568	568
Finnland	656	677	680	677	677	570	592	595	592	592	527	550	553	550	550
Frankreich	924	924	924	900	900	648	648	648	648	684	648	648	648	648	684
Deutschland	783	808	805	799	800	732	758	756	750	744	690	714	713	714	717
Griechenland	609	604	589	630[b]	664	426	434	415	592[b]	614	429	430	415	600[b]	642
Ungarn	583	583	604	652	648	555	555	604	652	648	555	555	604	648	644
Island	629	671	624	m	624	629	671	624	m	624	464	560	544	m	472
Irland	915	915	915	915	905	735	735	735	735	726	735	735	735	735	726
Israel	731	731	820	864	843	579	579	598	704	696	524	524	521	587	623
Italien	744	739	770	752	755	608	605	630	616	617	608	605	630	616	617
Japan[3]	635	578	707	742	739	557	505	602	610	610	478	429	500	511	511
Republik Korea[3]	865	883	807	658	675	570	621	627	548	526	530	605	616	551	547
Lettland	882	882	882	685[b]	1020	882	882	882	685[b]	1020	882	882	882	685[b]	1020
Litauen	m	m	m	565	612	m	m	m	610	652	m	m	m	610	648
Luxemburg	m	774	739	810	m	m	642	634	739	m	m	642	634	739	m
Mexiko	800	800	800	800	780	1182	1047	1047	1047	1021	m	848	843	848	853
Niederlande	930	930	930	930	930	867	750	750	750	750	867	750	750	750	750
Neuseeland	m	m	m	922	922	m	m	m	840	840	m	m	m	760	760
Norwegen	713	741	741	741	741	633	656	654	663	663	505	524	523	523	523
Polen	m	m	586	573	561	m	m	497	486	481	m	m	494	481	475
Portugal	779	765	779	743	774	634	623	634	605	612	577	567	634	605	612
Slowakei	m	m	841	832	783	m	m	652	645	649	m	m	624	617	573
Slowenien	m	627	627	627	627	m	627	627	627	627	m	570	570	570	570
Spanien	880	880	880	880	880	713	713	713	713	713	693	693	693	693	693
Schweden	m	m	m	a	a	m	m	m	a	a	m	m	m	a	a
Schweiz[2]	m	m	m	810	m	m	m	m	765	m	m	m	m	656	m
Türkei	720	720	720	720	720	504	504	504	504	504	567	567	567	504	504
Vereinigte Staaten[2]	m	m	m	1004	m	m	m	m	966	m	m	m	m	966	m
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)	754	748	748	744	748	m	682[b]	666	663	667	m	637[b]	622	618	622
Belgien (frz.)	722	722	732	728	716	662	662	671	668	657	603	603	610	606	596
England (UK)[2]	m	m	684	m	a	m	m	703	m	a	m	m	703	m	a
Schottland (UK)	950	893	855	855	855	893	893	855	855	855	893	893	855	855	855
OECD-Durchschnitt	**765**	**782**	**779**	**788**	**776**	**680**	**702**	**698**	**717**	**700**	**626**	**671**	**662**	**674**	**668**
Durchschnitt für OECD-Länder mit Daten für 2000, 2005, 2010, 2015 und 2018	**771**	**769**	**775**	**769**	**783**	**682**	**673**	**681**	**685**	**695**	**634**	**632**	**640**	**635**	**656**
Durchschnitt für EU23-Länder mit Daten für 2000, 2005, 2010, 2015 und 2018	**774**	**771**	**773**	**768**	**790**	**678**	**673**	**676**	**680**	**697**	**660**	**655**	**661**	**657**	**684**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	1188	1188	m	m	m	1267	1267	m	m	m	1267	1267
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation[2]	m	615	615	561	561	m	507	507	483	483	m	507	507	483	483
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Die Spalten mit den Angaben für den Elementarbereich (ISCED 02) für die Jahre 2000 bis 2018, d.h. die Spalten (1) bis (15), sind im Internet verfügbar. Die Spalten mit den Angaben für die Jahre 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016 und 2017 für den Primarbereich sowie den Sekundarbereich I und II, d.h. die Spalten (18) bis (21), (23) bis (26), (28) und (29), (33) bis (36), (38) bis (41), (43) und (44), (48) bis (51), (53) bis (56), (58) und (59), sind im Internet verfügbar unter http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank oder über den StatLink unten.

1. Zahlen für den Elementarbereich (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (ISCED 02) unterrichten. 2. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden (Dänemark: außer im Elementarbereich [ISCED 02]). 3. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs bzw. Schulhalbjahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980089

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D4.3a

Aufgaben von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2018)

Aufgaben von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, wie in Vorschriften und/oder Leitdokumenten festgelegt

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)						
	Erteilung von Unterricht	Individuelle Planung bzw. Vorbereitung von Unterrichtsstunden entweder in der Schule oder an einem anderen Ort		Korrektur/Benotung von Schülerleistungen		Allgemeine administrative Aufgaben (einschließlich Kommunikation, Dokumentation und anderer Bürotätigkeiten als Teil der Tätigkeit)	
	Arbeitsanforderung	Arbeitsanforderung	Ausgleich in irgendeiner Form	Arbeitsanforderung	Ausgleich in irgendeiner Form	Arbeitsanforderung	Ausgleich in irgendeiner Form
	(1)	(2)	(3)	(6)	(7)	(10)	(11)
OECD Länder							
Australien	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Österreich	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Chile	Pflicht	Pflicht	T	Pflicht	T	Schulermessen	T
Kolumbien	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Tschechien	Pflicht	Freiwillig	m	Freiwillig	m	Schulermessen	m
Dänemark	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Estland	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Finnland	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Frankreich	Pflicht	Pflicht	F	Pflicht	F	Pflicht	F
Deutschland	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Schulermessen	Keiner
Griechenland	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Ungarn	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Island	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Schulermessen	Keiner
Irland	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Israel	Pflicht	Pflicht	F	Pflicht	Keiner	Pflicht	F
Italien	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Japan	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Republik Korea	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	T
Lettland	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Litauen	Pflicht	Pflicht	F	Pflicht	F	Pflicht	F
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Schulermessen	T/F
Niederlande	Schulermessen	Schulermessen	m	Schulermessen	m	Schulermessen	m
Neuseeland[1]	Pflicht	Pflicht	m	Pflicht	m	Pflicht	m
Norwegen	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Polen	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Portugal	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Slowakei	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Slowenien	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Spanien	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Schweden	Pflicht	Pflicht	m	Pflicht	m	Pflicht	m
Schweiz	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Türkei	Pflicht	Pflicht	F	Pflicht	T	Nicht erforderl.	Keiner
Vereinigte Staaten	Pflicht	Schulermessen	T/F	Schulermessen	T/F	Schulermessen	T/F
Subnationale Einheiten							
Belgien (fläm.)	Pflicht	Pflicht	Keiner	Schulermessen	Keiner	Schulermessen	Keiner
Belgien (frz.)	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
England (UK)	Pflicht	Pflicht	T	Pflicht	T	Freiwillig	Keiner
Schottland (UK)	Pflicht	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Freiwillig	Keiner
Partnerländer							
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Pflicht	Pflicht	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	Pflicht	Pflicht	T	Pflicht	T	Freiwillig	T/F
Indien	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m

Müssen Lehrkräfte die Aufgaben und Pflichten wahrnehmen?
Pflicht = Ja – Pflicht
Schulermessen = Ja – im Ermessen der einzelnen Schule
Freiwillig = Nein – im Ermessen der einzelnen Lehrkraft
Nicht erf. = Nein – nicht erforderlich

Welche Art Ausgleich besteht für die Übernahme dieser Aufgabe?
T = Reduzierung der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden
F = Gewährung eines speziellen finanziellen Ausgleichs
Keiner = Keinerlei Art von Ausgleich

Anmerkung: Die Daten für den Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildend) und Sekundarbereich II (separate Zeilen) sowie die Daten zum Ausgleich in Form einer Reduzierung der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und in Form eines finanziellen Ausgleichs, d.h. die Spalten (4), (5), (8), (9), (12), (13), (16), (17), (20), (21), (24) und (25), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Die Kriterien für die ersten zwei Jahre im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) entsprechen denen für den Primarbereich, und die Kriterien für die letzten zwei Jahre entsprechen denen für den Sekundarbereich II (allgemeinbildend).

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980108

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D4.3a (Forts.)

Aufgaben von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2018)

Aufgaben von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, wie in Vorschriften und/oder Leitdokumenten festgelegt

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)					
	Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten		Beaufsichtigung von Schülern während der Pausen		Teamarbeit und Austausch mit Kollegen in der Schule oder an einem anderen Ort	
	Arbeitsanforderung	Ausgleich in irgendeiner Form	Arbeitsanforderung	Ausgleich in irgendeiner Form	Arbeitsanforderung	Ausgleich in irgendeiner Form
	(14)	(15)	(18)	(19)	(22)	(23)
OECD Länder						
Australien	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Österreich	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Kanada	m	m	m	m	m	m
Chile	Schulermessen	T	Schulermessen	T	Schulermessen	T
Kolumbien	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Tschechien	Freiwillig	m	Schulermessen	m	Schulermessen	m
Dänemark	Pflicht	Keiner	Schulermessen	Keiner	Pflicht	Keiner
Estland	Pflicht	Keiner	Schulermessen	Keiner	Pflicht	Keiner
Finnland	Pflicht	Keiner	Schulermessen	Keiner	Pflicht	Keiner
Frankreich	Pflicht	F	Nicht erf.	Keiner	Pflicht	F
Deutschland	Pflicht	Keiner	Schulermessen	Keiner	Freiwillig	Keiner
Griechenland	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Ungarn	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Island	Schulermessen	T	Freiwillig	Keiner	Schulermessen	Keiner
Irland	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Israel	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	F
Italien	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Japan	Pflicht	Keiner	Schulermessen	Keiner	Pflicht	Keiner
Republik Korea	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Lettland	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Schulermessen	Keiner
Litauen	Pflicht	Keiner	Schulermessen	Keiner	Schulermessen	Keiner
Luxemburg	m	m	m	m	m	m
Mexiko	Schulermessen	Keiner	Nicht erf.	Keiner	Pflicht	Keiner
Niederlande	Schulermessen	m	Schulermessen	m	Schulermessen	m
Neuseeland[1]	Pflicht	m	Schulermessen	m	Pflicht	m
Norwegen	Schulermessen	T/F	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Polen	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Portugal	Pflicht	Keiner	Freiwillig	Keiner	Pflicht	Keiner
Slowakei	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Slowenien	Pflicht	Keiner	Schulermessen	Keiner	Pflicht	Keiner
Spanien	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Schweden	Pflicht	m	Schulermessen	m	Pflicht	m
Schweiz	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Türkei	Pflicht	Keiner	Freiwillig	Keiner	Pflicht	Keiner
Vereinigte Staaten	Schulermessen	T/F	Schulermessen	T/F	Schulermessen	T/F
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)	Schulermessen	Keiner	Schulermessen	Keiner	Schulermessen	Keiner
Belgien (frz.)	Pflicht	Keiner	Freiwillig	Keiner	Freiwillig	Keiner
England (UK)	Pflicht	T	Schulermessen	Keiner	Pflicht	T
Schottland (UK)	Pflicht	Keiner	Freiwillig	Keiner	Pflicht/Schulerm.	Keiner
Partnerländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Pflicht	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	Pflicht	T	Pflicht	Keiner	Pflicht	T
Indien	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m

Müssen Lehrkräfte die Aufgaben wahrnehmen?
Pflicht = Ja – Pflicht
Schulermessen = Ja – im Ermessen der einzelnen Schule
Freiwillig = Nein – im Ermessen der einzelnen Lehrkraft
Nicht erf. = Nein – nicht erforderlich

Welche Art Ausgleich besteht für die Übernahme dieser Aufgabe?
T = Reduzierung der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden
F = Gewährung eines speziellen finanziellen Ausgleichs
Keiner = Keinerlei Art von Ausgleich

Anmerkung: Die Daten für den Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildend) und Sekundarbereich II (separate Zeilen) sowie die Daten zum Ausgleich in Form einer Reduzierung der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und in Form eines finanziellen Ausgleichs, d.h. die Spalten (4), (5), (8), (9), (12), (13), (16), (17), (20), (21), (24) und (25), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Die Kriterien für die ersten zwei Jahre im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) entsprechen denen für den Primarbereich, und die Kritierien für die letzten zwei Jahre entsprechen denen für den Sekundarbereich II (allgemeinbildend).
Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980108
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D4.3b

Sonstige Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2018)

Pflichten von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, wie in Vorschriften und/oder Leitdokumenten festgelegt

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)							
	Beteiligung an der Schulverwaltung oder anderen Verwaltungsaufgaben zusätzlich zu Unterrichtsverpflichtungen (z. B. Tätigkeit als Fachbereichsleiter oder Koordinator für Lehrkräfte)		Unterrichten von mehr Unterrichtsstunden oder Klassen als in einem Vollzeitvertrag vorgesehen (z. B. Vergütung von Überstunden)		Beratung von Schülern (einschließlich Beaufsichtigung von Schülern, virtuelle Beratung, Berufsberatung und Kriminalitätsvorbeugung)		Teilnahme an Aktivitäten außerhalb des Lehrplans (z. B. Hausaufgabengruppen, Sport- und Theater-AGs, Ferienkurse)	
	Arbeitsanforderung	Ausgleich in irgendeiner Form	Arbeitsanforderung	Ausgleich in irgendeiner Form	Arbeitsanforderung	Ausgleich in irgendeiner Form	Arbeitsanforderung	Ausgleich in irgendeiner Form
	(1)	(2)	(5)	(6)	(9)	(10)	(13)	(14)
OECD Länder								
Australien	m	m	Nicht erf.	Keiner	Freiwillig	F	Freiwillig	Keiner
Österreich	Schulermessen	T/F	Pflicht	F	Schulermessen	F	Freiwillig	Keiner
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	Freiwillig	T/F	Schulermessen	T/F	Schulermessen	T/F	Freiwillig	T/F
Kolumbien	Pflicht	F	Pflicht	F	Pflicht	Keiner	Nicht erf.	Keiner
Tschechien	Freiwillig	F	Schulermessen	F	Freiwillig	T	Freiwillig	F
Dänemark	Schulermessen	F	Schulermessen	F	Schulermessen	Keiner	Schulermessen	Keiner
Estland	Schulermessen	T/F	Freiwillig	F	Pflicht	Keiner	Schulermessen	T/F
Finnland	Freiwillig	T	Freiwillig	F	Pflicht	Keiner	Freiwillig	F
Frankreich	Freiwillig	T/F	Pflicht/Freiw.	F	Pflicht/Freiw.	F	Freiwillig	Keiner
Deutschland	Freiwillig	T	Freiwillig	T	Freiwillig	T	Freiwillig	T
Griechenland	Nicht erf.	Keiner	Freiwillig	F	Pflicht	Keiner	Freiwillig	Keiner
Ungarn	Freiwillig	T/F	Freiwillig	T/F	Pflicht	T	Pflicht	Keiner
Island	Nicht erf.	F	Nicht erf.	F	Nicht erf.	Keiner	Nicht erf.	F
Irland	Schulermessen	F	Freiwillig	Keiner	Nicht erf.	Keiner	Freiwillig	Keiner
Israel	Freiwillig	F	Freiwillig	F	Schulermessen	F	Nicht erf.	T
Italien	Schulermessen	F	Freiwillig	F	Freiwillig	F	Freiwillig	F
Japan	Pflicht/Schulerm.	F	Pflicht/Schulerm.	m	Pflicht	Keiner	Pflicht/Schulerm.	F
Republik Korea	Schulermessen	T/F	Schulermessen	F	Pflicht	T	Schulermessen	F
Lettland	Pflicht	T	Schulermessen	F	Pflicht	Keiner	Schulermessen	Keiner
Litauen	Schulermessen	F	Schulermessen	F	Schulermessen	F	Freiwillig	F
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	Schulermessen	T/F	Nicht erf.	Keiner	Nicht erf.	Keiner	Nicht erf.	Keiner
Niederlande	Schulermessen	m	Freiwillig	F	Schulermessen	m	Schulermessen	m
Neuseeland[1]	Schulermessen	m	Nicht erf.	m	Pflicht/Schulerm.	m	Freiwillig	m
Norwegen	Schulermessen	T/F	Schulermessen	F	Schulermessen	T/F	Nicht erf.	Keiner
Polen	Schulermessen	T	Freiwillig	F	Nicht erf.	Keiner	Freiwillig	Keiner
Portugal	Pflicht	T	Pflicht	F	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Slowakei	Freiwillig	T/F	Schulermessen	F	Freiwillig	T/F	Freiwillig	T/F
Slowenien	Schulermessen	F	Pflicht	F	Pflicht	Keiner	Pflicht	F
Spanien	Pflicht	T/F	Nicht erf.	F	Pflicht	F	Freiwillig	Keiner
Schweden	Freiwillig	m	Freiwillig	m	Schulermessen	m	Freiwillig	m
Schweiz	Freiwillig	T/F	Nicht erf.	Keiner	Pflicht	Keiner	Nicht erf.	T/F
Türkei	Pflicht	Keiner	Freiwillig	F	Nicht erf.	Keiner	Schulermessen	Keiner
Vereinigte Staaten	Schulermessen	T/F	Schulermessen	T/F	Schulermessen	T/F	Schulermessen	T/F
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	Freiwillig	Keiner	Freiwillig	F	Nicht erf.	Keiner	Freiwillig	Keiner
Belgien (frz.)	Freiwillig	Keiner	Freiwillig	F	Freiwillig	Keiner	Freiwillig	Keiner
England (UK)	Schulermessen	T/F	Schulermessen	T/F	Schulermessen	T/F	Schulermessen	T/F
Schottland (UK)	a	a	Freiwillig	Keiner	Pflicht	Keiner	Freiwillig	Keiner
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	Schulermessen	F	Freiwillig	Keiner	Pflicht	T/F	Freiwillig	T
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Müssen Lehrkräfte die Aufgaben wahrnehmen?
Pflicht = Ja – Pflicht
Schulermessen = Ja – im Ermessen der einzelnen Schule
Freiwillig = Nein – im Ermessen der einzelnen Lehrkraft
Nicht erf. = Nein – nicht erforderlich

Welche Art Ausgleich besteht für die Übernahme dieser Aufgabe?
T = Reduzierung der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden
F = Gewährung eines speziellen finanziellen Ausgleichs
Keiner = Keinerlei Art von Ausgleich

Anmerkung: Die Daten für den Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildend) und Sekundarbereich II (separate Zeilen) und die Daten zum Ausgleich in Form einer Reduzierung der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und in Form eines finanziellen Ausgleichs, d. h. die Spalten (3), (4), (7), (8), (11), (12), (15), (16), (19), (20), (23), (24), (27), (28), (31) und (32), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Die Kriterien für die ersten zwei Jahre im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) entsprechen denen für den Primarbereich, und die Kritierien für die letzten zwei Jahre entsprechen denen für den Sekundarbereich II (allgemeinbildend).
Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980127
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D4.3b (Forts.)

Sonstige Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2018)

Pflichten von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, wie in Vorschriften und/oder Leitdokumenten festgelegt

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)							
	Besondere Aufgaben (z. B. Betreuung von Lehrkräften in Ausbildung, Beratungstätigkeiten)		Klassenlehrer		Teilnahme an Mentoring-Programmen und/oder Unterstützung von neuen Lehrkräften in Einführungsprogrammen		Beteiligung an beruflichen Fortbildungsmaßnahmen	
	Arbeitsanforderung	Ausgleich in irgendeiner Form	Arbeitsanforderung	Ausgleich in irgendeiner Form	Arbeitsanforderung	Ausgleich in irgendeiner Form	Arbeitsanforderung	Ausgleich in irgendeiner Form
	(17)	(18)	(21)	(22)	(25)	(26)	(29)	(30)
OECD Länder								
Australien	Schulermessen	F	Schulermessen	F	Freiwillig	Keiner	m	m
Österreich	Freiwillig	F	Schulermessen	F	Freiwillig	F	Pflicht	Keiner
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	Freiwillig	T/F	Schulermessen	T	Freiwillig	T/F	Pflicht	T
Kolumbien	Nicht erf.	Keiner	Nicht erf.	Keiner	Nicht erf.	Keiner	Schulermessen	Keiner
Tschechien	Freiwillig	F	Schulermessen	m	Schulermessen	F	Pflicht	m
Dänemark	Schulermessen	F	Schulermessen	Keiner	Schulermessen	Keiner	Schulermessen	Keiner
Estland	Schulermessen	T/F	Schulermessen	F	Freiwillig	T/F	Pflicht	Keiner
Finnland	Freiwillig	F	Freiwillig	F	Freiwillig	Keiner	Pflicht	Keiner
Frankreich	Freiwillig	T/F	Freiwillig	F	Freiwillig	F	Pflicht/Freiwillig	F
Deutschland	Freiwillig	Keiner	Freiwillig	T	Freiwillig	Keiner	Schulermessen	Keiner
Griechenland	Freiwillig	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Ungarn	Nicht erf.	Keiner	Freiwillig	T/F	Freiwillig	Keiner	Pflicht	T
Island	Freiwillig	T	Schulermessen	F	Nicht erf.	Keiner	Pflicht	T
Irland	Freiwillig	Keiner	Schulermessen	Keiner	Freiwillig	Keiner	Pflicht	T
Israel	Freiwillig	F	Schulermessen	F	Freiwillig	F	Freiwillig	F
Italien	Freiwillig	F	Nicht erf.	Keiner	Freiwillig	F	Pflicht	Keiner
Japan	Schulermessen	F	Pflicht/Schulerm.	Keiner	Schulermessen	Keiner	Pflicht	Keiner
Republik Korea	Schulermessen	T/F	Schulermessen	F	Schulermessen	T	Pflicht	Keiner
Lettland	Schulermessen	F	Schulermessen	Keiner	Schulermessen	F	Pflicht	F
Litauen	Freiwillig	F	Schulermessen	F	Freiwillig	F	Pflicht	Keiner
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	Schulermessen	F	Nicht erf.	Keiner	Schulermessen	F	Pflicht	Keiner
Niederlande	Schulermessen	m	Schulermessen	m	Schulermessen	m	Schulermessen	Keiner
Neuseeland[1]	Schulermessen	m	Schulermessen	m	Schulermessen	m	Schulermessen	m
Norwegen	Freiwillig	T/F	Schulermessen	T/F	Freiwillig	T/F	Freiwillig	T/F
Polen	Freiwillig	Keiner	Schulermessen	F	Freiwillig	F	Pflicht	Keiner
Portugal	Schulermessen	T	Pflicht	Keiner	Schulermessen	T	Freiwillig	Keiner
Slowakei	Freiwillig	F	Pflicht	F	Freiwillig	F	Freiwillig	F
Slowenien	Pflicht	Keiner	Pflicht	T/F	Pflicht	F	Pflicht	Keiner
Spanien	Freiwillig	Keiner	Pflicht	F	Schulermessen	Keiner	Freiwillig	Keiner
Schweden	Freiwillig	m	Schulermessen	m	Schulermessen	m	Schulermessen	m
Schweiz	Freiwillig	T/F	Freiwillig	T/F	Freiwillig	T/F	Pflicht	Keiner
Türkei	Schulermessen	F	Schulermessen	Keiner	Schulermessen	Keiner	Freiwillig	Keiner
Vereinigte Staaten	Schulermessen	T/F	Schulermessen	T/F	Schulermessen	T/F	Schulermessen	T/F
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	Freiwillig	Keiner	Freiwillig	Keiner	Freiwillig	Keiner	Pflicht	Keiner
Belgien (frz.)	Freiwillig	F	Freiwillig	Keiner	Schulermessen	Keiner	Pflicht	Keiner
England (UK)	Schulermessen	T/F	Schulermessen	Keiner	Schulermessen	T/F	Pflicht	T/F
Schottland (UK)	Schulermessen	Keiner	Schulermessen	Keiner	Pflicht	Keiner	Pflicht	Keiner
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	Pflicht	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	Pflicht	T/F	Pflicht	F	Pflicht	F	Schulermessen	T/F
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Müssen Lehrkräfte die Aufgaben wahrnehmen?
Pflicht = Ja – Pflicht
Schulermessen = Ja – im Ermessen der einzelnen Schule
Freiwillig = Nein – im Ermessen der einzelnen Lehrkraft
Nicht erf. = Nein – nicht erforderlich

Welche Art Ausgleich besteht für die Übernahme dieser Aufgabe?
T = Reduzierung der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden
F = Gewährung eines speziellen finanziellen Ausgleichs
Keiner = Keinerlei Art von Ausgleich

Anmerkung: Die Daten für den Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildend) und Sekundarbereich II (separate Zeilen) und die Daten zum Ausgleich in Form einer Reduzierung der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und in Form eines finanziellen Ausgleichs, d. h. die Spalten (3), (4), (7), (8), (11), (12), (15), (16), (19), (20), (23), (24), (27), (28), (31) und (32), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Die Kriterien für die ersten zwei Jahre im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) entsprechen denen für den Primarbereich, und die Kritierien für die letzten zwei Jahre entsprechen denen für den Sekundarbereich II (allgemeinbildend).
Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980127
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

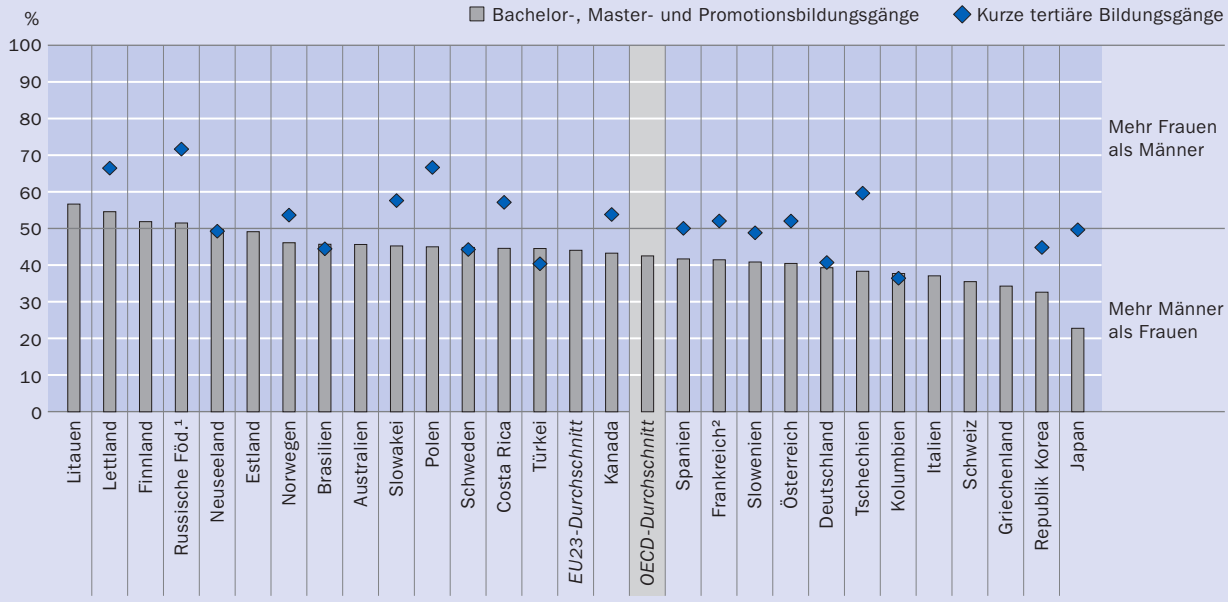
Indikator D5
Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft?

- Im Tertiärbereich stellen Frauen im Durchschnitt der OECD-Länder weniger als die Hälfte der Lehrenden, im Primar- und Sekundarbereich hingegen machen sie die Mehrheit der Lehrkräfte aus. Auf den verschiedenen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs ist in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten der Anteil der weiblichen Lehrenden in kurzen tertiären Bildungsgängen größer als in Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgängen.
- In den meisten OECD-Ländern ist der Anteil der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich an der Gesamtbevölkerung bei den 50- bis 59-Jährigen größer als bei den 25- bis 34-Jährigen, was Anlass zur Besorgnis über einen künftigen Lehrkräftemangel geben kann.
- In allen Bildungsbereichen vom Primar- bis zum Sekundarbereich II sind im Durchschnitt aller OECD-Länder weniger als 15 % der Lehrenden unter 30 Jahre alt.

Abbildung D5.1

Geschlechterstruktur des Lehrkörpers im Tertiärbereich (2017)

Anteil weiblicher Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen



1. Tertiärbereich umfasst Bildungsgänge außerhalb des Tertiärbereichs. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Lehrkräfte in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980298

Kontext

Die Nachfrage nach Lehrkräften hängt von einer Reihe unterschiedlicher Faktoren ab, wie der durchschnittlichen Klassengröße, den vorgeschriebenen Unterrichtszeitstunden der Schüler, dem Einsatz von Lehrassistenten und anderen außerhalb des Klassenzim-

mers tätigen Mitarbeitern in Schulen, der Bildungsbeteiligung in den verschiedenen Bildungsbereichen sowie dem Anfangs- und Endalter der Schulpflicht. Da in mehreren OECD-Ländern ein großer Teil der Lehrkräfte in den nächsten 10 Jahren das Ruhestandsalter erreichen und in einigen Ländern eine Zunahme der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter prognostiziert wird, sind die Regierungen unter Druck, neue Lehrkräfte anzuwerben und auszubilden. In Anbetracht überzeugender Belege, dass die Qualität der Lehrkräfte der wichtigste bestimmende Faktor innerhalb der Schule für die Leistungen der Schüler ist, müssen konzertierte Anstrengungen unternommen werden, die Fähigsten für den Lehrerberuf zu gewinnen und eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu bieten (OECD, 2015[1]).

Damit gute Lehrkräfte in ihrem Beruf verbleiben, muss die Politik entsprechende Arbeitsbedingungen fördern. Darüber hinaus erfordern das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern im Lehrerberuf – im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich I unterrichten immer noch überwiegend Frauen – sowie die sich daraus ergebenden möglichen Auswirkungen auf das Lernen der Schüler genauere Untersuchungen (OECD, 2017[2]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind in allen Bildungsbereichen zusammen 70 % der Lehrkräfte weiblich. Der größte Anteil weiblicher Lehrkräfte konzentriert sich in den frühen Jahren der Bildung und sinkt mit jedem höheren Bildungsbereich.
- In den letzten 10 Jahren ist der Anteil der Lehrkräfte, die über 50 Jahre alt sind, im Durchschnitt der OECD-Länder im Primar- und Sekundarbereich zusammen um 3 Prozentpunkte gestiegen. In einem Drittel der OECD-Länder hat sich die Lehrerschaft jedoch verjüngt.

Analyse und Interpretationen

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind in allen Bildungsbereichen zusammen 70 % der Lehrkräfte weiblich. Der größte Anteil weiblicher Lehrkräfte konzentriert sich in den frühen Jahren der Bildung und sinkt mit jedem höheren Bildungsbereich. Zwar sind im Durchschnitt der OECD-Länder 97 % der Lehrkräfte im Elementarbereich und 83 % im Primarbereich weiblich, im Sekundarbereich II sind es jedoch nur 60 % und im Tertiärbereich 44 % (Tab. D5.2).

In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind über 85 % der Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) Frauen. Im Primarbereich stellen sie in allen OECD- und Partnerländern über 60 % der Lehrkräfte, einzige Ausnahme hier ist Indien mit 51 %. Auch wenn weibliche Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II immer noch die Mehrheit stellen, ist der Anteil männlicher Lehrkräfte in diesen Bildungsbereichen höher als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Der Anteil weiblicher Lehrkräfte reicht im Sekundarbereich I von 43 % in Japan bis 88 % in Slowenien und im Sekundarbereich II von 31 % in Japan (einschließlich eines Teils des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs) bis 80 % in Lettland.

Warum entscheiden sich so wenige Männer dafür, im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich zu unterrichten? Eine Ursache kann kulturell bedingt sein: Die gesellschaftliche Wahrnehmung der Beziehungen zwischen Geschlecht und Beruf kann die beruflichen Entscheidungen von Männern und Frauen beeinflussen. Dieser Unterschied zwischen den Geschlechtern hat seinen Ursprung oft schon in der frühen Kindheit zu Hause, wenn Eltern Zielvorstellungen für die berufliche Zukunft ihrer Kinder möglicherweise aufgrund von Geschlechterstereotypen entwickeln (Croft et al., 2014[3]; Kane and Mertz, 2012[4]; OECD, 2015[1]). Selbst innerhalb der Lehrerschaft gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen einzelnen Fächergruppen. Im Sekundarbereich I ist der Anteil weiblicher Lehrkräfte in Naturwissenschaften, Mathematik und Technik niedriger als in der Lehrerschaft insgesamt (OECD, 2014[5]; OECD, 2017[2]). Ein Grund dafür mag die in der Gesellschaft verbreitete Wahrnehmung von Naturwissenschaften und Technik als männlicher Domäne sein, die Frauen möglicherweise davon abhält, sich für diese Bildungsgänge im Tertiärbereich zu entscheiden (OECD, 2014[5]).

Aus wirtschaftlicher Sicht wird die Wahl des zukünftigen Berufs bei jungen Menschen auch durch ihre Erwartungen beeinflusst, welches potenzielle Einkommen sich mit einem bestimmten Beruf erzielen lässt. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen männliche Lehrkräfte weniger als Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die einen anderen Beruf ausüben, während weibliche Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich I praktisch genauso viel verdienen wie weibliche Absolventen des Tertiärbereichs in anderen Berufen (s. Indikator D3 und OECD, 2017[2]). Diese Unterschiede beim relativen Gehalt machen den Lehrerberuf im Vergleich mit anderen Berufen vermutlich für Frauen attraktiver als für Männer.

Die möglichen Auswirkungen dieses Ungleichgewichts zwischen den Geschlechtern im Lehrerberuf auf die Leistungen der Schüler, die Motivation der Schüler und den Berufsverbleib der Lehrkräfte sollten genauer untersucht werden, insbesondere in Ländern, in denen wenige Männer Interesse am Lehrerberuf zeigen (Drudy, 2008[6]; OECD, 2005[7]; OECD, 2009[8]). Es gibt zwar kaum Belege dafür, dass das Geschlecht einer Lehrkraft Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler hat (Antecol, Eren and Ozbeklik, 2012[9];

Holmlund and Sund, 2008[10]), dennoch könnte das Bemühen um ein ausgeglicheneres Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Lehrkräften positive Auswirkungen für alle Lernenden haben. Insbesondere können männliche und weibliche Lehrkräfte dazu beitragen, dass Schüler eine positive Identität ihres eigenen Geschlechts entwickeln und Stereotypen infrage stellen (Hutchings et al., 2008[11]). Es gibt auch Belege dafür, dass sich die Einstellung weiblicher Lehrkräfte zu einigen Schulfächern wie Mathematik auf die Leistungen ihrer Schülerinnen auswirken kann (Beilock et al., 2010[12]; OECD, 2014[13]).

Geschlechterstruktur des Lehrkörpers im Tertiärbereich

Im Tertiärbereich ist das Verhältnis der Geschlechter bei den Lehrenden umgekehrt, denn hier stellen Männer im Durchschnitt der OECD-Länder die Mehrheit. Im Durchschnitt aller OECD-Länder besteht der akademische Lehrkörper zu 44 % aus Frauen, dabei reicht die Bandbreite von 28 % in Japan bis zu 59 % in der Russischen Föderation.

Im Tertiärbereich unterscheidet sich die Geschlechterstruktur des Lehrkörpers in den verschiedenen ISCED-Stufen. Frauen sind in den kurzen tertiären Bildungsgängen stärker vertreten als in Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgängen. Konkret stellen Frauen in mehr als vier Fünftel der Länder mit verfügbaren Daten weniger als 50 % des Lehrkörpers in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen, aber in zwei Drittel der Länder mehr als 50 % in kurzen tertiären Bildungsgängen (Abb. D5.1).

In den kurzen tertiären Bildungsgängen werden hauptsächlich die Fächergruppen gelehrt, die typischerweise von Frauen dominiert werden. In Lettland beispielsweise, wo Frauen in kurzen tertiären Bildungsgängen mehr als 60 % der Lehrenden stellen, werden fast 60 % dieser Bildungsgänge in den Fächergruppen Gesundheit und Sozialwesen sowie Dienstleistungen angeboten, also in Fächergruppen, in denen weibliche Bildungsteilnehmer tendenziell überrepräsentiert sind (s. Indikator B4 und OECD-Bildungsdatenbank). In den OECD-Ländern sind höchstens 20 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in kurzen tertiären Bildungsgängen eingeschrieben. Ausnahmen sind Australien, Chile, Kanada, die Republik Korea, Neuseeland, die Türkei und die Vereinigten Staaten (s. Indikator B1 und OECD-Bildungsdatenbank). Auch wenn Frauen im Lehrkörper kurzer tertiärer Bildungsgänge überrepräsentiert sein mögen, sind sie insgesamt im akademischen Lehrkörper des Tertiärbereichs immer noch unterrepräsentiert (Kasten D5.1).

In Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen stellen in allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten Frauen weniger als 50 % des Lehrkörpers, Ausnahmen sind Finnland (52 %), Lettland (55 %), Litauen (57 %) und Neuseeland (50 %). In einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten stellen sie weniger als 40 % des Lehrkörpers in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen, in Japan sogar nur 23 %. Nichtsdestotrotz ist seit 2005 in den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten der Anteil der Frauen im Tertiärbereich gestiegen (s. OECD-Bildungsdatenbank).

Altersstruktur der Lehrerschaft

Die Altersstruktur der Lehrerschaft ist in den einzelnen Ländern und Bildungsbereichen sehr unterschiedlich und kann von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden, wie der Größe und Altersstruktur der Bevölkerung, der Dauer der Ausbildung im Tertiärbereich sowie den Gehältern der Lehrkräfte und den Arbeitsbedingungen. So können beispielsweise sinkende Geburtenzahlen zu einer niedrigeren Nachfrage nach neuen Lehrkräften führen, und eine längere Dauer der Ausbildung im Tertiärbereich kann den Eintritt der Lehrkräfte in den Arbeitsmarkt verzögern. Wettbewerbsfähige Gehälter, gute Arbeits-

Kasten D5.1

Anteil Frauen im akademischen Bereich

Das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern im akademischen Bereich ist in den meisten OECD-Ländern, trotz Verbesserungen in letzter Zeit, immer noch eine Herausforderung, angefangen bei den Doktoranden über die gesamte akademische Laufbahn hinweg (Winslow and Davis, 2016[14]). Frauen sind insbesondere in den höchsten akademischen Positionen nach wie vor unterrepräsentiert. In den europäischen Ländern stellen Frauen nur ein Drittel der Forscher, und sie belegen nur ein Viertel der leitenden akademischen Positionen (European Commission, 2019[15]), während sie bei den Doktoranden noch fast die Hälfte stellen (s. Indikator B7). Forscherinnen arbeiten mit einer höheren Wahrscheinlichkeit unter Vertragsverhältnissen, die als „prekäre Beschäftigung" gelten, und es bestehen weiterhin große Gehaltsunterschiede bei einer Tätigkeit in der wissenschaftlichen Forschung und Entwicklung (European Commission, 2019[15]). Auch in anderen Ländern sind Frauen ähnlich benachteiligt, z. B. in Australien (Winchester and Browning, 2015[16]) und den Vereinigten Staaten (Curtis, 2011[17]). In einigen Fächergruppen ist das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern noch ausgeprägter, wie z. B. in den MINT-Fachrichtungen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik).

Es besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass familiäre Verpflichtungen und eine fehlende formelle Politik bzw. fehlende Programme zur Verringerung der Geschlechterkluft die Karriere und die berufliche Weiterentwicklung von Frauen im akademischen Bereich einschränken (Winslow and Davis, 2016[14]). Kürzlich erfolgte politische Bestrebungen in den OECD-Ländern zielen auf einen Strukturwandel ab, um den Anteil von Frauen im akademischen Bereich zu erhöhen. So hat beispielsweise die Europäische Union stark in das Projekt Institutional Transformation for Effecting Gender Equality (INTEGER) investiert, um den Karriereweg von Forscherinnen in europäischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen zu verbessern (European Commission, 2016[18]). In den Vereinigten Staaten finanzierte die National Science Foundation Forschung und Maßnahmen, die darauf abzielen, den Anteil von Frauen in Naturwissenschaften und Ingenieurwesen an Hochschulen zu erhöhen, wozu auch das Stipendienprogramm ADVANCE Institutional Transformation gehört (Winslow and Davis, 2016[14]). In Australien zielte die Universities Australia Strategy for Women (2011–2014) darauf ab, Hochschulen zu ermutigen, Chancengerechtigkeitsziele in ihre strategische Planung aufzunehmen und Frauen im akademischen Bereich zu fördern (Winchester and Browning, 2015[16]). Vor Kurzem wurden an australischen Hochschulen Geschlechterquoten eingeführt, wodurch einige universitäre Positionen in den Fakultäten Ingenieurwesen, Informatik und Mathematikwissenschaften nur Frauen offenstanden (Pyke and White[19]). Ungeachtet dessen erfordert das fortwährende Geschlechterungleichgewicht zwischen den Hochschulbeschäftigten bezüglich Beteiligung, Arbeitsbedingungen und Bezahlung weitere Investitionen und Untersuchungen, um diese Kluft in Zukunft zu schließen.

bedingungen und berufliche Aufstiegsmöglichkeiten können den Lehrerberuf je nach nationalen Gegebenheiten für junge Menschen attraktiver machen bzw. dabei helfen, gute Lehrkräfte im Beruf zu halten.

Ein Großteil der Lehrkräfte ist 50 Jahre und älter. Ihr Anteil nimmt mit steigendem Bildungsbereich zu: von 33 % im Primarbereich über 37 % im Sekundarbereich I auf 40 % im

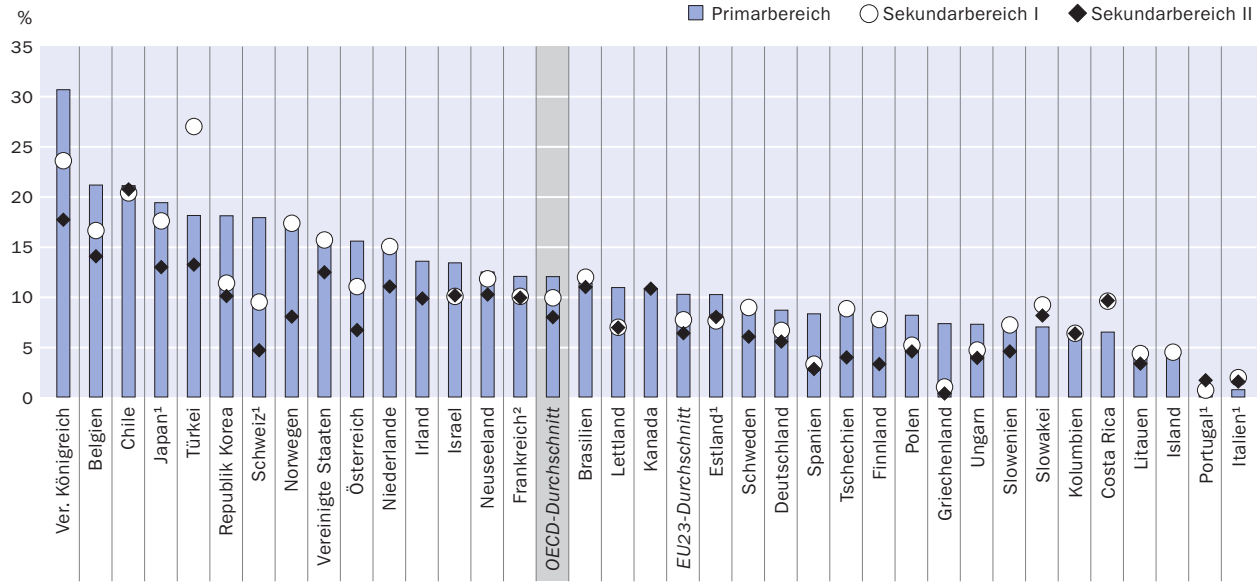
Sekundarbereich II. Dies ist im Sekundarbereich II besonders auffällig, wo in mehr als zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten der Anteil älterer Lehrkräfte an der gesamten Lehrerschaft mehr als 30 % beträgt. Es gibt jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, die Zahlen reichen im Sekundarbereich II von 15 % in der Türkei bis zu 63 % in Italien. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist mehr als die Hälfte der Lehrkräfte im Primarbereich sowie im Sekundarbereich I und II zwischen 30 und 49 Jahre alt.

In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die meisten Mitglieder des Lehrkörpers im Tertiärbereich über 40 Jahre alt. In fast allen Ländern sind sogar mindestens 35 % des akademischen Lehrkörpers über 50 Jahre alt. Ausnahmen sind hier Brasilien (32 %), Costa Rica (33 %), Deutschland (26 %), Kolumbien (32 %), Luxemburg (16 %), die Niederlande (33 %) und die Türkei (19 %). Der Anteil der Lehrkräfte, die jünger als 30 Jahre sind, reicht von weniger als 1 % in Griechenland, Italien und Slowenien bis zu 24 % in Deutschland (OECD-Bildungsdatenbank).

Junge Lehrkräfte (unter 30 Jahren) stellen hingegen in allen Bildungsbereichen nur einen kleinen Anteil der Lehrerschaft: im Durchschnitt der OECD-Länder 13 % im Primarbereich, 11 % im Sekundarbereich I und 8 % im Sekundarbereich II. Diese niedrigen Anteile sind im Sekundarbereich II besonders auffällig: In fast zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten machen junge Lehrkräfte weniger als 10 % der Lehrerschaft im Sekundarbereich II aus und in rund einem Drittel der Länder weniger als 5 %. Insgesamt machen Lehrkräfte unter 30 Jahren in allen Bildungsbereichen zusammen und in allen Ländern einen Anteil von weniger als 25 % aus. Das Vereinigte Königreich, wo sie mehr als 30 % der Lehrerschaft im Primarbereich stellen, und die Türkei, wo sie 27 % der Lehrkräfte im Sekundarbereich I stellen, sind hier die einzigen Ausnahmen (Tab. D5.1 und Abb. D5.2).

Abbildung D5.2

Anteil der Lehrkräfte, die jünger als 30 Jahre sind, nach Bildungsbereich (2017)



1. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II. 2. Nur öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Lehrkräfte im Primarbereich, die jünger als 30 Jahre sind.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), Tabelle D5.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980317

Das steigende Alter der Lehrerschaft wirkt sich in vielerlei Hinsicht auf die Bildungssysteme in den einzelnen Ländern aus. Neue Lehrkräfte werden erforderlich sein, um diejenigen zu ersetzen, die in den nächsten 10 Jahren das Ruhestandsalter erreichen. Dies gilt besonders für Länder mit einer steigenden Zahl von Schülern im schulpflichtigen Alter (s. Indikator B1). Regierungen müssen vielleicht mehr in den Lehrerberuf investieren, um ihn attraktiver zu machen. Zusätzlich zu diesen Erfordernissen bezüglich Anwerbung und Ausbildung kann sich eine älter werdende Lehrerschaft auch auf Budgetentscheidungen auswirken. In den meisten Schulsystemen steigen die Gehälter der Lehrkräfte mit der Anzahl der Berufsjahre. Ein größerer Anteil älterer Lehrkräfte erhöht daher die Kosten der Schulbildung, was wiederum zu einer Beschränkung der verfügbaren Mittel für andere Initiativen führen kann (s. Indikator D3).

Entwicklungstendenzen des Alters von Lehrkräften zwischen 2005 und 2017

Trenddaten zeigen, dass im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten der Anteil der Lehrkräfte, die 50 Jahre und älter sind, im Primar- bis Sekundarbereich II zusammen in 10 Jahren um 5 Prozentpunkte gestiegen ist. In Griechenland, Litauen, Polen, Portugal, Slowenien und Ungarn betrug der Anstieg in diesem Zeitraum mindestens 13 Prozentpunkte (OECD-Bildungsdatenbank), obwohl der Anteil der Lehrkräfte, die 50 Jahre und älter sind, in Polen weiterhin unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Im Gegensatz hierzu ist der Anteil der älteren Lehrkräfte in Estland, Italien, Lettland und Litauen um mehr als 10 Prozentpunkte größer als im Durchschnitt anderer OECD-Länder, und das durchschnittliche Alter der Lehrkräfte steigt weiterhin.

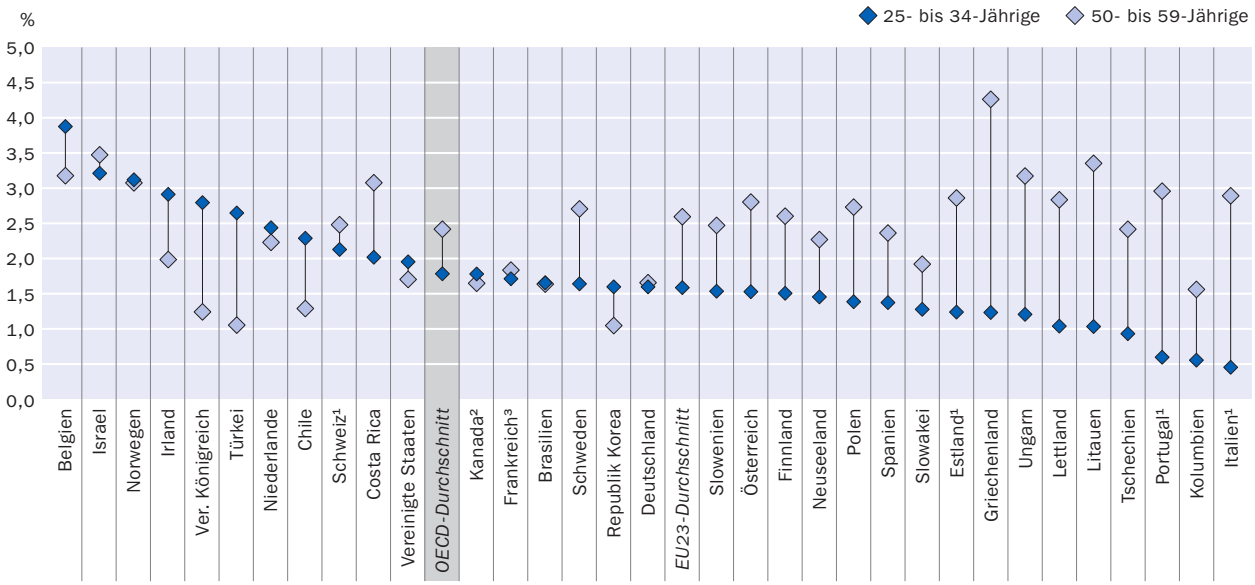
In etwa einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten – Chile, Deutschland, Frankreich, Irland, Luxemburg, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten – gab es die entgegengesetzte Entwicklung: Dort wird die Lehrerschaft jünger. Dies lässt sich möglicherweise zum Teil durch Anstrengungen zur Umsetzung von Anwerbungsprogrammen für Lehrkräfte erklären. Im Vereinigten Königreich beispielsweise, wo der Anteil älterer Lehrkräfte am stärksten gesunken ist, wurde Anfang der 2000er-Jahre eine ehrgeizige Anwerbungskampagne gestartet, mit der das Ansehen der Lehrkräfte verbessert werden sollte. Die Kampagne bediente sich Slogans wie „Use your head: teach“ (Nutze Deinen Kopf – Unterrichte) oder „Turn your talent to teaching“ (Setze Deine Begabung im Unterricht ein) als Anreiz für junge Menschen, die den Lehrerberuf als eine Möglichkeit in Betracht zogen, jedoch durch verschiedene Hürden – wie z. B. die finanzielle Belastung der Ausbildung – abgeschreckt wurden. Darüber hinaus wurde im Vereinigten Königreich auch finanzielle Unterstützung für angehende Lehrkräfte angeboten (OECD, 2011[20]).Ebenso wurde in Chile 2017 ein nationales Programm zur Förderung des Lehrberufs realisiert, das eine neue Gehaltsskala und ein neues System der beruflichen Entwicklung für Lehrkräfte in öffentlichen Schulen einführte. Außerdem wurde ein spezielles Stipendium zur Abdeckung der Bildungsgebühren für angehende Lehrer an den Hochschulen eingeführt.

Anteil von Lehrkräften an der Gesamtbevölkerung

Eine weitere Möglichkeit, die Entwicklung der Altersverteilung in der Lehrerschaft zu untersuchen, könnte eine Betrachtung des Anteils von Lehrkräften an der Gesamtbevölkerung nach Altersgruppen sein. In den meisten OECD-Ländern haben Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich einen größeren Anteil an der Altersgruppe der 50- bis 59-Jährigen als an der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen. Die größten Unterschiede bestehen in Griechenland, Italien, Litauen und Portugal. In weniger als einem Viertel der

Abbildung D5.3

Anteil der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich an der Gesamtbevölkerung, nach Altersgruppe (2017)



1. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II. 2. Primarbereich umfasst auch Elementarbereich (ISCED 02). 3. Nur öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Lehrkräfte unter den 25- bis 34-Jährigen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980336.

Länder haben jüngere Lehrkräfte einen größeren Anteil an der Gesamtbevölkerung als ältere (Abb. D5.3).

Eine Aufschlüsselung des Anteils der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich an der Gesamtbevölkerung nach Altersgruppe unterstreicht die wachsende Besorgnis über einen künftigen Lehrkräftemangel. In Italien und Portugal arbeiten höchstens 0,6 % der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen als Lehrkräfte, wohingegen es in der Altersgruppe der 50- bis 59-Jährigen fast 3 % sind. Der Anteil in den beiden Altersgruppen ist in Brasilien, Deutschland, Frankreich, Israel, Kanada, den Niederlanden, Norwegen, der Schweiz und den Vereinigten Staaten ähnlich (Abb. D5.3).

In den meisten OECD-Ländern werden neue Lehrkräfte erforderlich sein, um diejenigen zu ersetzen, die in den nächsten 10 Jahren das Ruhestandsalter erreichen werden. Diese Länder müssen möglicherweise die Lehrerausbildung überarbeiten und verstärkt Anreize dafür schaffen, dass junge Menschen eine Laufbahn als Lehrkraft einschlagen (s. Indikator D6 in OECD, 2014[21]). Gleichzeitig wird möglicherweise durch finanzielle Einschränkungen, insbesondere aufgrund von Pensionsverpflichtungen und medizinischen Versorgungskosten für Ruheständler, Druck auf die Regierungen ausgeübt werden, Bildungsangebote zu reduzieren, Klassenstärken zu erhöhen oder mehr eigenverantwortliches Onlinelernen zu integrieren (Peterson, 2011[22]).

Definitionen

Hilfslehrkräfte und Lehr-/Forschungsassistenten umfasst nicht voll qualifizierte Beschäftigte oder Lernende, die die Lehrkräfte beim Unterrichten der Schüler unterstützen.

Lehrkräfte sind voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist. Hierzu gehören Lehrkräfte, Förderlehrer und andere Lehrkräfte, die mit Schülern als ganzer Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Fachraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. Im Tertiärbereich umfasst der Lehrkörper Mitarbeiter, deren Hauptaufgabe Lehre oder Forschung ist. Lehrkräfte umfasst auch Fachbereichsleiter, deren Aufgaben einen nur begrenzten Umfang an Unterricht beinhalten, während nicht voll qualifizierte Mitarbeiter, die die Lehrkräfte beim Unterricht unterstützen, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht zu dieser Kategorie gehören.

Angewandte Methodik

Der Anteil von Lehrkräften an der Gesamtbevölkerung entspricht dem Verhältnis von Lehrkräften einer bestimmten Altersgruppe (z. B. 25- bis 34-Jährige, 50- bis 59-Jährige) zur Gesamtbevölkerung der gleichen Altersgruppe.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018* (OECD, 2018[23]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr 2016/2017 für Bildungsgänge und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2018 durchgeführten UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Anmerkung zu den Daten aus Israel
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

Antecol, H., O. Eren and S. Ozbeklik (2012), "The Effect of teacher gender on student achievement in primary school: Evidence from a randomized experiment", *IZA Discusssion Papers*, No. 6453, *http://ftp.iza.org/dp6453.pdf* (Zugriff am 20. April 2018). [9]

Beilock, S. et al. (2010), "Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 107/5, pp. 1860-3, *http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107*. [12]

Croft, A. et al. (2014), "The second shift reflected in the second generation", *Psychological Science*, Vol. 25/7, pp. 1418–1428, *http://dx.doi.org/10.1177/0956797614533968*. [3]

Curtis, J. (2011), *Persistent Inequity: Gender and Academic Employment*, American Association of University Professors, Washington, DC, https://www.aaup.org/NR/rdonlyres/08E023AB-E6D8-4DBD-99A0-24E5EB73A760/0/persistent_inequity.pdf. [17]

Drudy, S. (2008), "Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation", *Gender and Education*, Vol. 20/4, pp. 309–323, http://dx.doi.org/10.1080/09540250802190156. [6]

European Commission (2019), *She Figures 2018*. [15]

European Commission (2016), *INTEGER Report Summary*, http://www.integer-tools-for-action.eu. [18]

Holmlund, H. and K. Sund (2008), "Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher?", *Labour Economics*, Vol. 15/1, pp. 37–53, http://dx.doi.org/10.1016/j.labeco.2006.12.002. [10]

Hutchings, M. et al. (2008), "Nice and kind, smart and funny: What children like and want to emulate in their teachers", *Oxford Review of Education*, Vol. 34/2, pp. 135–157, http://dx.doi.org/10.1080/03054980701663959. [11]

Kane, J. and J. Mertz (2012), "Debunking myths about gender and mathematics performance", *Notices of the AMS*, Vol. 59/1, http://dx.doi.org/10.1090/noti790. [4]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [23]

OECD (2017), "Gender imbalances in the teaching profession", *Education Indicators in Focus*, No. 49, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en. [2]

OECD (2015), "What lies behind gender inequality in education?", *PISA in Focus*, No. 49, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5js4xffhhc30-en. [1]

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821hw. [21]

OECD (2014), *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können – Schülerleistungen in Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften*, Bd. 1, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6004399w. [5]

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en. [13]

OECD (2011), *Lessons from PISA for the United States*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en. [20]

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en. [8]

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en*. [7]

Peterson, P. (2011), *Saving schools: from Horace Mann to virtual learning*, Belknap Press of Harvard University Press. [22]

Pyke, J. and K. White (n. d.), *Are gender quotas in academia a good idea?*, *https://www.weforum.org/agenda/2018/09/gender-quotas-may-speed-up-equity-in-academia* (Zugriff am 16. Mai 2019). [19]

Winchester, H. and L. Browning (2015), "Gender equality in academia: a critical reflection", *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 37/3, pp. 269–281, *http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2015.1034427*. [16]

Winslow, S. and S. Davis (2016), "Gender Inequality Across the Academic Life Course", *Sociology Compass*, Vol. 10/5, pp. 404–416, *http://dx.doi.org/10.1111/soc4.12372*. [14]

Tabellen Indikator D5

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981267

- Tabelle D5.1: Altersstruktur der Lehrerschaft (2017)
- Tabelle D5.2: Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2017)
- Tabelle D5.3: Geschlechterstruktur der Lehrerschaft, nach Altersgruppe (2017), und Anteil der weiblichen Lehrkräfte für alle Altersgruppen (2005 und 2017)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D5.1

Altersstruktur der Lehrerschaft (2017)

Anteil der Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsbereich und Altersgruppe, basierend auf Personenzahlen

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II			Gesamt: Primar- bis Sekundarbereich II		
	< 30 Jahre	30–49 Jahre	≥ 50 Jahre	< 30 Jahre	30–49 Jahre	≥ 50 Jahre	< 30 Jahre	30–49 Jahre	≥ 50 Jahre	< 30 Jahre	30–49 Jahre	≥ 50 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	16	46	38	11	40	48	7	47	46	11	44	45
Belgien	21	55	24	17	55	28	14	55	31	17	55	28
Kanada[1]	11[d]	63[d]	26[d]	x(1)	x(2)	x(3)	11	63	26	11	63	26
Chile	21	55	24	20	53	26	21	52	28	21	54	26
Kolumbien	7	53	40	6	55	39	6	55	39	7	54	39
Tschechien	8	50	42	9	55	37	4	44	52	7	49	44
Dänemark	x(4)	x(5)	x(6)	1[d]	51[d]	48[d]	m	m	m	m	m	m
Estland[2]	10	46	44	8	39	54	8[d]	41[d]	51[d]	9[d]	42[d]	49[d]
Finnland	8	60	32	8	60	32	3	49	48	7	57	37
Frankreich[3]	12	66	22	10	59	31	10	59	31	11	61	28
Deutschland	9	54	38	7	47	46	6	54	40	7	51	42
Griechenland	7	50	43	1	48	51	0	45	55	4	48	48
Ungarn	7	52	41	5	52	44	4	58	38	5	54	41
Island	5	56	39	4	56	39	m	m	m	m	m	m
Irland[4]	14	66	20	x(7)	x(8)	x(9)	10[d]	63[d]	27[d]	12	65	23
Israel[4]	13	65	22	10	62	28	10	56	33	12	62	26
Italien[2]	1	43	56	2	44	54	2[d]	35[d]	63[d]	1[d]	40[d]	59[d]
Japan[2]	19	51	29	18	51	31	13[d]	48[d]	39[d]	17[d]	50[d]	32[d]
Republik Korea	18	67	15	11	60	29	10	59	31	14	63	24
Lettland	11	50	39	7	43	50	7	42	51	9	46	46
Litauen	5	49	46	4	45	50	3	42	55	4	45	50
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	15	50	35	15	46	39	11	42	47	14	47	39
Neuseeland	12	49	38	12	47	41	10	46	44	12	48	40
Norwegen	17	54	29	17	54	29	8	50	42	15	53	32
Polen	8	58	34	5	65	30	5	62	34	6	61	33
Portugal[2]	1	59	40	1	56	44	2[d]	60[d]	39[d]	1[d]	58[d]	41[d]
Slowakei	7	63	30	9	53	38	8	49	42	8	55	37
Slowenien	7	58	34	7	58	34	5	53	43	7	57	36
Spanien	8	58	34	3	59	38	3	59	38	5	59	36
Schweden	9	55	36	9	55	37	6	50	44	8	53	38
Schweiz[2]	18	49	33	9	55	35	5[d]	53[d]	43[d]	12[d]	52[d]	36[d]
Türkei	18	66	16	27	67	6	13	72	15	20	68	12
Ver. Königreich	31	54	15	24	59	17	18	56	27	25	56	19
Vereinigte Staaten	16	55	29	16	55	29	12	54	34	15	55	30
OECD-Durchschnitt	**13**	**55**	**33**	**11**	**53**	**37**	**8**	**52**	**40**	**10**	**54**	**36**
EU23-Durchschnitt	**10**	**54**	**35**	**8**	**52**	**40**	**6**	**51**	**43**	**9**	**53**	**39**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	11	67	21	12	65	23	11	65	24	11	66	23
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	6	64	29	10	68	22	10	68	22	8	66	26
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02). 2. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II, Einzelheiten s. Anhang 3.
3. Nur öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. 4. Irland: nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: in allen Bildungsbereichen außer Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich II auch private Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980241
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D5.2

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2017)

Anteil weiblicher Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsbereich, basierend auf Personenzahlen

	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich			Alle Bildungsbereiche zusammen
				Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge		Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	46	m	m
Österreich	99	92	72	64	50	55	69	52	40	42	67
Belgien	97	82	64	63	63	63	43	x(10)	x(10)	49	70
Kanada	x(2)	75[d]	x(2)	x(6)	x(6)	75	m	54	43	49	m
Chile	99	81	68	58	51	56	a	m	m	m	m
Kolumbien	97	77	53	x(6)	x(6)	46	66	36	38	37	60
Tschechien	99	94	78	60	60	60	38	60	38	38	76
Dänemark[1]	88	x(3)	69[d]	54	m	m	a	m	m	m	m
Estland[1,2]	99	90	83	77	61[d]	69[d]	x(5)	a	49	49	83
Finnland	97	80	75	70	55	60	55	a	52	52	74
Frankreich[3]	89	84	60	60	59	60	40	52	41	44	68
Deutschland	96	87	67	57	49	55	59	41	39	39	67
Griechenland	99	71	67	56	50	54	55	a	34	34	65
Ungarn	100	97	77	65	55	63	60	x(10)	x(10)	40	75
Island	95	83	83	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[4]	99	86	x(4,6)	70[d]	a	70[d]	m	x(10)	x(10)	45	m
Israel[4]	99	85	79	x(6)	x(6)	70	m	m	m	m	m
Italien[2]	99	96	77	71	62[d]	66[d]	x(5)	a	37	37	78
Japan[2]	97	64	43	x(6)	x(6)	31[d]	x(6,8,9)	50[d]	23[d]	28[d]	48
Republik Korea	99	78	70	53	46	52	a	45	33	35	62
Lettland	100	92	85	83	73	80	66	66	55	56	84
Litauen	99	97	83	82	71	79	66	a	57	57	82
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	96	68	53	50	47	48	a	m	m	m	m
Niederlande	88	87	53	53	53	53	a	x(10)	x(10)	46	66
Neuseeland	97	84	67	61	59	61	54	49	50	50	72
Norwegen	92	75	75	54	54	54	54	54	46	46	66
Polen	98	85	73	70	63	66	69	67	45	45	75
Portugal[2]	99	81	72	x(6)	x(6)	69[d]	x(6,10)	x(10)	x(10)	44[d]	71
Slowakei	99	90	77	73	71	72	68	58	45	46	77
Slowenien	97	88	88	67	67	67	a	49	41	43	78
Spanien	93	77	60	58	51	55	a	50	42	43	65
Schweden	95	76	76	x(6)	x(6)	54	44	44	45	45	75
Schweiz[2]	97	83	55	47	44[d]	45[d]	x(5)	a	36	36	61
Türkei	94	61	57	49	49	49	a	40	45	44	56
Ver. Königreich	96	85	62	61	58	60	a	x(10)	x(10)	45	68
Vereinigte Staaten	94	87	67	58	a	58	x(10)	x(10)	x(10)	50[d]	70
OECD-Durchschnitt	**97**	**83**	**69**	**62**	**57**	**60**	**m**	**m**	**42**	**44**	**70**
EU23-Durchschnitt	**97**	**87**	**72**	**66**	**m**	**63**	**m**	**m**	**m**	**45**	**73**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	95	89	68	60	50	59	47	44	46	46	71
China	97	66	55	x(6)	x(6)	52	m	m	m	m	m
Costa Rica	94	79	57	56	59	57	a	57	45	45	69
Indien	m	51	46	x(6)	x(6)	42	m	x(10)	x(10)	41	m
Indonesien	96	66	55	x(6)	x(6)	54	a	x(10)	x(10)	43	63
Russische Föd.[1]	99	96	81[d]	x(3)	x(8)	x(3,8)	x(8)	72[d]	52	59[d]	82
Saudi-Arabien	100	m	m	m	m	m	a	x(10)	x(10)	41	m
Südafrika[5]	m	m	x(6)	x(6)	x(6)	58[d]	47	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**96**	**77**	**61**	**m**	**m**	**55**	**m**	**m**	**m**	**43**	**m**

Anmerkung: Die Daten unter „Alle Bildungsbereiche zusammen" ohne frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01).
1. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02). 2. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II, Einzelheiten s. Anhang 3.
3. Außer im Tertiärbereich alle Bildungsbereiche nur öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. Tertiärbereich: nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Irland: nur öffentliche Bildungseinrichtungen für alle Bildungsbereiche außer Elementarbereich (ISCED 02), wo nur Daten von unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen enthalten sind. Israel: in allen Bildungsbereichen außer Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich II auch private Bildungseinrichtungen.
5. Referenzjahr 2016 anstelle 2017.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980260
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D5.3

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft, nach Altersgruppe (2017), und Anteil der weiblichen Lehrkräfte für alle Altersgruppen (2005 und 2017)

Anteil weiblicher Lehrkräfte (in %), nach Altersgruppe und Bildungsbereich

	Primarbereich		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II		Tertiärbereich insgesamt		Primar- bis Sekundarbereich II		Tertiärbereich insgesamt	
	2017		2017		2017		2017		2005	2017	2005	2017
	< 30 Jahre	≥ 50 Jahre	< 30 Jahre	≥ 50 Jahre	< 30 Jahre	≥ 50 Jahre	< 30 Jahre	≥ 50 Jahre	Alle Altersgruppen zusammen			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	94	91	76	73	72	53	53	37	m	74	m	42
Belgien	85	79	71	59	68	58	67	44	65[d]	70	41	49
Kanada[1]	83[d]	70[d]	x(1)	x(2)	83	70	60	44	73	75	48	49
Chile	80	81	70	65	60	49	m	m	70	71	m	m
Kolumbien	72	77	55	53	48	47	46	29	m	64	m	37
Tschechien	92	95	73	82	52	58	m	m	71[d]	76	40	38
Dänemark	x(3)	x(4)	69[d]	69[d]	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland[2]	84	92	75	85	60[d]	72[d]	50	46	m	83[d]	48	49
Finnland	81	76	77	73	68	56	45	52	69	72	47	52
Frankreich[3]	89	77	64	57	63	56	56	38	65	68	38	44
Deutschland[4]	92	85	79	67	72	50	45	30	65	70	32	39
Griechenland	88	60	78	62	75	48	47	32	59	66	36	34
Ungarn	92	97	71	76	61	59	44	35	79	78	39	40
Island	73	84	73	84	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[5]	81	86	x(5)	x(6)	66[d]	69[d]	m	m	72	79	39	45
Israel[5]	91	83	86	76	83	65	m	m	79	80	m	m
Italien[2]	92	96	64	77	66[d]	66[d]	51	33	78	79[d]	34	37
Japan[2]	65	68	45	40	38[d]	23[d]	49[d]	25[d]	46	49[d]	18	28[d]
Republik Korea	73	88	72	58	69	30	67	22	61	67	31	35
Lettland	84	94	69	85	60	82	58	54	m	87	m	56
Litauen	89	97	74	81	67	79	58	53	84[d]	85	53	57
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	56	58	m	m
Niederlande	88	84	62	45	65	46	51	36	66[d]	69	35	46
Neuseeland	87	86	74	66	64	60	50	48	69	72	50	50
Norwegen	69	78	69	78	60	48	45	43	m	69	m	46
Polen	82	87	65	74	62	62	m	m	76	77	41	45
Portugal[2]	85	79	60	72	56[d]	69[d]	44	39	74	74[d]	42[d]	44
Slowakei	86	93	77	79	78	72	58	42	77	79	42	46
Slowenien	88	88	88	88	70	62	63	38	78	83	33	43
Spanien	80	76	66	58	61	52	50	37	62	66	39	43
Schweden	70	77	70	77	53	51	47	43	m	70	m	45
Schweiz[2]	89	79	68	49	58[d]	41[d]	56	30	62	65[d]	32	36
Türkei	73	39	65	35	64	32	53	31	m	55	38	44
Vereinigtes Königreich	83	89	65	58	63	55	50	41	68	72	40	45
Vereinigte Staaten[6]	88	88	69	68	62	56	m	m	74	75	44[d]	50[d]
OECD-Durchschnitt	**83**	**82**	**70**	**68**	**64**	**56**	**52**	**39**	**69**	**72**	**39**	**44**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für beide Referenzjahre									**68**	**72**	**39**	**44**
EU23-Durchschnitt	**86**	**86**	**71**	**71**	**65**	**61**	**m**	**m**	**m**	**75**	**m**	**45**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	82	92	61	71	55	60	50	42	m	73	m	46
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	60	m	m
Costa Rica	67	81	56	58	56	58	46	40	m	69	m	45
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48	m	41
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	61	m	43
Russische Föderation[6]	m	m	m	m	x(3,7)	x(4,8)	64[d]	54[d]	86	85	51[d]	59[d]
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	41
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**66**	**m**	**43**

1. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02). 2. Sekundarbereich II umfasst Bildungsgänge außerhalb des Sekundarbereichs II, Einzelheiten s. Anhang 3. 3. Außer im Tertiärbereich alle Bildungsbereiche nur öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. Tertiärbereich: nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr 2006 anstelle 2005. 5. Irland: nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: in allen Bildungsbereichen außer Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich II auch private Bildungseinrichtungen. 6. Tertiärbereich umfasst Bildungsgänge außerhalb des Tertiärbereichs, Einzelheiten s. Anhang 3.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980279

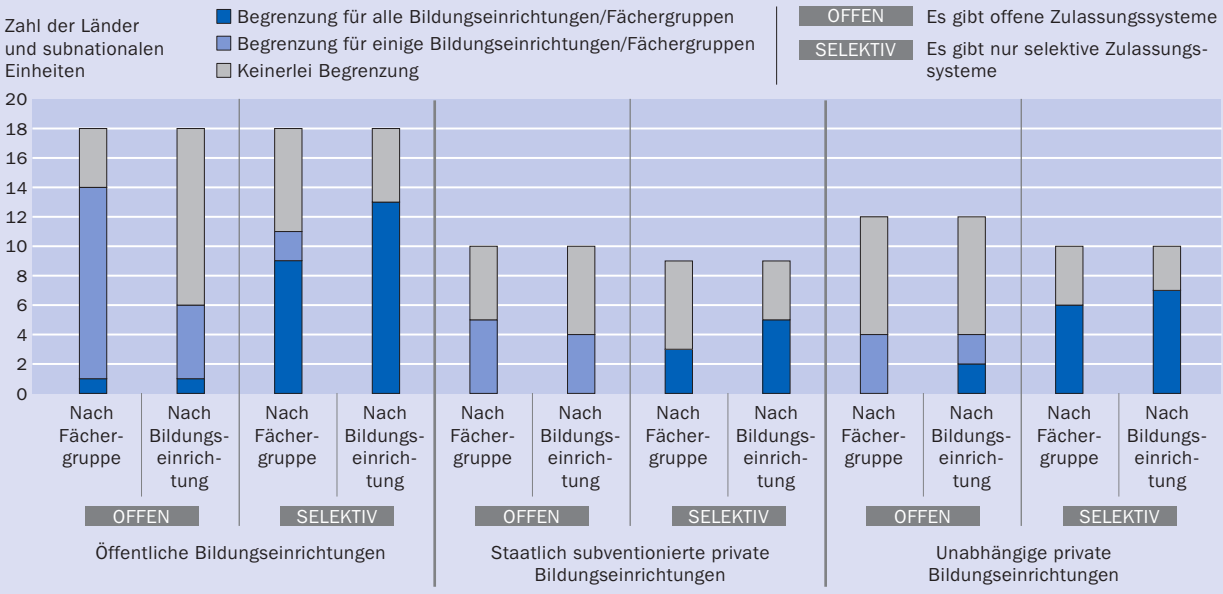
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator D6
Welche Zulassungssysteme gibt es für den Zugang zum Tertiärbereich?

- In mehr als der Hälfte aller Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten gibt es offene Zulassungssysteme (d. h., alle Bewerber, die die Mindestanforderungen erfüllen, werden zugelassen) für zumindest einige öffentliche und/oder private Bildungseinrichtungen. Dennoch kann der Zugang zu bestimmten Fächergruppen und/oder Bildungseinrichtungen in diesen Ländern einigen Auswahlkriterien unterliegen.
- Die am weitesten verbreiteten Prüfungen/Tests zur Zulassung zu einem grundständigen Bildungsgang im Tertiärbereich sind nationale/zentrale Prüfungen gegen Ende des Sekundarbereichs II sowie von den Einrichtungen des Tertiärbereichs durchgeführte Zulassungsprüfungen.
- In den meisten Ländern berücksichtigen die Zulassungsstellen selektiver Bildungseinrichtungen auch andere Aspekte als die Ergebnisse nationaler/zentraler Prüfungen, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Am weitesten verbreitet als Zulassungskriterien für öffentliche Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich sind Notendurchschnitte, Bewerbungsgespräche und Berufserfahrung.

Abbildung D6.1

Begrenzung der Anfängerzahlen in Fächergruppen und Bildungseinrichtungen in Ländern mit offenen bzw. selektiven Systemen (2017)



Anmerkung: Bei den 38 Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung teilgenommen haben, sind in dieser Abbildung diejenigen nicht enthalten, bei denen keine Angabe hierzu vorliegen bzw. diese nicht zutreffend sind.
Quelle: OECD (2017), Tabellen D6.1a, D6.1b und D6.1c. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980412

Erläuterung der Abbildung: Grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich können in Ländern und subnationalen Einheiten mit offenen Zulassungssystemen immer noch Begrenzungen hinsichtlich der verfügbren Plätze haben (entweder nach Fächergruppe oder Bildungseinrichtung). Diese Begrenzungen können alle Fächergruppen oder Arten von Bildungseinrichtungen betreffen, nur einige oder gar keine. Ebenso kann es in Ländern und subnationalen Einheiten mit selektiven Zulassungssystemen Begrenzungen in Bezug auf Fächergruppen und/oder Bildungseinrichtungen geben. Daher kann ein Land oder eine subnationale Einheit mit einem selektiven Zulassungssystem trotzdem „keinerlei Begrenzung" für eine der Dimensionen angeben.

Kontext

In allen OECD-Ländern steigt die Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Dieser Anstieg spiegelt verschiedene Faktoren wider. Zunächst einmal erfüllen mehr Schüler die Mindestanforderungen für einen Zugang zum Tertiärbereich, wodurch die potenzielle Nachfrage nach tertiärer Bildung steigt (s. Indikator B3). Gleichzeitig kann die positive Korrelation zwischen Bildungsstand und Arbeitsmarktchancen zu einer noch stärkeren Nachfrage führen, insbesondere in Ländern mit einer hohen Erwerbslosenquote bzw. bei einer Wirtschaftskrise: Die starken finanziellen Anreize für den Einzelnen für eine Investition in Ausbildung könnten Schüler mit einem Abschluss im Sekundarbereich zu einer Fortsetzung der Ausbildung ermutigen (s. Indikatoren A4 und A5).

Die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich hängt auch ab von der Anzahl der verfügbaren Plätze in den tertiären Bildungseinrichtungen. Die steigende Nachfrage nach tertiärer Bildung stellt die Bildungseinrichtungen und die politischen Entscheidungsträger vor die Herausforderung, ein ausreichendes Angebot zu gewährleisten. Bis dies erreicht ist, könnte die gestiegene Nachfrage zu einem stärkeren Konkurrenzdruck zwischen den Bewerbern für einen Ausbildungsplatz im Tertiärbereich führen. In einigen Ländern sind Entscheidungen über die Anzahl der verfügbaren Plätze in den einzelnen Fächergruppen des Tertiärbereichs stärker mit dem Bedarf auf dem Arbeitsmarkt verknüpft als in anderen. Diese Abstimmung der Kompetenzen von Absolventen des Tertiärbereichs auf den Bedarf des Arbeitsmarkts kann sich auf die Bildungsbeteiligung und das Ausmaß der Selektivität bei der Zulassung in verschiedenen Fächergruppen des Tertiärbereichs auswirken.

Die Zulassungssysteme zum Tertiärbereich können darauf ausgelegt sein, verschiedene Ziele zu kombinieren. Einerseits können die Zulassungskriterien dazu dienen sicherzustellen, dass die Bewerber über die Kompetenzen verfügen, die sie für einen erfolgreichen Abschluss des Bildungsgangs benötigen, für den sie sich bewerben (s. Indikator B5). Andererseits können weniger Zulassungskriterien dazu beitragen, einen breiteren Zugang zum Tertiärbereich zu ermöglichen und so für mehr Chancengerechtigkeit zu sorgen.

Die Analyse nationaler Auswahlkriterien und Zulassungssysteme für den Zugang zu grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich zeigt bestehende Unterschiede zwischen den Ländern in Bezug auf offene und selektive Zulassungssysteme auf sowie die Zahl der Bewerber, die den Zulassungskriterien entsprechen und daher das Zulassungsverfahren erfolgreich durchlaufen. Dies gilt jedoch nicht für die Selektivität, die im Verlauf der Ausbildung auftreten kann (wenn Bildungsteilnehmer beispielsweise bei Nichtbestehen einer Zwischenprüfung oder Nichterreichen der geforderten Fortschritte die Ausbildung abbrechen).

Weitere wichtige Ergebnisse

- In rund der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten werden je nach Bildungsbereich bzw. tertiärer Bildungseinrichtung, zusätzlich zu den üblichen Qualifikationsanforderungen, auf zentralstaatlicher Ebene schulische Mindestleistungen für den Zugang zu grundständigen Bildungsgängen des Tertiärbereichs festgelegt. Diese Leistungsanforderungen beruhen meist auf Abschlusszertifikaten oder Zeugnissen aus dem Sekundarbereich, einschließlich der Noten oder Ergebnisse aus nationalen/zentralen Prüfungen im Sekundarbereich II.

- In mehr als zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten muss man zumindest für die Zulassung zu manchen Fächergruppen an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs nationale/zentrale Prüfungen, andere standardisierte Tests im Sekundarbereich II und/oder Zulassungsprüfungen bestehen.
- Eine direkte Bewerbung bei öffentlichen Einrichtungen des Tertiärbereichs ist in fast der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten erforderlich, während es in ungefähr ebenso vielen Ländern ein zentrales System zur Zulassung zu öffentlichen Bildungseinrichtungen oder eine Kombination aus beiden Ansätzen gibt. Bewerbungen an privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs durchlaufen seltener ein zentrales Bewerbungssystem.
- In rund der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die Bewerbungs- und Zulassungssysteme zu grundständigen Bildungsgängen des Tertiärbereichs (öffentliche und privaten Bildungseinrichtungen) für inländische und nicht inländische bzw. internationale Bewerber ähnlich.

Analyse und Interpretationen

Offene und selektive Zulassungssysteme

Die Zulassungssysteme zu grundständigen Bildungsgängen des Tertiärbereichs spiegeln den Aufbau und die Organisation des Tertiärbereichs in den einzelnen Ländern wider. In fast allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind öffentliche Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich weit verbreitet, und im Durchschnitt der OECD-Länder sind die meisten Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in öffentlichen Bildungseinrichtungen eingeschrieben (s. Abb. B1.3). Private Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs sind fast ebenso verbreitet. Nur in Dänemark und Griechenland gibt es keine staatlich subventionierten privaten und keine unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen, die grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich anbieten. In rund der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen ebenfalls Teil der Bildungslandschaft im Tertiärbereich (Tab. D6.1a sowie Tab. D6.1b und D6.1c im Internet).

Ein offener Zugang, d. h. eine nicht selektive Zulassung aller Bewerber, die die Leistungsanforderungen für den Zugang zu einem grundständigen Bildungsgang im Tertiärbereich erfüllen, ist sowohl bei öffentlichen als auch bei privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs relativ weit verbreitet. In der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zu öffentlichen Bildungseinrichtungen gibt es zumindest einige Bildungseinrichtungen mit offenen Zulassungssystemen. In privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs sind offene Zulassungssysteme ähnlich weit verbreitet: Den Angaben zufolge gibt es in fast der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen und fast der Hälfte der Länder mit unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen zumindest einige dieser Bildungseinrichtungen mit offenen Zulassungssystemen. Jedoch können auch offene Zulassungssysteme gewisse Begrenzungen der Zahl verfügbarer Plätze in grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich aufweisen (Abb. D6.1). Die Zulassung zu bestimmten Fächergruppen und/oder bestimmten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs kann beschränkt sein,

wobei dann bestimmte Auswahlkriterien über die Zulassung entscheiden (Tab. D6.1a sowie Tab. D6.1b und D6.1c im Internet).

Begrenzung der verfügbaren Plätze in bestimmten Fächergruppen

Die Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (18 von 36 Ländern und subnationalen Einheiten) hat ein offenes Zulassungssystem zu öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs, und in den meisten dieser Länder gibt es zumindest für einige Fächergruppen einige Beschränkungen im Zulassungssystem. In Deutschland ist beispielsweise die Einschreibung in einigen Fächergruppen durch Quoten begrenzt, wenn die Zahl der Bewerber die Anzahl der in allen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs verfügbaren Plätze übersteigt. Für diese Fächergruppen gilt ein Auswahlverfahren, in dem der Notendurchschnitt des Abiturs berücksichtigt wird, also des Abschlusses, der in Deutschland im Sekundarbereich II erworben wird und auch als Zugangsqualifikation für den Tertiärbereich dient. In Neuseeland gibt es für einige Fachrichtungen wie Zahnmedizin, Flugwesen, Veterinärmedizin und Medizin eine feste Anzahl von Plätzen. In verschiedenen anderen Ländern ist eine Begrenzung der Teilnehmerzahlen in Bildungsgängen im Bereich Gesundheit/Medizin Bestandteil der Zulassungsverfahren für öffentliche Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (Tab. D6.1a). In staatlich subventionierten und unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen kann man ähnliche zahlenmäßige Begrenzungen feststellen (Tab. D6.1b und D6.1c im Internet).

In der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten gibt es selektive Zulassungssysteme zu grundständigen Bildungsgängen in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. Verglichen mit Ländern mit einem offenen System ist der Teil dieser Länder, in denen Beschränkungen der Anzahl der verfügbaren Plätze für Fächergruppen gelten, kleiner. Sofern es jedoch Beschränkungen gibt, betreffen diese in der Regel alle Fächergruppen und nicht nur einige. Bei staatlich subventionierten und unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen gelten auch in selektiven Zulassungssystemen für alle Fächergruppen zahlenmäßige Beschränkungen und in offenen Systemen nur für einige Fächergruppen (Abb. D6.1). Diese Beschränkungen der Zahl der verfügbaren Plätze können sich auf die Selektivität bei den verschiedenen Fächergruppen auswirken (Kasten D6.1).

Beschränkungen der Zahl der verfügbaren Plätze in bestimmten Bildungseinrichtungen

In Ländern mit selektiven Systemen gelten Zulassungsbeschränkungen mit höherer Wahrscheinlichkeit für bestimmte Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs als für Fächergruppen. Diese Beschränkungen betreffen dann alle öffentlichen, staatlich subventionierten und unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen gleichermaßen.

In 13 der 18 Länder mit selektiven Systemen gelten für alle öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs Zulassungsbeschränkungen zu grundständigen Bildungsgängen. In der Türkei beispielsweise entscheiden zentrale Behörden über diese Zulassungsbeschränkungen, die für alle öffentlichen Bildungseinrichtungen gelten. Jedoch kann es Zulassungsbeschränkungen zu Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs auch in Ländern mit offenen Zulassungssystemen geben. In den Vereinigten Staaten beispielsweise werden Zulassungsbeschränkungen von den Bildungseinrichtungen selbst festgelegt. Im Allgemeinen gibt es in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs in den Vereinigten Staaten verschiedenste Formen der Selektivität, da die Bildungseinrichtungen selbst über Zulassungen entscheiden. Einige Bildungseinrichtungen haben ein offenes Zulassungssystem, während andere in mehr oder minder großem Ausmaß selektiv vorgehen (Abb. D6.1).

Kasten D6.1

Attraktivität und Selektivität verschiedener Fächergruppen

2017 führte die OECD zur Ergänzung der vorhandenen Daten zu Zulassungssystemen für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich eine Erhebung zur Anzahl der Bewerber und Bewerbungen für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich durch. Rund die Hälfte der 30 Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung teilnahmen, lieferte eine Aufgliederung der Daten zu Bewerbungen und/oder Bewerbern nach Fächergruppen.

Nur 11 Länder lieferten die Daten, die man benötigt, um die Anzahl von Bewerbungen pro Bewerber in den verschiedenen Fächergruppen zu berechnen. Diese Zahlen unterscheiden sich deutlich von Land zu Land und innerhalb dieser Länder von Fächergruppe zu Fächergruppe. Eine Interpretation ist jedoch schwierig, da die Werte von den Charakteristika des Zulassungssystems abhängen. In Ländern mit zentralen Zulassungssystemen beispielsweise reichen Bewerber nur eine Bewerbung mit unterschiedlichen Präferenzen ein (die nicht notwendigerweise als mehrere Bewerbungen zählen), während in Ländern ohne zentrale Zulassungssysteme ähnliche Präferenzen zu mehreren Bewerbungen führen würden. Ferner können sich auch die Höhe der Gebühren und deren Unterschiede zwischen Fächergruppen auf Bewerbungen auswirken.

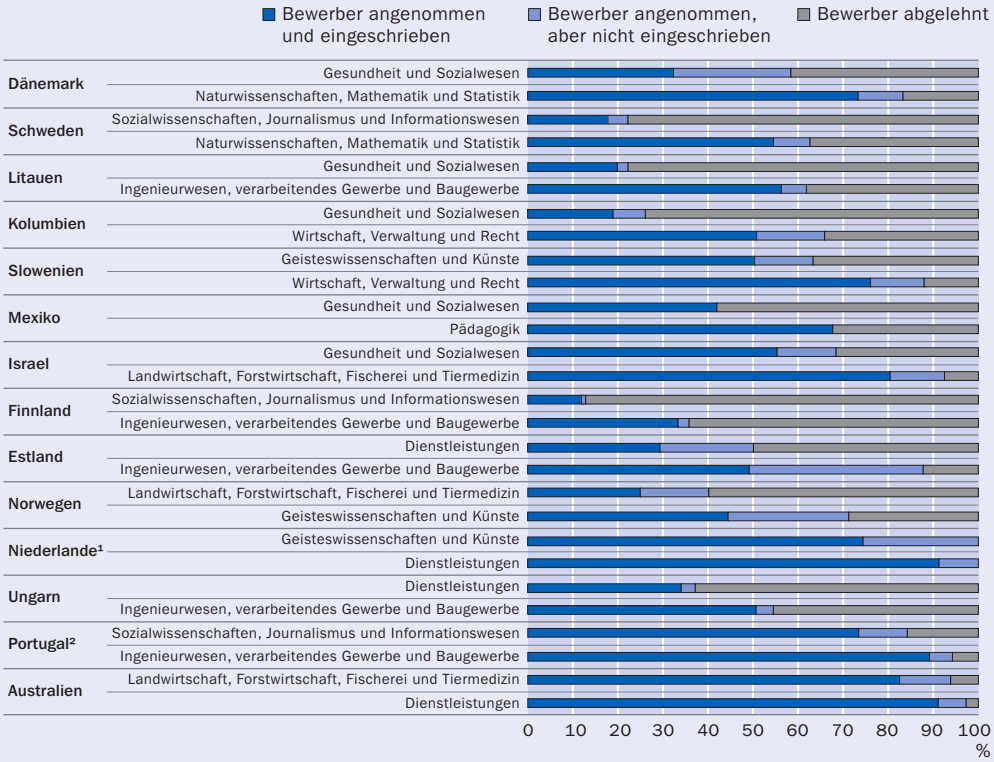
Eine weitere Möglichkeit, die Attraktivität und Selektivität einer Fächergruppe abzuschätzen, besteht darin, die Ergebnisse der Bewerbungen zu betrachten, wobei dieser Ansatz keine Unterscheidung zwischen Selektivität und Attraktivität ermöglicht. Da die Bewerber mehrere Bewerbungen einreichen können, wird für die Analyse das beste Resultat dieser Bewerbungen berücksichtigt. Entweder wird der Bewerber akzeptiert und schreibt sich ein, oder er wird akzeptiert, schreibt sich aber nicht ein, oder der Bewerber wird abgelehnt, wenn keine der Bewerbungen zum Ziel geführt hat. Nur 14 der 30 Länder, die an der Erhebung teilnahmen, lieferten eine Aufgliederung der Anzahl der Bewerber in den einzelnen Fächergruppen nach den besten Ergebnissen ihrer Bewerbungen, sodass Bewerber nur einmal gezählt werden (Abb. D6.a). Die Tatsache, dass eine solche Aufgliederung der Daten in einigen Ländern nicht verfügbar ist, kann darauf zurückzuführen sein, dass Bildungsteilnehmer dank eines offenen Zulassungssystems die Möglichkeit haben, sich ohne ein spezifisches Bewerbungsverfahren in die Fächergruppe ihrer Wahl einzuschreiben. Dies ist in Belgien (frz. und fläm.) der Fall.

Unter den Ländern mit verfügbaren Daten variiert die Verteilung der Bewerber nach dem besten Ergebnis ihrer Bewerbungen deutlich von Land zu Land und auch innerhalb der Länder von Fächergruppe zu Fächergruppe. In Australien beispielsweise variieren die Anteile der angenommenen und eingeschriebenen Bewerber von Fächergruppe zu Fächergruppe um weniger als 10 Prozentpunkte – zwischen 83 % (Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin) und 91 % (Informatik und Kommunikationstechnologie), in Dänemark dagegen um 40 Prozentpunkte, zwischen 32 % (Gesundheit und Sozialwesen) und 73 % (Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik). Bei diesen 14 Ländern unterscheiden sich auch die Fächergruppen mit dem höchsten und niedrigsten Anteil angenommener und eingeschriebener Bewerber von Land zu Land. Gesundheit und Sozialwesen ist in 5 Ländern die Fächergruppe mit dem niedrigsten Anteil angenommener und eingeschriebener Bewerber, während Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe in 5 Ländern die Fächergruppe mit dem höchsten Anteil ist. Niedrige Anteile angenommener und eingeschriebener Bewerber können auf

Abbildung D6.a

Bewerber von grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich, nach Bewerberstatus und nach Fächergruppe (2016)

Fächergruppe mit dem niedrigsten und höchsten Anteil an angenommenen Bewerbern, die eingeschrieben sind



1. „Bewerber angenommen, aber nicht eingeschrieben" enthält auch nicht angenommene Bewerber. 2. Referenzjahr 2017.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds im Anteil der angenommenen und eingeschriebenen Bewerber zwischen den beiden ausgewählten Fächergruppen.
Quelle: OECD-INES-NESLI-Erhebung 2017 zu Bewerbern und Bewerbungen im Tertiärbereich.
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980450

hohe Attraktivität und/oder hohe Selektivität einer Fächergruppe zurückzuführen sein (Abb. D6.a).

Die Anteile abgelehnter Bewerber und angenommener, aber nicht eingeschriebener Bewerber (verzögerter Eintritt) unterscheiden sich ebenfalls deutlich von Land zu Land und von Fächergruppe zu Fächergruppe. Allerdings ist der Anteil angenommener, aber nicht eingeschriebener Bewerber in allen Ländern und Fächergruppen in der Regel deutlich kleiner.

Diese Unterschiede zwischen dem Anteil angenommener und eingeschriebener und dem Anteil angenommener, aber nicht eingeschriebener sowie dem Anteil abgelehnter Bewerber nach Fächergruppen geben einen gewissen Einblick in die Selektivität und/oder Attraktivität dieser verschiedenen Fächergruppen. Jedoch sollten diese Zahlen mit Vorsicht interpretiert werden, da man die Ergebnisse vor dem Hintergrund allgemeinerer Strukturen der Bewerbungssysteme der Länder betrachten muss. Beispielsweise können internationale Bildungsteilnehmer diese Vergleiche beeinflussen: Ein großer Anteil internationaler Bewerber im Tertiärbereich kann den Vergleich beeinflussen, insbesondere dann, wenn sich internationale Bewerber nicht für ähnliche Fächergruppen bewerben wie andere Bewerber.

Die Zulassungssysteme zu staatlich subventionierten und unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen sind ähnlich gestaltet. Bei diesen Bildungseinrichtungen ist jedoch seltener ausschließlich die zentralstaatliche Ebene für die Festlegung von Zulassungsbeschränkungen zuständig. Ausschließlich von der zentralstaatlichen Ebene werden diese Zulassungsbeschränkungen in Israel (für alle staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen) und in der Türkei (für alle unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen) festgelegt (Tab. D6.1b und D6.1c im Internet).

Qualifikations- und Leistungsanforderungen für die Aufnahme von grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich

In allen Ländern ist für die Zulassung zu einem grundständigen Bildungsgang im Tertiärbereich (in öffentlichen wie in privaten Bildungseinrichtungen) eine Mindestqualifikation erforderlich, in der Regel ein Abschluss im Sekundarbereich II. Die zentralstaatliche Ebene kann für die Zulassung zu einem grundständigen Bildungsgang im Tertiärbereich auch gewisse schulische Mindestleistungen von Absolventen des Sekundarbereichs II verlangen (Tab. D6.3).

In der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (19 von 38) gibt es zumindest für die Zulassung zu einigen grundständigen Bildungsgängen bzw. Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs von der zentralstaatlichen Ebene festgelegte schulische Mindestleistungen. Diese Mindestanforderungen gelten eher für bestimmte Fächergruppen als für bestimmte Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. In 14 Ländern gibt es für einige bzw. alle Fächergruppen Mindestleistungsanforderungen, während es sie nur in 8 Ländern für einige oder alle tertiären Bildungseinrichtungen gibt. In Griechenland, Kolumbien und Portugal gelten diese Leistungsanforderungen sowohl für Fächergruppen als auch für Bildungseinrichtungen (Tab. D6.3).

Die Methoden, anhand derer die Mindestleistung bewertet wird, können sich von Land zu Land unterscheiden, am häufigsten werden jedoch Abschlusszertifikate bzw. Zeugnisse (mit Noten) des Sekundarbereichs II oder die Ergebnisse von nationalen/zentralen Prüfungen im Sekundarbereich II genutzt (Tab. D6.3).

Prüfungen und Tests zur Zulassung zu grundständigen Bildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs

Zusätzlich zu Zulassungsprüfungen, die Bewerber für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs absolvieren müssen, können Zulassungssysteme auch Prüfungen oder Tests (entweder nationale/zentrale Prüfungen, nicht nationale und zentrale standardisierte Prüfungen oder nicht nationale und zentrale nicht standardisierte Prüfungen) für Schüler im Sekundarbereich II vorsehen. Zwischen den einzelnen Ländern bestehen große Unterschiede im Hinblick auf die Kombinationen der verschiedenen Arten von Prüfungen und wie diese Prüfungen für die Zulassung zum Tertiärbereich verwendet werden. Von allen Ländern mit verfügbaren Daten ist Lettland das einzige, in dem alle diese Arten von Prüfungen/Tests vorkommen (obgleich nicht alle dazu dienen, über die Zulassung zum Tertiärbereich zu bestimmen). Dagegen gibt es in Ländern wie Brasilien, Dänemark, Italien, Kolumbien, Portugal, Spanien und Ungarn nur nationale/zentrale Prüfungen (und sie werden in einigen dieser Länder genutzt, um über die Zulassung zum Tertiärbereich zu bestimmen).

Das Bestehen von nationalen/zentralen Prüfungen gegen Ende des Sekundarbereichs II und/oder Zulassungsprüfungen zum Tertiärbereich (die nicht von Schulen des Sekundar-

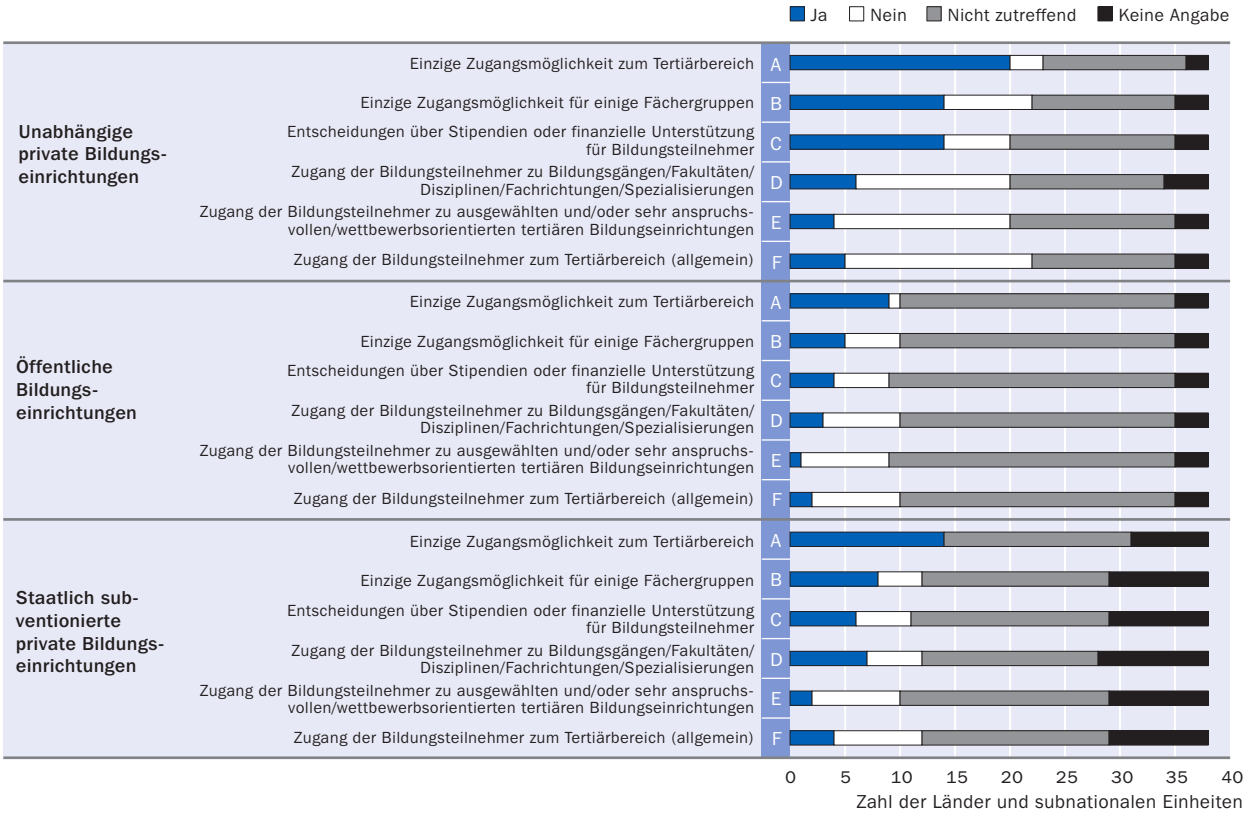
bereichs II abgehalten werden) kann obligatorische Voraussetzung für die Zulassung zu grundständigen Bildungsgängen sein. In mehr als der Hälfte der Länder ist das Bestehen von nationalen/zentralen Prüfungen (standardisierten Tests mit formalen Konsequenzen für Bildungsteilnehmer) Voraussetzung für die Zulassung zu den meisten oder allen öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. In einem Drittel der Länder sind Zulassungsprüfungen zu öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs zumindest für einige Fächergruppen Zulassungsvoraussetzung. In einigen Ländern wie Estland, Lettland, Litauen, Luxemburg, Norwegen, der Russischen Föderation, der Schweiz und Slowenien muss man für die Zulassung zu einigen Fächergruppen beide Arten von Tests absolvieren. Sonstige Prüfungen (nicht nationale und zentrale Prüfungen, entweder standardisiert oder nicht standardisiert) sind in sehr wenigen Ländern Zugangsvoraussetzung (Tab. D6.2a).

Diese Prüfungen und Tests können im Zulassungsverfahren eingesetzt werden, selbst wenn sie nicht verpflichtend sind. Die meisten Länder mit verfügbaren Daten (23 Länder) verwenden nationale/zentrale Prüfungen am Ende des Sekundarbereichs II als Zulassungsvoraussetzung zu Fächergruppen in öffentlichen Bildungseinrichtungen. In rund der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten (17 Länder) werden zumindest in einigen Fächergruppen Zulassungsprüfungen abgehalten und als Zulassungsvoraussetzung zu öffentlichen Bildungseinrichtungen eingesetzt (Tab. D6.5a im Internet).

Abbildung D6.2

Zweck und Einsatz von nationalen/zentralen Prüfungen als Zulassungskriterium für den Tertiärbereich (2017)

Nationale/Zentrale Prüfungen beziehen sich auf Prüfungen der Schüler am Ende des Sekundarbereichs II



Quelle: OECD (2017), Tabellen D6.5a, D6.5b und D6.5c. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980431

Diese beiden Arten von Tests sind für die Zulassung zu öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs von besonderer Bedeutung für Bewerber für sehr selektive und/oder gefragte Bildungseinrichtungen bzw. Fächergruppen/Spezialisierungen. In 6 Ländern verwenden öffentliche Bildungseinrichtungen diese Ergebnisse auch für Entscheidungen über Stipendien und sonstige finanzielle Unterstützung (Abb. D6.2).

Weitere Zulassungskriterien für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich

Die Zulassungskriterien für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich gehen über die Ergebnisse von Prüfungen und Tests hinaus. Ein Drittel der Länder verwendet unabhängig davon, ob ein offenes oder selektives Zulassungssystem besteht, den Notendurchschnitt aus dem Sekundarbereich zur Zulassung zu öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs, und ein weiteres Viertel gibt an, dass die Bildungseinrichtungen über seine Verwendung autonom entscheiden. Jedoch wurde dieses Kriterium in mehr als der Hälfte dieser Länder als von mittlerer oder hoher Bedeutung für die Entscheidung über eine Zusage erachtet. Mehr als zwei Drittel der Länder geben an, dass Bewerbungsgespräche stattfinden, entweder (wie in einem Viertel der Länder) in allen öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs oder (wie in mehr als einem Drittel der Länder) nach Ermessen der öffentlichen Bildungseinrichtung (Tab. D6.2a).

In einer signifikanten Anzahl der Länder verwenden öffentliche Bildungseinrichtungen auch weitere Kriterien zur Entscheidung über die Zulassung zu grundständigen Bildungsgängen (z. B. Arbeitserfahrung, Familieneinkommen, Empfehlungen), meist in Kombination miteinander. Ungarn ist eine Ausnahme, da dort nur ein Kriterium (der Notendurchschnitt aus dem Sekundarbereich) zusätzlich zum Bestehen nationaler Prüfungen verwendet wird (Tab. D6.2a).

Notendurchschnitte aus dem Sekundarbereich, Bewerbungsgespräche und Arbeitserfahrung sind auch die häufigsten Kriterien in den Zulassungsverfahren zu grundständigen Bildungsgängen an privaten tertiären Bildungseinrichtungen (sowohl staatlich subventionierten als auch unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen). Aber im Gegensatz zu den Zulassungssystemen zu öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs liegt die Verwendung dieser Kriterien weitgehend im Ermessen der Bildungseinrichtungen (Tab. D6.2b und D6.2c im Internet).

Ganz allgemein kann die Anzahl der Kriterien des Zulassungssystems in Verbindung mit der Schwierigkeit, diese zu erfüllen, die Selektivität dieser Zulassungssysteme erhöhen. Eine weitere Näherungsgröße für die Selektivität kann sich auf den Anteil abgelehnter Bewerber beziehen. Die selektivsten Zulassungssysteme weisen möglicherweise den höchsten Anteil abgelehnter Bewerber auf (Kasten D6.2).

Bewerbungs- und Zulassungsverfahren zum Tertiärbereich

Zwischen den Bewerbungs- und Zulassungsverfahren zu grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen der einzelnen Länder gibt es signifikante Unterschiede. In nahezu der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten muss man sich direkt bei den öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs bewerben, während in rund einem Viertel der Länder die Bewerbung bei einer zentralen Stelle erfolgt. Die restlichen Länder kombinieren ein zentrales Bewerbungssystem mit direkten Bewerbungen bei den öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs.

Kasten D6.2

Unterschiede im Anteil der abgelehnten Bewerber

Von den 19 Ländern mit Daten zur Zahl der Bewerber sind nur 13 in der Lage, die Bewerber nach dem Ergebnis ihrer Bewerbungen aufzugliedern, basierend auf dem besten Ergebnis der Bewerbungen (Abb. D6.b). In dieser Abbildung entspricht der Anteil der abgelehnten Bewerber dem Anteil aller Bewerber, die auf keine ihrer Bewerbungen einen positiven Bescheid erhielten.

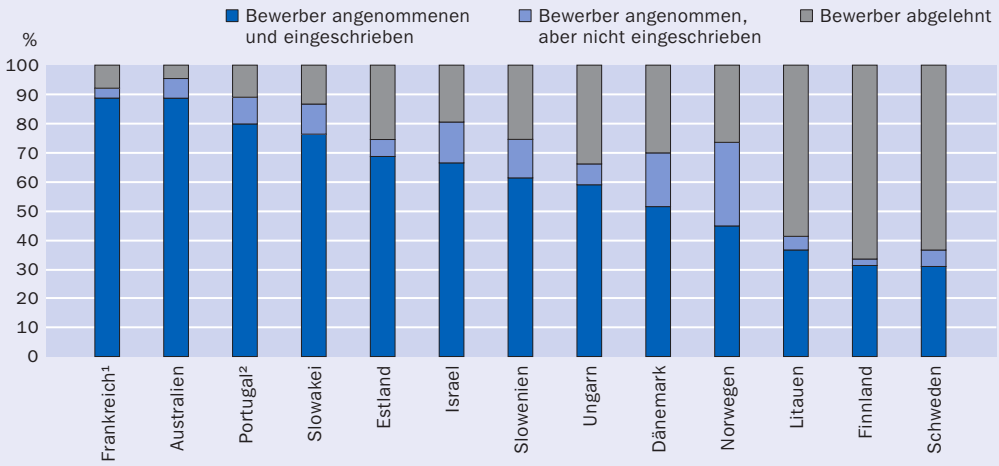
Der Anteil abgelehnter Bewerber reicht von weniger als 5 % in Australien bis zu mehr als 60 % in Finnland und Schweden. In den letzteren beiden Ländern gibt es in allen Bildungsgängen und Fächergruppen Zulassungsbeschränkungen, und die Zahl der Zulassungen ist das Resultat einer Übereinkunft zwischen den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs und der zentralstaatlichen Ebene. In Australien, Frankreich, Portugal und der Slowakei werden weniger als 15% der Bewerber abgelehnt, die Zulassungssysteme dieser Länder unterscheiden sich jedoch deutlich. Frankreich hat ein offenes Zulassungssystem, in dem sich selektive Verfahren auf einige Fächergruppen oder Bildungseinrichtungen (bei den öffentlichen Bildungseinrichtungen, in denen die meisten Bildungsteilnehmer eingeschrieben sind) beschränken. In Australien, Portugal und der Slowakei gibt es unterschiedliche Beschränkungen der Anzahl der verfügbaren Plätze, die Bewerbern offenstehen. In Australien ist die Anzahl der verfügbaren Plätze in verschiedenen Bildungseinrichtungen bzw. Fächergruppen (mit Ausnahme von Medizin) nicht beschränkt, in der Slowakei nur in einigen öffentlichen Bildungseinrichtungen und in Portugal in allen Bildungseinrichtungen und für alle Fächergruppen.

Diese Unterschiede zwischen den Ländern zeigen, dass es Beschränkungen gibt, aber nicht notwendigerweise, wie selektiv das System insgesamt ist. Weitere Einzelheiten hinsichtlich der Gesamtzahl der verfügbaren Plätze wären nötig, um die Selektivität des Tertiärbereichs beurteilen zu können. In Ländern, in denen die Weichen für den Zugang

D 6

Abbildung D6.b

Bewerber in grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich, nach Bewerberstatus (2016)



1. Einschließlich Bewerber für kurze tertiäre Bildungsgänge. 2. Referenzjahr 2017.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils angenommener Bewerber, die eingeschrieben sind.
Quelle: OECD-INES-NESLI-Erhebung 2017 zu Bewerbern und Bewerbungen im Tertiärbereich.
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980469

zu einer weiteren akademischen Ausbildung hauptsächlich im Sekundarbereich gestellt werden, ist unter Umständen keine starke Selektion zur Zulassung zum Tertiärbereich nötig, aber das Zulassungsverfahren könnte trotzdem selektiv sein.

Nicht alle Bewerber schreiben sich, nachdem sie das Zulassungsverfahren erfolgreich durchlaufen haben, auch für den entsprechenden Bildungsgang ein. In den 13 Ländern mit verfügbaren Daten liegt der Anteil der zugelassenen Bewerber, die nicht eingeschrieben sind, in Dänemark, Israel, der Slowakei und Slowenien bei mehr als 10 % und in Norwegen bei mehr als 25 %. Die Möglichkeit einer verzögerten Einschreibung kann Unterschiede bei der Zahl erfolgreicher Bewerber und Anfänger im Tertiärbereich erklären.

Bei einem zentralen System (ob als einziger Bewerbungsmöglichkeit oder in Kombination mit einer direkten Bewerbung) kann die Zahl der Präferenzen, die Bewerber angeben können, ebenso wie die Zahl der möglichen Zusagen begrenzt sein. Die maximale Anzahl Präferenzen, die ein Bewerber bei der Bewerbung an öffentlichen Bildungseinrichtungen angeben kann, beträgt höchstens 2 in Brasilien und 3 in Kanada, den Niederlanden, der Russischen Föderation und Slowenien. In Frankreich und der Türkei können es jedoch 20 oder mehr sein. In Italien und Neuseeland gibt es keine maximale Anzahl an Bewerbungen. In Griechenland ist die Anzahl der Präferenzen nur im Hinblick auf die beiden wissenschaftlichen Disziplinen (von den fünf möglichen wissenschaftlichen Disziplinen) begrenzt, die ein Bewerber angeben kann. Unabhängig von der maximalen Anzahl an Bewerbungen erhalten Bewerber in den meisten Ländern mit einem zentralen System nur eine Zusage. Jedoch gibt es in Australien, Italien, Kanada und der Republik Korea, in denen eine Kombination aus zentralem Bewerbungssystem und direkten Bewerbungen bei Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs existiert, keine maximale Anzahl an Zusagen (Tab. D6.1a).

Bei Bewerbungen an privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs ist eine zentrale Vergabe weniger wahrscheinlich. Ein zentrales System ist jedoch in einigen wenigen Ländern die einzige (oder die häufigste) Möglichkeit, sich an privaten Bildungseinrichtungen zu bewerben – in Chile, Finnland und Schweden bei staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen und in der Türkei und Ungarn bei unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen. In fast der Hälfte der Länder mit staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen und in den meisten Ländern mit unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen werden Bewerbungen direkt an die jeweilige private Bildungseinrichtung gerichtet. Aber ein Drittel der Länder mit Bildungseinrichtungen dieser Art im Tertiärbereich kombinieren ein zentrales Bewerbungssystem mit einem direkten Bewerbungsverfahren (Tab. D6.1b und D6.1c im Internet).

Bewerbungs- und Zulassungsverfahren für nicht inländische bzw. internationale Bildungsteilnehmer

Die internationale Mobilität der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen (s. Indikator B6), und Zulassungssysteme zum Tertiärbereich können diese Tendenz verstärken (oder auch nicht). Wie in *Bildung auf einen Blick 2017* (OECD, 2017[1]) dargestellt, haben rund die Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten ähnliche Systeme für nicht inländische bzw. internationale Bewerber und inländische Bewerber (entweder Staatsbürger oder Personen, die im Land ihren dauerhaften Aufenthalt haben). In einem Viertel der Länder durchlaufen internationale Bewerber aus

Kasten D6.3

Bewerber und Bewerbungen im Tertiärbereich nach internationalem Status der Bewerber

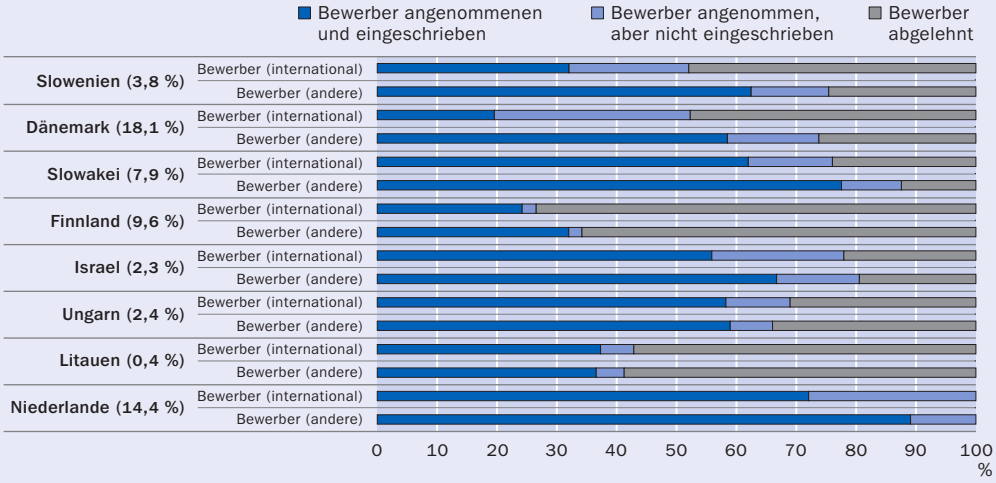
In der Erhebung zur Anzahl der Bewerber und Bewerbungen zu grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich 2017 lieferte rund ein Drittel der 30 Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung teilnahmen, eine Aufgliederung der Daten nach internationalen und anderen Bildungsteilnehmern.

Für 9 Länder ermöglichen die bereitgestellten Daten eine separate Betrachtung internationaler und anderer Bewerber bezüglich ihrer Aufteilung nach dem Ergebnis ihrer Bewerbungen (angenommen und eingeschrieben, angenommen, aber nicht eingeschrieben und abgelehnt). In diesen Ländern ist die Anzahl der Bewerbungen pro Bewerber für internationale und andere Bewerber in der Regel ähnlich (Abb. D6.c). Der Anteil abgelehnter Bewerber bei internationalen und anderen Bewerbern ist auch in Finnland, Israel und Ungarn im Wesentlichen ähnlich (mit einem Unterschied von weniger als 10 Prozentpunkten). Aber in Dänemark (wo internationale Bewerber 18 % aller Bewerber ausmachen) und Slowenien (wo internationale Bewerber weniger als 6 % aller Bewerber stellen) beträgt der Unterschied mehr als 20 Prozentpunkte.

Während es in einigen Ländern spezifische Zulassungsverfahren für nicht inländische bzw. internationale Bewerber im Tertiärbereich gibt, lag in diesen Ländern keine Differenzierung per se vor. Aber in allen diesen Ländern mit Ausnahme von Dänemark gelten zusätzliche oder spezifische Zulassungskriterien für internationale Bewerber (für die Slowakei fehlen diesbezügliche Informationen). Die 7 Länder mit verfügbaren Daten verlangen den erfolgreichen Abschluss des Schulsystems im Heimatland und ein anerkanntes Schulzeugnis des Heimatlandes. Die meisten dieser Länder verlan-

Abbildung D6.c

Bewerber in grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich, nach Bewerberstatus und nach internationalem Status der Bewerber (2016)



Anmerkung: Die Zahl in Klammern gibt den Anteil internationaler Bewerber an allen Bewerbern an.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds im Anteil abgelehnter internationaler und nicht internationaler Bewerber.
Quelle: OECD-INES-NESLI-Erhebung 2017 zu Bewerbern und Bewerbungen im Tertiärbereich.
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980488

D 6

gen auch eine internationale Anerkennung der Qualifikation und einen Nachweis von Sprachkenntnissen als Teil der Kriterien. Keines der Länder fordert einen Nachweis über ausreichende finanzielle Mittel (Tab. D6.9 in OECD, 2017[1]).

bestimmten Ländern ein ähnliches Verfahren wie inländische Bewerber. Dies gilt in der Regel für Bewerber aus Ländern der Europäischen Union (EU) an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs in anderen EU-Ländern, aber beispielsweise auch in Norwegen für inländische Bewerber und internationale Bewerber aus den anderen nordischen Ländern. In einem Viertel der Länder unterscheidet sich das Bewerbungs- und Zulassungsverfahren für nicht inländische bzw. internationale Bewerber von dem für inländische Bewerber.

Auch bei ähnlichen Bewerbungsverfahren für nicht inländische bzw. internationale und inländische Bewerber gelten für internationale Bewerber zusätzliche oder besondere Zulassungskriterien (Tab. D6.9 in OECD, 2017[1]). Diese Unterschiede können neben unterschiedlichen Bildungsgebühren und weiteren Faktoren die Bewerbungen bzw. die Ergebnisse von Bewerbungen internationaler Bildungsteilnehmer beeinflussen (Kasten D6.3).

Definitionen

Eine *standardisierte Prüfung oder ein standardisierter Test* ist ein Test, der in verschiedenen Schulen unter einheitlichen Bedingungen durchgeführt und bewertet wird, sodass die Schülerleistungen zwischen den Schulen direkt vergleichbar sind. In einigen Fällen bezieht sich dieser Begriff auch auf Multiple-Choice-Fragen oder Fragen mit fest vorgegebenen Antworten, da diese Form der Fragestellung eine einheitliche Bewertung des Tests ermöglicht und vereinfacht. Mittels festgelegter Antwortbereiche und der genauen Einweisung von Korrektoren (die Fragen mit offenen Antworten jeweils manuell bewerten) sind jedoch auch standardisierte Tests möglich, die über Multiple Choice und fest vorgegebene Antworten hinausgehen.

Nationale/Zentrale Prüfungen sind standardisierte Tests, die formale Konsequenzen für die Schüler haben, wie z. B. ihre Berechtigung zum Übergang auf die nächsthöhere Bildungsstufe oder das Erreichen eines offiziell anerkannten Abschlusses. Sie bewerten einen Großteil dessen, was Schüler in einem bestimmten Fach wissen bzw. können sollen. Der Unterschied zwischen Prüfungen und *Leistungserhebungen* liegt in ihrem Zweck. Nationale Leistungserhebungen sind zwar verpflichtend, haben jedoch anders als Prüfungen keine Auswirkungen auf die Versetzung oder Zeugnisse der Schüler.

Sonstige (nicht nationale und zentrale) standardisierte Prüfungen sind standardisierte Tests, die an verschiedenen Schulen auf bundesstaatlicher/regionaler/kommunaler/lokaler Ebene unter einheitlichen Bedingungen durchgeführt und benotet werden, sodass die Schülerleistungen direkt vergleichbar sind.

Zulassungsprüfungen sind Prüfungen, die nicht von Schulen des Sekundarbereichs II durchgeführt werden. Sie dienen in der Regel dazu festzulegen, wer Zugang zu Bildungsgängen im Tertiärbereich erhält, bzw. sollen als Entscheidungshilfe für diesen Zweck dienen. Diese Prüfungen können auf Schulebene (z. B. durch einzelne Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs oder ein Konsortium von Einrichtungen des Tertiärbereichs) oder von privatwirtschaftlichen Einrichtungen konzipiert und/oder benotet werden.

Grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich bezieht sich auf Bachelorbildungsgänge oder Bildungsgänge an Hochschulen für angewandte Wissenschaften sowie Masterbildungsgänge, die zu einem ersten Abschluss führen, wie in ISCED 2011 definiert.

Offener Zugang: Ein offenes oder nicht selektives Zulassungssystem zu Bildungsgängen im Tertiärbereich (im Gegensatz zu einem selektiven System) zeichnet sich dadurch aus, dass sich alle Bewerber mit der erforderlichen Mindestqualifikation einschreiben können, ohne weitere Kriterien erfüllen zu müssen.

Öffentliche Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich: Eine Bildungseinrichtung gilt als öffentlich, wenn sie 1. der direkten Kontrolle und Verwaltung einer Behörde oder eines Amts für das Bildungswesen des Landes, in dem sie sich befindet, untersteht oder 2. direkt von einer staatlichen Bildungsbehörde oder einer Regierungsbehörde bzw. einem Verwaltungsgremium kontrolliert oder verwaltet wird, dessen Mitglieder überwiegend entweder von einer staatlichen Behörde des Landes, in dem sie sich befindet, ernannt oder mit öffentlichem Wahlrecht gewählt werden.

Eine *staatlich subventionierte private Bildungseinrichtung des Tertiärbereichs* ist eine Bildungseinrichtung des Tertiärbereichs, die entweder mindestens 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen erhält oder deren Lehrkräfte entweder direkt oder über den Staat von staatlichen Stellen bezahlt werden.

Eine *unabhängige private Bildungseinrichtung im Tertiärbereich* ist eine Bildungseinrichtung, die weniger als 50 % ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen erhält und deren Lehrkräfte nicht von staatlichen Stellen bezahlt werden.

Angewandte Methodik

Dieser Indikator beruht auf einer Erhebung zu nationalen Auswahlkriterien und Zulassungssystemen, nach denen Schüler sich für einen grundständigen Bildungsgang im Tertiärbereich bewerben und Zugang zum Tertiärbereich erhalten. Die Erhebung konzentriert sich auf die formalen Zulassungsvoraussetzungen und nicht auf die tatsächliche Praxis. Da es in der Praxis einzelner Schulen und tertiärer Bildungseinrichtungen beträchtliche Unterschiede geben kann, ist eine Abbildung der Vielfalt der existierenden Praxis in diesem Indikator nicht möglich.

Weiterführende Informationen und länderspezifische Anmerkungen s. Anhang 3 (*https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*).

Quellen

Die Daten stammen aus zwei Erhebungen: der OECD/INES/NESLI-Erhebung 2016 zu nationalen Auswahlkriterien und Zulassungssystemen zu grundständigen Bildungsgängen im Tertiärbereich, die sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2016/2017 bezieht, und der OECD/INES/NESLI-Erhebung 2017 zu Bewerbern und Bewerbungen im Tertiärbereich, die sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 bezieht.

Anmerkung zu den Daten aus Israel
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Weiterführende Informationen

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [1]

Tabellen Indikator D6

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981286

- Tabelle D6.1a: Zulassungssysteme und Bewerbungsverfahren für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2017)
- **WEB** Table D6.1b: Organisation of admission system and application process to first-degree tertiary programmes in government-dependent private institutions (Zulassungssysteme und Bewerbungsverfahren für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen) (2017)
- **WEB** Table D6.1c: Organisation of admission system and application process to first-degree tertiary programmes in independent private institutions (Zulassungssysteme und Bewerbungsverfahren für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen) (2017)
- Tabelle D6.2a: Prüfungen und zusätzliche Kriterien bei der Zulassung für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2017)
- **WEB** Table D6.2b: Examinations and additional criteria used in admission system to first-degree tertiary programmes in government-dependent private institutions (Prüfungen und zusätzliche Kriterien bei Zulassungssystemen für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen) (2017)
- **WEB** Table D6.2c: Examinations and additional criteria used in admission system to first-degree tertiary programmes in independent private institutions (Prüfungen und zusätzliche Kriterien bei Zulassungssystemen für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen) (2017)
- Tabelle D6.3: Mindestqualifikationen und Leistungsanforderungen für die Zulassung zum Tertiärbereich (aus staatlicher Sicht) (2017)

- **WEB** Table D6.4: Authorities responsible for examination systems for entry/admission into first-degree tertiary programmes (Für Zulassungssysteme für die Bewerbung/Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen zuständige Behörden) (2017)

- **WEB** Table D6.5a: Purposes and uses of examinations/tests in criteria to determine entry/admission into first-degree tertiary programmes at public institutions (Zweck und Einsatz von Prüfungen/Tests bei Kriterien zur Entscheidung über die Bewerbung/Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen an öffentlichen Bildungseinrichtungen) (2017)

- **WEB** Table D6.5b: Purposes and uses of examinations/tests in criteria to determine entry/admission into first-degree tertiary programmes at government-dependent institutions (Zweck und Einsatz von Prüfungen/Tests bei Kriterien zur Entscheidung über die Bewerbung/Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen) (2017)

- **WEB** Table D6.5c: Purposes and uses of examinations/tests in criteria to determine entry/admission into first-degree tertiary programmes at independent private institutions (Zweck und Einsatz von Prüfungen/Tests bei Kriterien zur Entscheidung über die Bewerbung/Zulassung zu grundständigen tertiären Bildungsgängen an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen) (2017)

Datenstand: 19. Juli 2019. Aktualisierte Daten s. *https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en*.

Tabelle D6.1a

Zulassungssysteme und Bewerbungsverfahren für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2017)

	Zulassungssysteme						Bewerbungsverfahren		
	Offene Zulassung	Festgelegte begrenzte Anzahl Teilnehmer (selektive Bildungseinrichtungen)			Modell zur Verteilung der Plätze	Modell zur Finanzierung der tertiären Bildungsgänge	Art des Zulassungs-/ Bewerbungssystems	Bei zentralisierten Systemen	
		Nach Fächergruppe	Nach Bildungseinrichtung	Für Festlegung der Zahl der Plätze zuständige Behörde				Höchstzahl Präferenzen, die Bewerber angeben können	Höchstzahl Angebote, die Bewerber erhalten können
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD Länder									
Australien	Nein	Nein	Nein	Zentral, Hochschulen	Gemischtes Modell	Gemischt	Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen	m	Keine Begrenzung
Österreich	Ja	Einige	Nein	Zentral, Hochschulen	Zentrale Vergabe	Zentrale Mittelzuweisung	Direkt bei den Bildungseinrichtungen	a	a
Kanada	Ja	Einige	Einige	Hochschulen	Markt (Nachfrage)	Gemischt	Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen	3	Keine Begrenzung
Chile	Nein	Nein	Alle	Hochschulen	Markt (Nachfrage)	Gemischt	Zentralisiert	10	1
Kolumbien	Ja	Nein	Alle	Hochschulen	Markt (Nachfrage)	Gemischt	Direkt bei den Bildungseinrichtungen	a	a
Tschechien	Nein	Nein	Alle	Hochschulen	Gemischtes Modell	Zentrale Mittelzuweisung	Direkt bei den Bildungseinrichtungen	a	a
Dänemark	Ja	Einige	Nein	Bundesstaat, Hochschulen	Zentrale Vergabe	Zentrale Mittelzuweisung	Zentralisiert	8	1
Estland	Nein	Alle	Alle	Hochschulen	Gemischtes Modell	Gemischt	Zentralisiert	2 pro Bildungseinrichtung	a
Finnland	Nein	Alle	Alle	Zentral, Hochschulen	Sonstige	Zentrale Mittelzuweisung	Zentralisiert	6	1
Frankreich	Ja	Einige	Einige	Zentral, regional, Hochschulen, Sonstige	Zentrale Vergabe	Gemischt	Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen	24	1
Deutschland	Ja	Einige	Nein	Bundesland, Hochschulen	Gemischtes Modell	Zentrale Mittelzuweisung	Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen	6	1
Griechenland[1]	Nein	Nein	Alle	Zentral, Hochschulen, Sonstige	Zentrale Vergabe	Zentrale Mittelzuweisung	Zentralisiert	Keine Begrenzung	1
Ungarn	Nein	Alle	Alle	a	Gemischtes Modell	Gemischt	Zentralisiert	6	1
Island	Ja	Einige	Nein	Hochschulen	Markt (Nachfrage)	Zentrale Mittelzuweisung	Direkt bei den Bildungseinrichtungen	a	a
Israel	Nein	Alle	Nein	Zentral	Zentrale Vergabe	Gemischt	Direkt bei den Bildungseinrichtungen	a	a
Italien	Ja	Einige	Nein	Zentral, Hochschulen	Zentrale Vergabe	Gemischt	Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen	Keine Begrenzung	Keine Begrenzung
Japan[2]	Nein	Alle	Alle	Hochschulen	Sonstige	Gemischt	Direkt bei den Bildungseinrichtungen	a	a
Republik Korea	Nein	Alle	Alle	Zentral, regional, Hochschulen	Gemischtes Modell	Gemischt	Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen	9	Keine Begrenzung
Lettland	a	a	a	Hochschulen	Gemischtes Modell	Gemischt	Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen	10	a
Litauen	Nein	Alle	Alle	Zentral	Gemischtes Modell	Gemischt	Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen	9	1
Luxemburg	Ja	Einige	Nein	Hochschulen	Markt (Nachfrage)	Gemischt	Direkt bei den Bildungseinrichtungen	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	Ja	Einige	Nein	Hochschulen	Sonstige	Zentrale Mittelzuweisung	Zentralisiert	3	3
Neuseeland	Ja	Einige	Nein	Zentral, Hochschulen, Sonstige	Gemischtes Modell	Gemischt	Direkt bei den Bildungseinrichtungen	Keine Begrenzung	Keine Begrenzung
Norwegen	Ja	Einige	Einige	Zentral, Hochschulen	Gemischtes Modell	Zentrale Mittelzuweisung	Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen	10	1
Polen	Nein	Einige	Nein	Zentral	Markt (Nachfrage)	Zentrale Mittelzuweisung	Direkt bei den Bildungseinrichtungen	a	a
Portugal	Nein	Alle	Alle	Zentral, Hochschulen	Zentrale Vergabe	Gemischt	Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen	6	1
Slowakei	Ja	Nein	Einige	Hochschulen	Gemischtes Modell	Gemischt	Direkt bei den Bildungseinrichtungen	m	Keine Begrenzung
Slowenien	Nein	Alle	Nein	Zentral	Zentrale Vergabe	Zentrale Mittelzuweisung	Zentralisiert	3	1
Spanien	Nein	Einige	Nein	Hochschulen	Markt (Nachfrage)	Sonstige	Direkt bei den Bildungseinrichtungen	a	a

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. In einigen Fächergruppen gibt es keine Begrenzung der Zahl Präferenzen, die angegeben werden können. In anderen Fächergruppen können andere Einschränkungen gelten. 2. Bei den nationalen Hochschulen legt jede einzelne die jeweilige Zahl an Plätzen fest, die dann als mittelfristiger Plan zur Genehmigung durch das Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technik eingereicht wird.

Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980355

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.1a (Forts.)

Zulassungssysteme und Bewerbungsverfahren für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2017)

	Zulassungssysteme						Bewerbungsverfahren		
	Offene Zulassung	Festgelegte begrenzte Anzahl Teilnehmer (selektive Bildungseinrichtungen)			Modell zur Verteilung der Plätze	Modell zur Finanzierung der tertiären Bildungsgänge	Art des Zulassungs-/Bewerbungssystems	Bei zentralisierten Systemen	
		Nach Fächergruppe	Nach Bildungseinrichtung	Für Festlegung der Zahl der Plätze zuständige Behörde				Höchstzahl Präferenzen, die Bewerber angeben können	Höchstzahl Angebote, die Bewerber erhalten können
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD Länder									
Schweden	Nein	Nein	Alle	Zentral, Hochschulen	Gemischtes Modell	Zentrale Mittelzuweisung	Zentralisiert	20	1
Schweiz	Ja	Einige	Nein	Zentral, Kanton	Sonstige	Gemischt	Direkt bei den Bildungseinrichtungen	a	a
Türkei	Nein	Nein	Alle	Zentral	Zentrale Vergabe	Gemischt	Zentralisiert	24	1
Vereinigtes Königreich	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	Ja	Einige	Einige	Hochschulen	Markt (Nachfrage)	Gemischt	Direkt bei den Bildungseinrichtungen	a	a
Subnationale Einheiten									
Belgien (fläm.)	Ja	Nein	Nein	a	m	Gemischt	Direkt bei den Bildungseinrichtungen	a	a
Belgien (frz.)	Ja	Nein	Nein	a	a	Gemischt	Direkt bei den Bildungseinrichtungen	a	a
Partnerländer									
Brasilien	Nein	Nein	Alle	Hochschulen	Zentrale Vergabe	Zentrale Mittelzuweisung	Zentralisiert und direkt bei den Bildungseinrichtungen	2	a
Russische Föderation	Ja	Alle	Nein	Zentral	Gemischtes Modell	Gemischt	Direkt bei den Bildungseinrichtungen	3	3

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. In einigen Fächergruppen gibt es keine Begrenzung der Zahl Präferenzen, die angegeben werden können. In anderen Fächergruppen können andere Einschränkungen gelten. 2. Bei den nationalen Hochschulen legt jede einzelne die jeweilige Zahl an Plätzen fest, die dann als mittelfristiger Plan zur Genehmigung durch das Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technik eingereicht wird.
Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980355
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.2a

Prüfungen und zusätzliche Kriterien bei der Zulassung für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2017)

	Einsatz von Prüfungen/Tests zur Entscheidung über die Bewerbung/Zulassung				Einsatz von zusätzlichen Kriterien oder Berücksichtigung besonderer Umstände bei der Zulassung		
	Sind Prüfungen/Tests für den Zugang zu öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs Pflicht?				Werden zusätzliche Kriterien verwendet, wie wichtig sind sie und inwieweit können Bildungseinrichtungen autonom über sie entscheiden?		
	Nationale/ Zentrale Prüfungen[1]	Nicht nationale und zentrale standardisierte Prüfungen[1]	Nicht nationale und zentrale, nicht standardisierte Prüfungen[1]	Eingangsprüfungen für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich[1]	Notendurchschnitt aus dem Sekundarbereich	Bewerbungsgespräche	Ethnie des Bewerbers
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD Länder							
Australien	a	Nein	Nein	Ja, einige	Nein	Ja	Ja
Österreich	a	a	a	a	Nein	Nein	Nein
Kanada	a	Ja, einige	Ja, einige	a	Ja – sehr wichtig	Institutionelle Autonomie	Institutionelle Autonomie
Chile	m	m	m	Ja, alle	Ja – relativ wichtig	Nein	Nein
Kolumbien	Ja, alle	a	a	a	Nein	Ja – kaum wichtig	Nein
Tschechien	Ja, meistens	Nein	a	a	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Nein
Dänemark	Ja, meistens	a	a	a	Ja – sehr wichtig	Ja – relativ wichtig	Nein
Estland	Ja, meistens	a	a	Ja, meistens	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Nein
Finnland	Nein	Nein	a	m	Institutionelle Autonomie	Institutionelle Autonomie	Nein
Frankreich	Ja, meistens	a	a	Nein	Ja – sehr wichtig	Ja – sehr wichtig	a
Deutschland	a	Ja, alle	Ja, alle	a	Ja – relativ wichtig	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Nein
Griechenland	Ja, alle	a	m	a	Nein	Nein	Nein
Ungarn	Ja, alle	Nein	a	a	Ja – sehr wichtig	Nein	Nein
Island	a	a	a	Nein	Nein	Nein	Nein
Israel	Ja, alle	Nein	Nein	Nein	Nein	Ja – sehr wichtig	Institutionelle Autonomie – kaum wichtig
Italien	Ja, alle	a	a	a	Ja – relativ wichtig	Ja – sehr wichtig	Ja – relativ wichtig
Japan[2]	a	a	a	Nein	Ja – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Ja – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	m
Republik Korea	a	a	a	Ja, meistens	Ja – sehr wichtig	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Ja – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)
Lettland	Ja, alle	Nein	Nein	Ja, einige	Ja – relativ wichtig	Institutionelle Autonomie – relativ wichtig	Nein
Litauen	Ja, alle	Ja, einige	a	Ja, einige	Nein	Nein	Nein
Luxemburg	Ja, einige	a	a	Ja, einige	Institutionelle Autonomie	Institutionelle Autonomie	Nein
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	Ja, alle	a	Ja, alle	Nein	Institutionelle Autonomie	Institutionelle Autonomie	Nein
Neuseeland	Nein	Nein	Nein	a	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)
Norwegen	Ja, meistens	Nein	Nein	Ja, einige	Nein	Ja – kaum wichtig	Ja – kaum wichtig
Polen	Ja, alle	a	a	m	Ja	Ja – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Nein
Portugal	Ja, alle	a	a	a	Ja – sehr wichtig	Ja – relativ wichtig	Nein
Slowakei	m	m	m	a	Institutionelle Autonomie – relativ wichtig	Institutionelle Autonomie – kaum wichtig	Nein
Slowenien	Ja, alle	a	a	Ja, einige	a	a	a
Spanien	Ja, alle	a	a	a	Institutionelle Autonomie – sehr wichtig	Institutionelle Autonomie – kaum wichtig	Nein
Schweden	a	a	a	Nein	Ja – sehr wichtig	Institutionelle Autonomie – kaum wichtig	Nein
Schweiz	Ja, alle	a	a	Ja, alle	Nein	Institutionelle Autonomie	Nein
Türkei	Ja, alle	a	Nein	a	Ja – relativ wichtig	Nein	Nein
Ver. Königreich	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	Nein	Nein	a	Nein	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)
Subnationale Einheiten							
Belgien (fläm.)	a	a	a	Ja, einige	a	a	a
Belgien (frz.)	a	a	a	Ja, einige	a	a	a
Partnerländer							
Brasilien	m	m	m	Nein	Institutionelle Autonomie	Institutionelle Autonomie	Ja – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)
Russische Föderation	Ja, alle	Ja, alle	a	Ja, einige	Nein	Ja – sehr wichtig	Nein

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Mit Ausnahme der von den tertiären Bildungseinrichtungen durchgeführten Zulassungsprüfungen für grundständige Bildungsgänge werden diese Prüfungen/Tests von den Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II durchgeführt (für Schüler gegen Ende der Ausbildung). 2. Bei den nationalen Hochschulen legt jede einzelne die jeweilige Zahl an Plätzen fest, die dann als mittelfristiger Plan zur Genehmigung durch das Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technik eingereicht wird.

Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980374

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.2a (Forts.)

Prüfungen und zusätzliche Kriterien bei der Zulassung für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen (2017)

	Einsatz von zusätzlichen Kriterien oder Berücksichtigung besonderer Umstände bei der Zulassung				
	Werden zusätzliche Kriterien verwendet, wie wichtig sind sie und inwieweit können Bildungseinrichtungen autonom über sie entscheiden?				
	Familieneinkommen des Bewerbers	Berufserfahrung	Gemeinnützige oder ehrenamtliche Arbeit	Empfehlungen	Motivationsschreiben
	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder					
Australien	Nein	Ja	Nein	Ja	Ja
Österreich	Nein	Nein	Nein	Nein	Institutionelle Autonomie – sehr wichtig
Kanada	Institutionelle Autonomie	Institutionelle Autonomie	Institutionelle Autonomie	Institutionelle Autonomie – nicht zutreffend	Institutionelle Autonomie
Chile	Ja – kaum wichtig	Nein	Nein	Nein	Nein
Kolumbien	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Tschechien	Nein	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Nein	Nein	m
Dänemark	Nein	Ja – kaum wichtig	Ja – kaum wichtig	Ja – relativ wichtig	Ja – relativ wichtig
Estland	Nein	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)
Finnland	Nein	Institutionelle Autonomie	m	m	m
Frankreich	a	a	a	a	Ja – kaum wichtig
Deutschland	Nein	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Nein	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)
Griechenland	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Ungarn	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Island	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Israel	Institutionelle Autonomie – relativ wichtig	Institutionelle Autonomie – kaum wichtig	Institutionelle Autonomie – kaum wichtig	Nein	Nein
Italien	Ja – sehr wichtig	Nein	Nein	a	a
Japan[2]	m	Ja – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	m	Ja – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Ja – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)
Republik Korea	Ja – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Ja – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Ja – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)
Lettland	Nein	Institutionelle Autonomie – relativ wichtig	Nein	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	a
Litauen	Nein	Ja – relativ wichtig	Ja – relativ wichtig	Nein	Nein
Luxemburg	Nein	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Nein	Nein	Institutionelle Autonomie – sehr wichtig
Mexiko	m	m	m	m	m
Niederlande	Nein	Institutionelle Autonomie	Institutionelle Autonomie	Institutionelle Autonomie – keine Angabe	Institutionelle Autonomie
Neuseeland	Institutionelle Autonomie	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – nicht zutreffend	Institutionelle Autonomie
Norwegen	Nein	Ja – kaum wichtig	Nein	Nein	Nein
Polen	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Portugal	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Slowakei	a	Nein	Institutionelle Autonomie – kaum wichtig	Nein	Institutionelle Autonomie – kaum wichtig
Slowenien	a	a	a	a	a
Spanien	Nein	Institutionelle Autonomie – kaum wichtig	Institutionelle Autonomie – nicht wichtig	Nein	Nein
Schweden	Nein	Institutionelle Autonomie – kaum wichtig	Institutionelle Autonomie – kaum wichtig	Nein	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)
Schweiz	Nein	Ja – relativ wichtig	Nein	Nein	Nein
Türkei	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Ver. Königreich	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)
Subnationale Einheiten					
Belgien (fläm.)	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	a	a	a	a	a
Partnerländer					
Brasilien	Ja – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	a	m	m	m
Russische Föderation	m	Institutionelle Autonomie – wird eingesetzt (Ausmaß unbekannt)	Ja – kaum wichtig	Nein	a

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Mit Ausnahme der von den tertiären Bildungseinrichtungen durchgeführten Zulassungsprüfungen für grundständige Bildungsgänge werden diese Prüfungen/Tests von den Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II durchgeführt (für Schüler gegen Ende der Ausbildung). 2. Bei den nationalen Hochschulen legt jede einzelne die jeweilige Zahl an Plätzen fest, die dann als mittelfristiger Plan zur Genehmigung durch das Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technik eingereicht wird.

Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980374

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.3

Mindestqualifikationen und Leistungsanforderungen für die Zulassung zum Tertiärbereich (aus staatlicher Sicht) (2017)

	Typische ISCED-Mindestqualifikation, die für den Zugang zu einem grundständigen tertiären Bildungsgang erforderlich ist (Art des Bildungsgangs im Sekundarbereich II)	Mindestleistungsanforderung für die Entscheidung über die Zulassung zum Tertiärbereich (staatlicherseits festgelegt)		Mittel zur Beurteilung, ob die Mindestleistungsanforderungen erfüllt werden						Vorkurse erforderlich zur Zulassung zu spezifischen Fächergruppen
		Nach Fächergruppe	Nach Bildungseinrichtung	Abschlusszertifikat/-zeugnis mit Noten einer Schule im Sekundarbereich	Nationale/Zentrale Prüfungen im Sekundarbereich II	Andere (nicht zentrale) standardisierte Prüfungen, die von Schülern an einer Vielzahl von Schulen im Sekundarbereich abzulegen sind	Andere (nicht nationale) nicht standardisierte Prüfungen, die von Schülern an Schulen im Sekundarbereich abzulegen sind	Zulassungsprüfungen für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich (nicht von Schulen im Sekundarbereich II durchgeführt)	Sonstige	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD Länder										
Australien	Allgemeinbildend	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	Einige Fächergruppen
Österreich[1]	a	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	Nein
Kanada	Alle	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	Einige Fächergruppen
Chile	Alle	Nein	Ja (für einige)	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Ja	Nein
Kolumbien	Alle	Ja (für alle)	Ja (für einige)	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	a
Tschechien[2]	Allgemeinbildend oder berufsbildend	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	Nein
Dänemark	Allgemeinbildend	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	Mehrzahl der Fächergruppen
Estland	Alle	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a
Finnland	Alle	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a
Frankreich	Alle	Nein	Ja (für einige)	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Nein	Einige Fächergruppen
Deutschland	Alle	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	Nein
Griechenland	Alle	Ja (für alle)	Ja (für alle)	Nein	Ja	a	a	a	Nein	Alle Fächergruppen
Ungarn	Alle	Ja (für alle)	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Alle Fächergruppen
Island	Alle	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	m
Israel	Berufsbildend	Nein	Ja (für die meisten)	a	Ja	a	a	Ja	Ja	Einige Fächergruppen
Italien	Alle	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	Nein
Japan	Alle	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	Nein
Republik Korea	Alle	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	Einige Fächergruppen
Lettland	Alle	Ja (für alle)	Nein	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Einige Fächergruppen
Litauen[3]	Alle	Ja (für alle)	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	Einige Fächergruppen
Luxemburg	Alle	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	Alle	Ja (für alle)	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Einige Fächergruppen
Neuseeland	Allgemeinbildend	Ja (für die meisten)	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Einige Fächergruppen
Norwegen	Allgemeinbildend	Ja (für einige)	Nein	a	Ja	Nein	Nein	Ja	Nein	Einige Fächergruppen
Polen	Allgemeinbildend oder berufsbildend	Ja (für alle)	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Portugal	Alle	Ja (für alle)	Ja (für alle)	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Einige Fächergruppen
Slowakei	Alle	Ja (für alle)	Nein	Ja	m	m	m	m	Nein	Nein
Slowenien	Allgemeinbildend oder berufsbildend	Ja (für alle)	Nein	Ja	Ja	Nein	Nein	Nein	Ja	Einige Fächergruppen
Spanien	Allgemeinbildend	Nein	Ja (für alle)	m	Ja	m	m	m	Nein	Alle Fächergruppen
Schweden	Allgemeinbildend	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	Alle Fächergruppen
Schweiz	Alle	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	Einige Fächergruppen
Türkei	Alle	Ja (für alle)	Nein	Ja	Ja	Nein	Ja	Nein	m	Nein
Ver. Königreich[4]	Allgemeinbildend	Nein	Ja (für alle)	Nein	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	Einige Fächergruppen
Vereinigte Staaten	Alle	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	Nein
Subnationale Einheiten										
Belgien (fläm.)	Alle	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	Alle	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	Nein
Partnerländer										
Brasilien	Alle	Nein	Nein	a	a	a	a	a	a	Nein
Russische Föd.	Alle	Ja (für alle)	Nein	Nein	Ja	a	Nein	Nein	Ja	Nein

Anmerkung: Die typische Mindestqualifikation für die Zulassung zu einem grundständigen tertiären Bildungsgang bezieht sich auf die erforderliche ISCED-Stufe, wobei nicht alle Qualifikationen dieser Stufe den Zugang zu grundständigen tertiären Bildungsgängen ermöglichen. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Mindestqualifikation ist die Matura (Abschluss Sekundarbereich II), es gibt zusätzliche Zugangsmöglichkeiten. 2. Einige berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II (aber nicht alle) ermöglichen den Zugang zum Tertiärbereich. 3. Zugang zum Tertiärbereich ist möglich mit einer Qualifikation des Sekundarbereichs II (alle Bildungsgänge) oder des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (berufsbildende Bildungsgänge). 4. Angaben beziehen sich auf die vier getrennten Systeme im Vereinigten Königreich. „Ja" bedeutet, dass diese Politik mindestens in einer der subnationalen Einheiten gilt.

Quelle: OECD (2017). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980393

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Anhang 1
Merkmale der Bildungssysteme

Alle Tabellen im Anhang 1 sind im Internet verfügbar unter:
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981305

Anmerkung zu den Daten aus Israel
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Tabelle X1.1a

Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2017)

Das typische Alter bezieht sich auf das Alter der Bildungsteilnehmer zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge. Die Bildungsteilnehmer werden im Allgemeinen ein Jahr älter sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Berichtsjahrs für Bildungsgänge erfolgt. Bei der Berechnung der Bruttoabschlussquoten wird das typische Alter verwendet.

	Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich								
					Kurze tertiäre Bildungsgänge (ISCED 5)		Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 6)			Master- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 7)			
	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Erster Abschluss (3 bis 4 Jahre)	Erster Abschluss nach einem langen Bildungsgang (mehr als 4 Jahre)	Zweiter oder weiterer Abschluss (nach einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang)	Erster Abschluss nach einem langen Bildungsgang (mindestens 5 Jahre)	Zweiter oder weiterer Abschluss (nach einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang)	Zweiter oder weiterer Abschluss (nach einem Master- oder gleichwertigen Bildungsgang)	Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 8)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Australien	17–18	18–32	a	18–37	19–24	18–30	20–23	22–25	22–34	a	22–30	29–44	26–35
Österreich	17–18	16–18	a	19–32	a	18–19	21–24	a	a	23–27	24–28	a	28–33
Belgien	18	18–19	a	20–22	a	21–25	21–23	a	22–24	a	22–24	23–32	27–31
Kanada	17–18	19–33	m	m	a	20–24	22–24	23–24	22–29	22–24	24–29	26–29	29–34
Chile	17	17	a	a	a	21–26	22–27	22–28	23–26	24–26	26–35	m	29–35
Kolumbien	16–17	16–17	18–20	a	a	19–24	a	22–27	22–27	a	26–36	26–39	29–41
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	18–19	19–25	a	23–35	a	20–25	22–25	a	32–44	30–31	25–28	a	28–32
Estland	18–19	18–20	a	20–28	a	a	21–25	a	a	24–26	23–28	a	29–34
Finnland	19	19–25	a	32–46	a	a	23–26	a	a	26–28	25–30	30–41	29–37
Frankreich	17–18	16–19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	26–30
Deutschland	18–19	19–21	20–23	21–24	a	21–25	22–25	a	24–30	24–27	24–27	24–27	28–32
Griechenland	17	17	a	20–22	a	a	m	m	m	a	m	m	m
Ungarn	17–19	17–19	a	19–21	a	20–22	21–24	a	27–41	23–26	23–26	a	27–32
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	18–19	18–24	a	20–26	20–35	20–35	21–23	23–25	23–33	22–30	22–30	30–22	27–32
Israel	17	17	m	m	m	m	24–28	27–29	24–32	m	27–34	m	31–37
Italien	18–19	18–19	a	20	a	20–22	22–25	m	m	m	24–27	m	27–35
Japan	17	17	18	18	19	19	21	m	m	23	23	m	26
Republik Korea	18	18	a	a	a	20–22	23–25	m	a	a	25–31	a	29–38
Lettland	18	20–21	a	20–24	a	21–25	22–24	23–25	24–33	25–29	24–27	a	28–36
Litauen	18	19–24	a	19–25	a	a	21–22	a	23–29	23–24	24–25	27–29	28–31
Luxemburg	17–19	17–20	a	23–29	a	21–23	22–24	a	a	a	24–27	25–30	28–32
Mexiko	17–18	17–18	a	a	a	20–24	20–24	m	a	a	23–26	a	24–28
Niederlande	16–18	18–21	a	a	a	21–27	21–23	a	a	a	23–26	24–27	28–31
Neuseeland	17–18	16–30	17–26	17–26	18–24	18–25	20–23	22–24	21–28	a	23–30	a	27–35
Norwegen	18	18–22	a	19–30	22–28	21–27	21–24	a	27–30	24–26	24–28	25–29	28–35
Polen	19	19–20	a	21–25	a	22–37	22–24	a	25–35	24–25	24–25	a	29–32
Portugal	17	17–18	a	19–23	a	20–22	21–23	a	33–39	23–24	23–26	a	26–36
Slowakei	18–19	18–19	a	19–24	a	20–22	21–22	a	a	23–24	23–24	24–28	26–29
Slowenien	18	17–19	a	a	a	21–25	21–24	a	a	24–25	24–26	a	27–32
Spanien	17	17–21	a	25–45	a	20–23	21–23	a	a	22–25	22–26	28–32	28–38
Schweden	18–19	18–19	a	19–31	21–28	22–30	22–26	a	a	24–28	24–30	a	28–34
Schweiz	18–22	18–24	21–23	a	a	23–36	23–28	a	30–39	24–29	25–32	26–33	28–34
Türkei	17	17	a	22–20	23–24	19–21	21–23	a	a	23–25	25–30	a	30–35
Ver. Königreich	15–17	16–19	a	a	19–25	18–30	20–22	22–24	21–28	a	23–28	24–34	25–32
Vereinigte Staaten	17	17	19–22	19–22	20–21	20–21	21–23	a	a	a	24–31	24–31	26–32
Partnerländer													
Argentinien[1]	18–20	18–20	m	m	22–24	22–24	22–24	22–24	m	a	24–26	m	27–29
Brasilien	16–17	16–18	a	18–26	19–27	19–32	20–27	a	m	a	25–31	a	29–37
China	18–20	18–20	m	m	20–22	20–22	22–24	22–24	m	a	24–26	m	27–29
Costa Rica	16–17	17–18	a	a	18–20	m	18–21	22–23	a	24–26	a	a	27
Indien	16–18	16–18	m	m	21–23	21–23	21–23	21–23	m	23–25	23–25	m	28–30
Indonesien	19–21	19–21	m	m	20–22	20–22	23–25	23–25	m	a	25–27	m	28–30
Russische Föd.	17–18	17–18	a	18–22	a	19–20	21–23	a	a	22–25	22–25	a	25–27
Saudi-Arabien	18–20	18–20	m	m	20–22	20–22	22–24	22–24	m	24–26	24–26	m	28–30
Südafrika[1]	19–21	19–21	m	m	21–23	21–23	22–24	22–24	m	a	24–26	m	27–29

1. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980507

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.1b

Typisches Eintrittsalter, nach Bildungsbereich (2017)

Das typische Alter bezieht sich auf das Alter der Bildungsteilnehmer zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge.

	Kurze tertiäre Bildungsgänge (ISCED 5)	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 6)	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 7)	Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 8)
	(1)	(2)	(3)	(4)
OECD-Länder				
Australien	m	18–20	21–25	22–30
Österreich	17–18	19–21	19–25	25–29
Belgien	18–20	18–20	21–23	23–27
Kanada	m	m	m	m
Chile	18–21	18–19	18–30	24–31
Kolumbien	17–21	17–21	23–33	25–36
Tschechien	19–21	19–20	22–24	24–28
Dänemark	19–26	20–22	23–25	25–29
Estland	a	19–22	22–26	24–28
Finnland	a	19–21	22–30	26–32
Frankreich	18–20	18–20	20–23	23–26
Deutschland	22–26	18–21	19–24	25–28
Griechenland	a	17–18	21–28	23–30
Ungarn	19–21	19–20	19–23	24–27
Island	20–31	20–22	23–31	25–33
Irland	18–30	18–19	21–27	22–27
Israel	18–24	21–26	25–34	26–34
Italien	19–21	19	19–24	24–28
Japan	18	18	22–23	24–28
Republik Korea	18	18	22–27	23–32
Lettland	19–23	19–22	22–25	24–30
Litauen	a	19	23–25	25–28
Luxemburg	19–22	19–21	22–27	25–28
Mexiko	18–19	18–19	21–34	25–39
Niederlande	20–24	18–20	22–24	23–27
Neuseeland	17–25	18–20	21–28	22–31
Norwegen	20–24	19–20	21–26	25–31
Polen	19–31	19–20	19–23	24–26
Portugal	18–20	18–19	18–23	23–33
Slowakei	19–20	19–20	22–23	24–26
Slowenien	19–21	19	22–24	24–28
Spanien	18–20	18	18–24	23–30
Schweden	19–27	19–21	19–24	24–30
Schweiz	22–26	18–25	22–26	24–30
Türkei	18–21	18–20	23–27	25–29
Vereinigtes Königreich	17–29	18–21	21–30	21–30
Vereinigte Staaten	18–22	18–19	22–28	22–27
Partnerländer				
Argentinien[1]	m	m	22–24	24–26
Brasilien	m	m	m	m
China	18–20	18–20	22–24	24–26
Costa Rica	17–18	17–18	m	m
Indien	18–20	18–20	21–23	23–25
Indonesien	19–21	19–21	23–25	25–27
Russische Föd.	17–18	17–20	21–24	17–20
Saudi-Arabien	18–20	18–20	22–24	25–27
Südafrika[1]	m	m	m	m

1. Referenzjahr 2016.

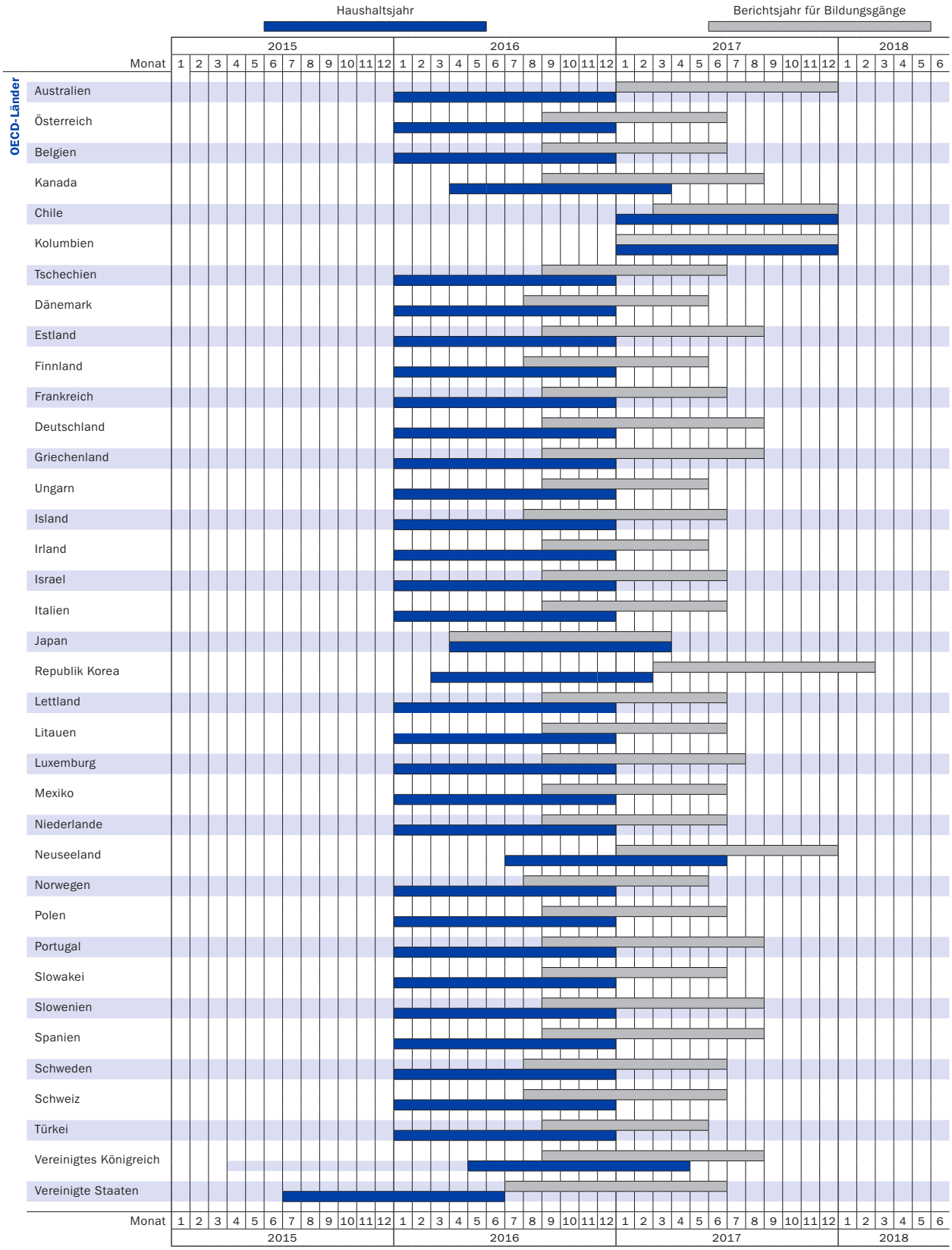
Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980526

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.2a

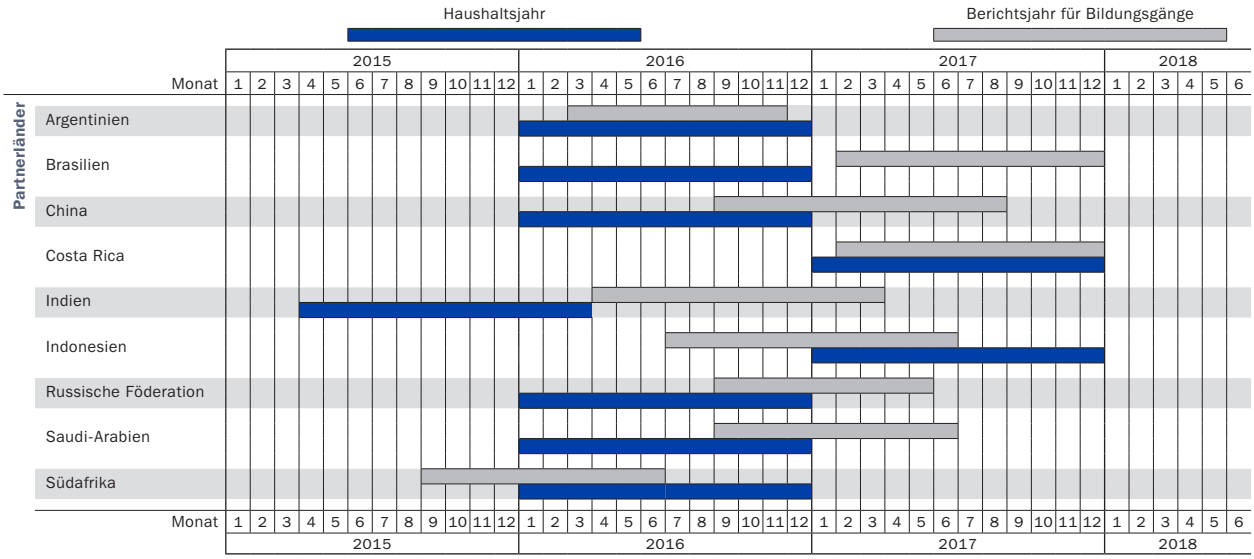
Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, OECD-Länder



Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980545

Tabelle X1.2b

Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, Partnerländer



Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980564

Tabelle X1.3

Alter der Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht sowie zu Beginn und Ende des Primar- und Sekundarbereichs (I und II) (2017)

Das Alter bezieht sich auf das Alter der Schüler zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge.

	Schulpflicht		Primarbereich		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II	
	Alter zu Beginn	Alter zu Ende	Alter zu Beginn	Alter zu Ende	Alter zu Beginn	Alter zu Ende	Alter zu Beginn	Alter zu Ende
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	6	17	5	11	12	15	16	17
Österreich	6	15	6	9	10	13	14	17
Belgien	6	18	6	11	12	13	14	17
Kanada	6	16–18	6	11	12	14	15	17
Chile	6	18	6	11	12	13	14	17
Kolumbien	5	15	m	m	m	m	m	m
Tschechien	6	15	6	10	11	14	15	18
Dänemark	6	16	6	12	13	15	16	18
Estland	7	16	7	12	13	15	16	18
Finnland	7	16	7	12	13	15	16	18
Frankreich	6	16	6	10	11	14	15	17
Deutschland	6	18	6	9	10	15	16	18
Griechenland	5	14–15	6	11	12	14	15	17
Ungarn	3	16	7	10	11	14	15	18
Island	6	16	6	12	13	15	16	19
Irland	6	16	5	12	13	15	16	17
Israel	3	17	6	11	12	14	15	17
Italien	6	16	6	10	11	13	14	18
Japan	6	15	6	11	12	14	15	17
Republik Korea	6	14	6	11	12	14	15	17
Lettland	5	16	7	12	13	15	16	18
Litauen	7	16	7	10	11	16	17	18
Luxemburg	4	16	6	11	12	14	15	18
Mexiko	3	17	6	11	12	14	15	17
Niederlande	5	18	6	11	12	14	15	17
Neuseeland	5	16	5	10	11	14	15	17
Norwegen	6	16	6	12	13	15	16	18
Polen	6	16	7	12	13	15	16	18
Portugal	6	18	6	11	12	14	15	17
Slowakei	6	16	6	9	10	14	15	18
Slowenien	6	14	6	11	12	14	15	18
Spanien	6	16	6	11	12	14	15	17
Schweden	6	16	7	12	13	15	16	18
Schweiz	4–5	15	7	12	13	15	16	19
Türkei	5–6	17	6	9	10	13	14	17
Vereinigtes Königreich	4–5	16	4–5	10	11	13	14	17
Vereinigte Staaten	4–6	17	6	11	12	14	15	17
Partnerländer								
Argentinien	5	17	m	m	m	m	m	m
Brasilien	4	17	6	10	11	14	15	17
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	7	15	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	7	17	7	10	11	15	16	17
Saudi-Arabien	6	11	m	m	m	m	m	m
Südafrika	7	15	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Das Alter zu Ende der Schulpflicht ist das Alter, in dem die Schulpflicht endet. So bedeutet eine Altersangabe von 18 (Jahren) in dieser Spalte, dass alle Schüler unter 18 Jahren gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980583

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Anhang 2
Statistische Bezugsdaten

Alle Tabellen im Anhang 2 sind im Internet verfügbar unter:
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933981324

Anmerkung zu den Daten aus Israel
Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Tabelle X2.1

Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu jeweiligen Preisen) (Referenzzeiträume: Kalenderjahr 2005, 2010, 2011 und 2016)

	Bruttoinlandsprodukt (angepasst an das Haushaltsjahr, in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)				Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)			
	2005	2010	2011	2016	2005	2010	2011	2016
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	959 401	1 358 917	1 458 040	1 713 425	348 130	523 104	557 755	648 215
Österreich	254 075	295 897	310 129	356 238	129 973	156 351	157 846	179 094
Belgien	311 481	365 101	379 106	424 605	160 811	194 750	206 680	225 423
Kanada	1 357 185	1 595 012	1 693 051	1 999 885	559 532	731 454	751 910	838 733
Chile	68 831 705	111 508 611	122 006 090	169 469 507	13 864 130	26 009 860	27 805 330	42 810 200
Kolumbien	336 940 938	543 187 690	618 117 721	863 782 000	m	m	m	374 673 000
Tschechien	3 264 931	3 962 464	4 033 755	4 767 990	1 380 188	1 724 241	1 735 916	1 882 525
Dänemark	1 585 984	1 810 926	1 846 854	2 100 216	812 682	1 026 310	1 042 167	1 106 069
Estland	11 262	14 717	16 668	21 683	3 827	5 962	6 238	8 557
Finnland	164 387	187 100	196 869	216 073	81 002	102 446	107 066	120 820
Frankreich	1 765 905	1 995 289	2 058 369	2 228 568	941 123	1 134 956	1 158 670	1 264 297
Deutschland	2 300 860	2 580 060	2 703 120	3 159 750	1 062 999	1 219 219	1 208 565	1 386 760
Griechenland	199 242	226 031	207 029	176 488	90 778	118 616	111 973	86 313
Ungarn	22 559 880	27 224 599	28 304 938	35 474 186	11 132 603	13 424 928	14 017 434	16 598 403
Island	1 058 882	1 672 719	1 757 695	2 490 936	437 351	799 305	777 342	1 108 713
Irland	170 187	167 721	171 140	273 238	56 795	109 160	79 696	75 354
Israel	639 099	873 922	936 457	1 226 592	284 159	359 197	378 563	473 332
Italien	1 489 726	1 604 515	1 637 463	1 689 824	702 315	800 494	808 562	828 676
Japan	521 757 250	492 214 225	498 117 550	532 486 450	186 153 000	198 817 500	199 698 900	210 431 700
Republik Korea	919 797 300	1 265 308 000	1 332 681 000	1 641 786 000	271 192 000	392 264 100	431 075 500	529 717 400
Lettland	13 597	17 938	20 303	25 038	4 647	8 148	8 219	9 259
Litauen	21 002	28 028	31 275	38 849	7 157	11 855	13 284	13 253
Luxemburg	30 031	40 178	43 165	53 303	13 087	17 729	18 287	22 354
Mexiko	9 562 648	13 366 377	14 665 576	20 116 689	2 025 090	3 400 765	4 222 624	5 210 880
Niederlande	550 883	639 187	650 359	708 337	232 712	305 938	304 320	308 695
Neuseeland	156 652	196 547	205 886	258 048	61 359	96 359	92 703	105 287
Norwegen[1]	1 514 364	2 077 604	2 161 617	2 712 752	836 626	1 165 716	1 223 285	1 583 600
Polen	990 468	1 445 298	1 566 824	1 861 112	439 719	662 055	687 518	765 040
Portugal	158 653	179 930	176 167	186 480	74 054	93 237	88 112	83 564
Slowakei	50 415	67 577	70 627	81 226	20 053	28 480	28 828	33 669
Slowenien	29 227	36 252	36 896	40 357	13 127	17 858	18 448	18 292
Spanien	930 566	1 080 935	1 070 449	1 118 743	356 547	493 202	490 592	472 155
Schweden	2 910 683	3 523 824	3 661 043	4 385 497	1 522 630	1 788 623	1 839 773	2 183 866
Schweiz	508 900	608 831	621 256	660 393	171 949	200 808	204 384	226 036
Türkei	673 703	1 160 014	1 394 477	2 608 526	214 120	422 734	477 070	940 469
Ver. Königreich	1 331 829	1 549 776	1 601 736	1 914 260	573 371	755 010	755 199	815 182
Vereinigte Staaten	12 625 184	14 720 492	15 267 317	18 463 243	4 818 229	6 471 661	6 535 453	7 147 629
Partnerländer								
Argentinien	582 538	1 661 721	2 179 024	8 228 160	142 284	554 305	760 502	3 411 230
Brasilien	2 170 585	3 885 847	4 376 382	6 267 205	m	2 285 508	2 670 879	4 173 293
China	18 731 890	41 303 030	48 930 060	74 358 550	3 427 930	10 251 180	13 128 590	23 809 550
Costa Rica	9 532 875	19 596 937	21 370 733	31 136 211	3 130 228	7 651 628	8 330 952	10 427 743
Indien	35 812 963	75 479 115	87 363 287	152 537 135	9 761 840	21 365 300	24 147 720	41 912 890
Indonesien	3 035 611 121	6 864 133 100	7 831 726 000	12 401 728 500	526 114 280	1 159 098 280	1 387 241 120	2 086 438 830
Russische Föderation	23 275 971	49 879 129	60 282 540	86 043 649	6 820 650	17 616 660	19 994 650	31 323 680
Saudi-Arabien	1 230 771	1 980 777	2 517 146	2 418 508	346 471	653 886	826 700	935 516
Südafrika	1 639 254	2 748 008	3 023 659	4 359 061	461 829	864 157	933 613	1 423 820

Anmerkung: Bei Ländern, für die das BIP nicht für denselben Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsfinanzen angegeben wurde, wurde das BIP geschätzt als als w_{t-1} (BIP_{t-1}) + w_t (BIP_t), mit w_t und w_{t-1} als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeiträume für das BIP innerhalb des Haushaltsjahrs für Bildung. In Kapitel C wurden für Australien, Japan, Kanada, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen.

1. BIP-Festlandmarktwert.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980602

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.2

Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu konstanten Preisen) (Referenzzeiträume: Kalenderjahr 2005, 2010, 2011 und 2016)

	Bruttoinlandsprodukt (angepasst an das Haushaltsjahr, in Mio. Landeswährung, zu konstanten Preisen)				Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu konstanten Preisen)			
	2005	2010	2011	2016	2005	2010	2011	2016
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	1 188 603	1 358 917	1 431 227	1 620 385	431 299	523 104	547 498	613 017
Österreich	277 307	295 897	304 545	318 621	141 858	156 351	155 004	160 183
Belgien	340 164	365 101	371 666	390 131	175 619	194 750	202 624	207 121
Kanada	1 502 080	1 595 012	1 640 002	1 847 876	619 268	731 454	728 350	774 982
Chile	92 687 960	111 508 611	118 322 811	137 242 154	18 669 273	26 009 860	26 965 906	34 669 152
Kolumbien	436 603 893	543 187 690	583 180 051	697 449 737	m	m	m	302 524 926
Tschechien	3 512 515	3 962 464	4 032 910	4 412 049	1 484 849	1 724 241	1 735 552	1 741 990
Dänemark	1 791 959	1 810 926	1 835 134	1 977 045	918 227	1 026 310	1 035 553	1 041 202
Estland	15 018	14 717	15 835	18 268	5 103	5 962	5 926	7 210
Finnland	179 646	187 100	191 910	192 684	88 521	102 446	104 369	107 742
Frankreich	1 915 414	1 995 289	2 039 040	2 124 590	1 020 802	1 134 956	1 147 789	1 205 309
Deutschland	2 426 546	2 580 060	2 674 490	2 870 575	1 121 066	1 219 219	1 195 765	1 259 846
Griechenland	229 784	226 031	205 389	184 421	104 693	118 616	111 086	90 193
Ungarn	27 533 349	27 224 599	27 675 890	30 677 114	13 586 856	13 424 928	13 705 911	14 353 848
Island	1 582 786	1 672 719	1 704 193	2 049 623	653 739	799 305	753 681	912 285
Irland	163 842	167 721	173 962	252 407	54 677	109 160	81 010	69 609
Israel	706 274	873 922	918 926	1 085 943	314 026	359 197	371 476	419 057
Italien	1 629 932	1 604 515	1 613 766	1 574 604	768 414	800 494	796 861	772 173
Japan	495 657 667	492 214 225	506 599 680	525 432 959	176 841 168	198 817 500	203 099 447	207 644 252
Republik Korea	1 034 337 497	1 265 308 000	1 311 892 696	1 509 754 997	304 962 903	392 264 100	424 351 214	487 117 987
Lettland	18 380	17 938	19 083	21 768	6 282	8 148	7 725	8 050
Litauen	26 436	28 028	29 721	34 530	9 009	11 855	12 624	11 780
Luxemburg	35 606	40 178	41 198	47 232	15 517	17 729	17 454	19 808
Mexiko	12 417 875	13 366 377	13 855 989	15 906 837	2 629 744	3 400 765	3 989 521	4 120 391
Niederlande	596 863	639 187	649 102	677 999	252 135	305 938	303 732	295 474
Neuseeland	181 378	196 547	201 705	233 658	71 044	96 359	90 821	95 336
Norwegen[1]	1 882 831	2 077 604	2 024 914	2 487 412	1 040 190	1 165 716	1 145 923	1 452 055
Polen	1 145 116	1 445 298	1 517 813	1 728 973	508 375	662 055	666 012	710 722
Portugal	174 509	179 930	176 643	175 505	81 455	93 237	88 350	78 646
Slowakei	53 590	67 577	69 482	79 132	21 316	28 480	28 361	32 800
Slowenien	33 274	36 252	36 488	38 116	14 945	17 858	18 244	17 276
Spanien	1 025 389	1 080 935	1 070 139	1 106 948	392 878	493 202	490 450	467 177
Schweden	3 257 173	3 523 824	3 618 235	4 019 179	1 703 885	1 788 623	1 818 261	2 001 449
Schweiz	546 591	608 831	619 137	671 837	184 684	200 808	203 687	229 953
Türkei	989 036	1 160 014	1 288 932	1 686 911	314 341	422 734	440 962	608 193
Ver. Königreich	1 491 645	1 549 776	1 571 572	1 741 278	642 174	755 010	740 977	741 518
Vereinigte Staaten	13 880 146	14 720 492	14 954 921	16 751 024	5 297 169	6 471 661	6 401 726	6 484 782
Partnerländer								
Argentinien	1 308 651	1 661 721	1 761 490	1 750 824	319 636	554 305	614 778	725 857
Brasilien	3 122 228	3 885 847	4 040 287	3 975 948	m	2 285 508	2 465 763	2 647 559
China	24 169 862	41 303 030	45 242 989	64 365 398	4 423 077	10 251 180	12 139 299	20 609 751
Costa Rica	15 532 812	19 596 937	20 440 997	24 499 179	5 100 375	7 651 628	7 968 513	8 204 953
Indien	50 628 809	75 479 115	80 489 685	112 364 435	13 800 319	21 365 300	22 247 816	30 874 568
Indonesien	5 181 384 705	6 864 133 100	7 287 635 302	9 434 613 430	898 007 147	1 159 098 280	1 290 865 814	1 587 258 083
Russische Föderation	41 911 235	49 879 129	52 006 063	53 590 944	12 281 415	17 616 660	17 249 489	19 509 465
Saudi-Arabien	1 492 242	1 980 777	2 178 793	2 587 758	420 077	653 886	715 575	1 000 984
Südafrika	2 359 099	2 748 008	2 838 258	3 076 467	664 632	864 157	876 367	1 004 880

Anmerkung: Bei Ländern, für die das BIP nicht für denselben Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsfinanzen angegeben wurde, wurde das BIP geschätzt als als w_{t-1} (BIP_{t-1}) + w_t (BIP_t), mit w_t und w_{t-1} als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeiträume für das BIP innerhalb des Haushaltsjahrs für Bildung. In Kapitel C wurden für Australien, Japan, Kanada, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen.

1. BIP-Festlandmarktwert.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980621

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.3

Grundlegende statistische Bezugsdaten (zu jeweiligen Preisen) (Referenzzeiträume: Kalenderjahr 2007, 2012, 2016 und 2017)

	Kaufkraftparität (KKP) für das BIP (US-Dollar = 1)			Für Indikator B2 verwendetes BIP (angepasst an das Haushaltsjahr, in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)	BIP pro Kopf (angepasst an das Haushaltsjahr, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)[1]	BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)[2]
	2007	2016	2017	2012	2016	2017
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	1,4	1,5	1,4	1 517 883	48 767	52 000
Österreich	0,9	0,8	0,8	318 653	51 870	54 031
Belgien	0,9	0,8	0,8	387 500	47 299	49 514
Kanada	1,2	1,2	1,3	1 787 348	44 295	46 930
Chile	323,9	406,9	402,4	129 947 342	22 927	24 316
Kolumbien	1 000,4	1 241,2	1 278,0	665 883 659	14 276	14 607
Tschechien	14,3	12,8	12,5	4 059 912	35 272	38 076
Dänemark	8,2	7,2	7,0	1 895 002	50 879	54 510
Estland	0,6	0,5	0,5	17 935	30 894	33 492
Finnland	0,9	0,9	0,9	199 793	43 794	46 385
Frankreich	0,9	0,8	0,8	2 088 804	42 082	44 231
Deutschland	0,8	0,8	0,8	2 758 260	50 026	52 660
Griechenland	0,7	0,6	0,6	191 204	27 254	28 544
Ungarn	134,2	134,6	136,1	28 781 064	26 807	28 770
Island	107,5	141,9	137,7	1 841 729	52 792	56 156
Irland	1,0	0,8	0,8	175 216	71 362	77 177
Israel	3,7	3,8	3,8	992 649	37 879	39 249
Italien	0,8	0,7	0,7	1 613 265	39 021	40 946
Japan	120,4	102,6	102,5	492 295 675	40 817	41 910
Republik Korea	770,2	862,5	866,0	1 377 456 700	37 143	38 839
Lettland	0,6	0,5	0,5	21 886	25 716	28 248
Litauen	0,5	0,4	0,4	33 348	30 087	33 025
Luxemburg	0,9	0,9	0,9	44 112	106 133	108 674
Mexiko	7,4	8,7	9,0	15 817 755	19 143	19 830
Niederlande	0,9	0,8	0,8	652 966	51 493	54 581
Neuseeland	1,5	1,5	1,5	214 299	37 411	40 438
Norwegen[3]	8,9	10,2	10,1	2 298 445	50 792	52 842
Polen	1,9	1,8	1,8	1 629 425	27 737	29 932
Portugal	0,6	0,6	0,6	168 398	30 994	32 525
Slowakei	0,6	0,5	0,5	72 704	30 922	32 394
Slowenien	0,6	0,6	0,6	36 076	33 198	36 162
Spanien	0,7	0,7	0,6	1 039 815	36 750	39 092
Schweden	8,9	9,0	8,9	3 688 871	49 443	51 726
Schweiz	1,5	1,2	1,2	626 414	64 572	66 554
Türkei	0,9	1,2	1,4	1 569 672	26 509	28 328
Ver. Königreich	0,7	0,7	0,7	1 657 014	41 910	44 469
Vereinigte Staaten	1,0	1,0	1,0	15 869 795	57 419	60 126
Partnerländer						
Argentinien	1,3	9,3	11,5	2 637 914	20 139	20 957
Brasilien	1,1	2,0	2,0	4 814 760	15 375	15 649
China	3,0	3,5	3,5	54 036 740	15 256	16 531
Costa Rica	269,9	390,0	390,7	23 371 406	16 324	17 079
Indien	11,8	17,5	17,7	99 440 131	6 574	7 065
Indonesien	2 415,7	4 092,2	4 190,5	8 615 704 500	11 606	12 282
Russische Föderation	14,0	24,4	24,3	68 163 883	24 102	m
Saudi-Arabien	1,5	1,4	1,4	2 759 906	54 379	54 219
Südafrika	3,8	5,9	6,1	3 253 852	13 277	13 503

Anmerkung: Bei Ländern, für die das BIP nicht für denselben Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsfinanzen angegeben wurde, wurde das BIP geschätzt als als w_{t-1} (BIP_{t-1}) + w_t (BIP_t), mit w_t und w_{t-1} als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeiträume für das BIP innerhalb des Haushaltsjahrs für Bildung. In Kapitel C wurden für Australien, Japan, Kanada, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen.

1. Diese Daten wurden in Indikator C1 verwendet, um die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmer in Relation zum BIP pro Kopf zu berechnen. 2. Diese Daten wurden in Indikator C7 zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Bildungsteilnehmer als Prozentsatz des BIP pro Kopf verwendet. 3. BIP-Festlandmarktwert.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980640

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4a

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation zum jeweiligen Zeitpunkt (2018)

Jahresgehälter von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen (häufigste Qualifikation), in Landeswährung

	Elementarbereich (ISCED 02)				Primarbereich			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	68 801	97 330	97 330	101 066	68 120	97 330	97 054	100 627
Österreich	m	m	m	m	35 863	39 122	43 494	63 963
Kanada[1]	m	m	m	m	53 518	86 516	90 188	90 188
Chile	10 953 276	13 522 845	15 948 689	20 343 948	10 953 276	13 522 845	15 948 689	20 343 948
Kolumbien	27 571 090	50 281 719	50 281 719	57 823 942	27 571 090	50 281 719	50 281 719	57 823 942
Tschechien	284 400	295 200	302 400	337 200	303 600	322 800	337 200	398 400
Dänemark	351 876	396 900	396 900	396 900	391 419	431 003	457 080	457 080
Estland	a	a	a	a	13 400	a	a	a
Finnland[2]	28 433	30 917	31 126	31 126	32 115	37 427	39 941	42 337
Frankreich	26 140	29 881	31 922	46 149	26 140	29 881	31 922	46 149
Deutschland	m	m	m	m	48 698	56 884	59 948	63 867
Griechenland	13 104	15 624	17 316	25 648	13 104	15 624	17 316	25 648
Ungarn	2 192 400	2 959 740	3 178 980	4 165 560	2 192 400	2 959 740	3 178 980	4 165 560
Island	5 787 490	6 090 556	6 412 064	6 412 064	5 937 490	6 240 556	6 562 064	6 562 064
Irland	m	m	m	m	35 958	54 848	60 533	69 813
Israel	103 186	131 988	148 414	271 596	90 154	119 203	133 612	227 285
Italien	23 729	26 058	28 568	34 706	23 729	26 058	28 568	34 706
Japan	m	m	m	m	3 318 000	4 740 000	5 574 000	6 901 000
Republik Korea	31 250 880	47 098 680	55 006 680	87 456 600	31 250 880	47 098 680	55 006 680	87 456 600
Lettland	8 160	a	a	a	8 160	a	a	a
Litauen	6 455	6 948	7 107	7 409	10 112	10 240	10 526	10 844
Luxemburg[3]	72 437	93 685	105 758	127 972	72 437	93 685	105 758	127 972
Mexiko	212 094	268 169	336 437	424 081	212 094	268 169	336 437	424 081
Niederlande	36 533	46 522	54 984	58 222	36 533	46 522	54 984	58 222
Neuseeland	m	m	m	m	49 588	75 949	75 949	75 949
Norwegen	376 200	438 300	438 300	456 500	415 800	511 000	511 000	548 700
Polen	30 109	40 369	49 302	51 394	30 109	40 369	49 302	51 394
Portugal	22 290	27 128	28 783	48 129	22 290	27 128	28 783	48 129
Slowakei	7 398	8 142	8 508	9 174	8 280	9 942	11 634	12 546
Slowenien	18 161	21 597	26 299	30 401	18 161	22 394	27 284	32 745
Spanien	29 188	31 554	33 689	41 467	29 188	31 554	33 689	41 467
Schweden[1,4]	360 000	380 256	391 326	423 840	366 000	412 800	426 840	489 600
Schweiz	74 783	93 390	m	113 660	79 772	99 322	m	121 422
Türkei	43 633	45 315	47 987	55 397	43 633	45 315	47 987	55 397
Vereinigte Staaten	39 506	54 044	65 728	72 886	40 067	55 040	62 404	68 712
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	32 304	40 511	45 609	55 805	32 304	40 511	45 609	55 805
Belgien (frz.)	31 361	39 214	44 151	54 023	31 361	39 214	44 151	54 023
England (UK)	22 917	a	38 633	38 633	22 917	a	38 633	38 633
Schottland (UK)	27 438	36 480	36 480	36 480	27 438	36 480	36 480	36 480
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	32 737	m	m	m	32 737	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	9 111 375	10 732 855	11 543 595	13 975 815	9 111 375	10 732 855	11 543 595	13 975 815
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der vier Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tabelle X3.D3.2 in Anhang 3. Weiterführende Informationen s. Anhang 2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Daten zu Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) enthalten die Gehälter von Lehrkräften in Kindergärten, die die Mehrheit sind. 3. Einschließlich vom Arbeitgeber gezahlter Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980659

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4b

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation zu dem jeweiligen Zeitpunkt (2018)

Jahresgehälter von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen (häufigste Qualifikation), in Landeswährung

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)				Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	68 059	97 508	97 508	100 841	68 059	97 508	97 508	100 841
Österreich	35 506	41 045	45 693	68 289	35 205	44 418	50 077	72 763
Kanada	53 518	86 516	90 188	90 188	53 518	86 516	90 188	90 188
Chile	10 953 276	13 522 845	15 948 689	20 343 948	11 326 044	14 020 118	16 495 614	21 089 484
Kolumbien	27 571 090	50 281 719	50 281 719	57 823 942	27 571 090	50 281 719	50 281 719	57 823 942
Tschechien	303 600	324 000	338 400	400 800	303 600	324 000	338 400	399 600
Dänemark	395 360	437 499	466 206	466 206	370 604	481 624	481 624	481 624
Estland	13 400	a	a	a	13 400	a	a	a
Finnland	34 684	40 421	43 136	45 724	36 779	44 472	46 564	49 358
Frankreich[1]	27 512	31 253	33 294	47 657	27 512	31 253	33 294	47 657
Deutschland	54 055	62 374	65 186	70 997	56 941	65 661	68 577	77 856
Griechenland	13 104	15 624	17 316	25 648	13 104	15 624	17 316	25 648
Ungarn	2 436 000	2 959 740	3 178 980	4 165 560	2 436 000	3 288 600	3 532 200	4 628 400
Island	5 937 490	6 240 556	6 562 064	6 562 064	5 782 469	6 509 445	7 159 848	7 492 985
Irland	35 958	56 809	61 124	70 404	35 958	56 809	61 124	70 404
Israel	90 631	127 539	147 714	237 289	95 884	127 680	141 735	232 920
Italien	25 541	28 250	31 094	38 112	25 541	28 930	31 962	39 839
Japan	3 318 000	4 740 000	5 574 000	6 901 000	3 318 000	4 740 000	5 572 000	7 083 000
Republik Korea	31 310 880	47 158 680	55 066 680	87 516 600	30 590 880	46 438 680	54 346 680	86 796 600
Lettland	8 160	a	a	a	8 160	a	a	a
Litauen	10 112	10 240	10 526	10 844	10 112	10 240	10 526	10 844
Luxemburg[2]	82 095	102 619	113 243	142 701	82 095	102 619	113 243	142 701
Mexiko	270 161	341 750	430 425	541 763	516 470	597 344	637 539	637 539
Niederlande	37 399	57 315	65 903	76 705	37 399	57 315	65 903	76 705
Neuseeland	50 394	76 975	76 975	76 975	51 200	78 000	78 000	78 000
Norwegen	415 800	511 000	511 000	548 700	505 900	559 000	559 000	618 700
Polen	30 109	40 369	49 302	51 394	30 109	40 369	49 302	51 394
Portugal	22 290	27 128	28 783	48 129	22 290	27 128	28 783	48 129
Slowakei[3]	8 280	9 942	11 634	12 546	8 280	9 942	11 634	12 546
Slowenien[3]	18 161	22 394	27 284	32 745	18 161	22 394	27 284	32 745
Spanien	32 546	35 286	37 551	46 109	32 546	35 286	37 551	46 109
Schweden[3,4,5]	377 382	420 000	442 620	504 000	381 822	435 000	444 000	513 780
Schweiz	89 387	113 053	m	137 090	100 717	129 379	m	154 391
Türkei	43 633	45 315	47 987	55 397	43 633	45 315	47 987	55 397
Vereinigte Staaten[3,5]	40 602	55 796	64 467	69 586	41 430	55 840	64 426	72 498
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	32 304	40 511	45 609	55 805	40 304	51 371	58 583	70 603
Belgien (frz.)	31 361	39 214	44 151	54 023	39 014	49 729	56 712	68 350
England (UK)	22 917	a	38 633	38 633	22 917	a	38 633	38 633
Schottland (UK)	27 438	36 480	36 480	36 480	27 438	36 480	36 480	36 480
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	32 737	m	m	m	32 737	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	9 492 058	11 181 718	12 026 548	14 561 038	9 492 058	11 181 718	12 026 548	14 561 038
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der vier Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Oftmals ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation, s. Tabelle X3.D3.2 in Anhang 3. Weiterführende Informationen s. Anhang 2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 2. Einschließlich vom Arbeitgeber gezahlter Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 3. Sekundarbereich II: beinhaltet Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen (Slowenien und Schweden: nur Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 4. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 5. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980678

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.8

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften (2000, 2005 bis 2018)

	Kaufkraftparität für den privaten Verbrauch (KKP)[1]				
	2016	2017	2018	Januar 2017	Januar 2018
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD Länder					
Australien	1,56	1,54	1,54	1,55	1,54
Österreich	0,85	0,84	0,84	0,84	0,84
Kanada	1,34	1,34	1,34	1,34	1,34
Chile	463,37	461,25	461,25	462,31	461,25
Kolumbien	1 371,39	1 404,99	1 404,99	1 388,19	1 404,99
Tschechien	14,13	13,89	13,89	14,01	13,89
Dänemark	8,32	7,99	7,99	8,16	7,99
Estland	0,60	0,60	0,60	0,60	0,60
Finnland	0,97	0,95	0,95	0,96	0,95
Frankreich	0,86	0,85	0,85	0,85	0,85
Deutschland	0,82	0,80	0,80	0,81	0,80
Griechenland	0,67	0,66	0,66	0,67	0,66
Ungarn	149,08	150,74	150,74	149,91	150,74
Island	159,80	154,88	154,88	157,34	154,88
Irland	0,99	0,98	0,98	0,99	0,98
Israel	4,35	4,24	4,24	4,29	4,24
Italien	0,80	0,78	0,78	0,79	0,78
Japan	109,25	108,57	108,57	108,91	108,57
Republik Korea	961,14	962,00	962,00	961,57	962,00
Lettland	0,57	0,56	0,56	0,57	0,56
Litauen	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50
Luxemburg	0,98	0,97	0,97	0,98	0,97
Mexiko	9,68	10,17	10,17	9,93	10,17
Niederlande	0,89	0,87	0,87	0,88	0,87
Neuseeland	1,62	1,61	1,61	1,61	1,61
Norwegen	10,86	10,78	10,78	10,82	10,78
Polen	1,87	1,87	1,87	1,87	1,87
Portugal	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67
Slowakei	0,54	0,54	0,54	0,54	0,54
Slowenien	0,67	0,65	0,65	0,66	0,65
Spanien	0,73	0,72	0,72	0,72	0,72
Schweden	9,50	9,35	9,35	9,43	9,35
Schweiz	1,41	1,37	1,37	1,39	1,37
Türkei	1,55	1,68	1,68	1,62	1,68
Vereinigte Staaten	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Subnationale Einheiten					
Belgien (fläm.)[2]	0,87	0,86	0,86	0,86	0,86
Belgien (frz.)[2]	0,87	0,86	0,86	0,86	0,86
England (UK)[3]	0,80	0,79	0,79	0,79	0,79
Schottland (UK)[3]	0,80	0,79	0,79	0,79	0,79
Partnerländer					
Argentinien	m	m	m	m	m
Brasilien	2,19	2,22	2,22	2,04	2,22
China	m	m	m	m	m
Costa Rica	373,21	375,91	375,91	374,56	375,91
Indien	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m
Russische Föderation	26,02	26,18	26,18	26,10	26,18
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Angaben zu KKP und BIP für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Angaben zu KKP und Deflator beziehen sich auf ganz Belgien. 3. Angaben zu KKP und Deflator beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.
Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980697
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.8 (Forts.)

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften (2000, 2005 bis 2018)

	Deflator des privaten Verbrauchs (2005=100)															Referenzjahr für die Daten zu gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern	Referenzjahr für die Data zu tatsächlichen Gehältern
	Jan. 2000	Jan. 2005	Jan. 2006	Jan. 2007	Jan. 2008	Jan. 2009	Jan. 2010	Jan. 2011	Jan. 2012	Jan. 2013	Jan. 2014	Jan. 2015	Jan. 2016	Jan. 2017	Jan. 2018		
	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)
OECD Länder																	
Australien	88	100	103	106	110	113	116	118	121	124	127	130	131	131	130	2018	2017
Österreich	91	100	102	105	107	108	110	112	115	118	121	123	124	126	129	2017/18	2016/17
Kanada	91	100	101	103	105	105	106	108	110	111	113	115	116	117	119	2017/18	2016/17
Chile	86	100	104	107	113	118	121	125	129	133	138	146	153	148	140	2018	2017
Kolumbien	72	100	104	109	115	120	124	128	133	136	140	147	156	138	115	2017	2017
Tschechien	90	100	101	104	108	111	112	113	115	117	117	118	118	120	123	2017/18	2016/17
Dänemark	92	100	102	104	106	109	111	113	116	118	119	120	120	121	122	2017/18	2016/17
Estland	82	100	105	112	121	126	128	134	141	145	148	148	149	152	158	2017/18	2016/17
Finnland	93	100	101	103	106	108	110	113	116	119	121	122	123	124	125	2017/18	2016/17
Frankreich	92	100	102	104	107	107	107	109	111	112	112	112	112	111	110	2017/18	2016
Deutschland	93	100	101	103	104	105	106	108	110	111	112	113	114	115	117	2017/18	2016/17
Griechenland	87	100	103	107	111	114	116	120	121	121	118	115	114	114	114	2017/18	2016/17
Ungarn	73	100	103	108	115	121	125	130	136	142	144	144	144	146	150	2017/18	2017
Island	82	100	104	110	121	139	150	154	161	169	174	177	179	180	182	2017/18	2016/17
Irland	83	100	102	105	107	105	100	100	101	102	104	105	106	106	107	2017/18	2016/17
Israel	93	100	102	104	107	111	114	118	121	123	124	124	123	119	116	2017/18	2016/17
Italien	87	100	102	105	108	109	110	112	115	117	118	118	118	119	121	2017/18	2016/17
Japan	105	100	100	99	99	98	96	94	94	93	94	95	95	98	101	2017/18	2016/17
Republik Korea	84	100	102	104	107	111	114	117	121	123	124	125	126	128	130	2018	2017
Lettland	77	100	110	122	137	143	139	141	148	150	152	153	152	155	160	2017/18	2016/17
Litauen	99	100	104	109	118	127	131	134	139	142	142	142	142	145	149	2017/18	2016/17
Luxemburg	90	100	103	105	108	109	110	112	115	117	118	118	118	119	122	2017/18	2016/17
Mexiko	80	100	104	109	115	121	127	132	137	142	147	153	159	151	143	2017/18	2017/18
Niederlande	88	100	102	105	107	107	107	109	111	113	115	115	116	113	111	2017/18	2016/17
Neuseeland	92	100	102	105	108	111	113	116	118	119	119	120	121	122	124	2018	2017
Norwegen	91	100	101	103	106	109	111	113	114	116	118	121	125	124	123	2017/18	2016/17
Polen	84	100	102	104	107	111	113	118	122	125	125	124	123	124	127	2017/18	2016/17
Portugal	85	100	104	107	111	111	111	113	115	116	117	118	119	120	122	2017/18	2016/17
Slowakei	76	100	104	108	111	114	115	117	122	125	125	125	125	126	128	2017/18	2016/17
Slowenien	76	100	102	106	111	114	116	117	119	121	121	121	120	122	125	2017/18	2016/17
Spanien	85	100	104	107	111	112	113	115	118	120	121	121	121	122	124	2017/18	2016/17
Schweden	93	100	101	102	105	108	110	111	113	113	114	115	117	117	117	2017	2017
Schweiz	97	100	101	102	104	105	105	105	105	104	103	103	102	102	103	2017/18	2016/17
Türkei	28	100	109	118	128	138	145	156	169	179	190	205	220	240	270	2017/18	2016/17
Vereinigte Staaten	90	100	103	105	108	110	111	113	116	117	119	120	121	119	118	2017/18	2016/17
Subnationale Einheiten																	
Belgien (fläm.)[2]	90	100	103	106	109	111	111	114	117	119	120	120	121	122	123	2017/18	2016/17
Belgien (frz.)[2]	90	100	103	106	109	111	111	114	117	119	120	120	121	122	123	2017/18	2017/18
England (UK)[3]	95	100	102	105	108	111	112	115	119	121	124	125	126	126	126	2017/18	2016/17
Schottland (UK)[3]	95	100	102	105	108	111	112	115	119	121	124	125	126	126	126	2017/18	2016/17
Partnerländer																	
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	65	100	106	112	118	126	135	144	156	168	179	194	213	227	234	2018	2015
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	56	100	115	129	144	154	159	167	173	178	185	189	188	193	200	2018	2018
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	48	100	110	120	132	148	160	172	185	196	210	235	264	230	187	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Angaben zu KKP und BIP für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Angaben zu KKP und Deflator beziehen sich auf ganz Belgien. 3. Angaben zu KKP und Deflator beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.
Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980697
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.9

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005, 2010 bis 2017)

Durchschnittliche Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften

	Elementarbereich (ISCED 02)				Primarbereich			
	2000	2005	2010	2017	2000	2005	2010	2017
	(1)	(2)	(3)	(10)	(11)	(12)	(13)	(20)
OECD Länder								
Australien	m	m	77 641	85 516	m	m	78 352	85 561
Österreich[1]	m	m	m	m	m	m	m	48 974
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	15 180 898	m	m	m	14 778 799
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	m	m	228 603	308 500	m	m	290 682	368 700
Dänemark[2]	m	m	372 336	374 269	m	m	452 337	450 504
Estland	m	m	m	10 633	m	m	m	15 231
Finnland[3]	m	m	29 759	33 044	28 723	35 654	40 458	44 269
Frankreich	m	m	31 448	m	m	m	30 876	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	55 926
Griechenland	m	m	m	17 627	m	m	m	17 627
Ungarn	m	m	2 217 300	3 575 364	m	m	2 473 800	3 806 604
Island	m	m	m	5 959 000	m	m	m	6 822 000
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	110 959	162 036	m	m	123 151	168 590
Italien	m	m	25 774	28 147	m	m	25 774	28 147
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	10 000	m	m	m	12 884
Litauen	m	m	m	10 620	m	m	m	10 620
Luxemburg	m	m	88 315	m	m	m	88 315	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	43 374	47 870	m	m	43 374	47 870
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	71 523
Norwegen	m	289 548	368 580	471 101	m	348 877	422 930	528 297
Polen	m	m	40 626	50 545	m	m	46 862	58 894
Portugal	m	m	m	32 754	m	m	m	29 941
Slowakei	m	m	m	10 301	m	m	m	13 608
Slowenien[4]	m	m	m	20 825	m	m	m	24 597
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[5]	204 516	252 268	296 997	370 135	239 887	288 154	323 621	419 943
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	39 078	m	m	m	39 078
Vereinigte Staaten	38 028	40 268	48 103	52 239	38 746	41 059	49 133	53 157
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	m	m	41 046	45 952	m	m	41 543	45 771
Belgien (frz.)	m	m	m	44 423	m	m	m	43 849
England (UK)	22 968	29 418	33 680	32 907	22 968	29 418	33 680	32 907
Schottland (UK)[6]	m	m	31 884	33 710	m	m	31 884	33 710
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	46 057	m	m	m	46 962
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	13 676 404	m	m	m	14 386 565
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation[7]	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben für die Jahre 2011 bis 2016, d.h. die Spalten (4) bis (9), (14) bis (19), (24) bis (29) und (34) bis (39), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Vor 2015 sind auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Direktoren, stellvertretenden Direktoren und Lehrassistenten enthalten. 2. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), die auf der ISCED-Stufe 01 (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren) unterrichten. 3. Enthält auch Daten zur Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrassistenten im Elementarbereich (ISCED 02) für 2011 bis 2015. 5. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften, ohne Bonus- und Zulagezahlungen. 6. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter. 7. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von allen Lehrkräften, unabhängig vom Bildungsbereich, in dem sie unterrichten.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980716

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.9 (Forts.)

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005, 2010 bis 2017)

Durchschnittliche Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften

	Sekundarbereich I				Sekundarbereich II			
	2000	2005	2010	2017	2000	2005	2010	2017
	(21)	(22)	(23)	(30)	(31)	(32)	(33)	(40)
OECD Länder								
Australien	m	m	78 221	86 928	m	m	78 225	86 928
Österreich[1]	m	m	m	57 200	m	m	m	63 119
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	15 112 928	m	m	m	16 258 651
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	m	m	289 771	367 100	m	m	313 534	378 800
Dänemark[2]	m	m	457 728	455 123	m	m	m	532 445
Estland	m	m	m	15 231	m	m	m	15 231
Finnland[3]	32 919	39 519	44 421	48 948	37 728	44 051	49 808	55 245
Frankreich	m	m	37 198	m	m	m	41 789	m
Deutschland	m	m	m	61 748	m	m	m	65 473
Griechenland	m	m	m	18 853	m	m	m	18 853
Ungarn	m	m	2 473 800	3 806 604	m	m	2 814 100	4 144 680
Island	m	m	m	6 822 000	m	m	5 172 300	8 848 000
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	126 309	182 398	m	m	133 790	180 215
Italien	m	m	27 170	28 713	m	m	28 986	30 649
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	13 317	m	m	m	14 225
Litauen	m	m	m	10 620	m	m	m	10 620
Luxemburg	m	m	101 471	m	m	m	101 471	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	52 831	60 297	m	m	52 831	60 297
Neuseeland	m	m	m	72 917	m	m	m	78 158
Norwegen	m	348 877	422 930	528 297	m	372 694	449 704	574 835
Polen	m	m	47 410	61 047	m	m	46 147	59 381
Portugal	m	m	m	29 403	m	m	m	32 063
Slowakei	m	m	m	13 608	m	m	m	13 883
Slowenien[4]	m	m	m	25 260	m	m	m	26 598
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[5]	247 793	290 058	324 639	435 096	265 488	315 592	347 967	445 457
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	39 078	m	m	m	39 078
Vereinigte Staaten	39 500	41 873	50 158	54 993	41 124	43 588	52 188	57 022
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	m	m	41 277	44 930	m	m	54 381	55 825
Belgien (frz.)	m	m	m	42 609	m	m	m	54 039
England (UK)	25 347	32 355	36 173	37 189	25 347	32 355	36 173	37 189
Schottland (UK)[6]	m	m	31 884	33 710	m	m	31 884	33 710
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	48 065	m	m	m	48 807
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	17 408 159	m	m	m	17 408 159
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation[7]	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben für die Jahre 2011 bis 2016, d.h. die Spalten (4) bis (9), (14) bis (19), (24) bis (29) und (34) bis (39), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Vor 2015 sind auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Direktoren, stellvertretenden Direktoren und Lehrassistenten enthalten. 2. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), die auf der ISCED-Stufe 01 (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren) unterrichten. 3. Enthält auch Daten zur Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrassistenten im Elementarbereich (ISCED 02) für 2011 bis 2015. 5. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften, ohne Bonus- und Zulagezahlungen. 6. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter. 7. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von allen Lehrkräften, unabhängig vom Bildungsbereich, in dem sie unterrichten.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980716

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.10

Lehrkräfte nach Qualifikationsniveau (2018)

Lehrkräfte mit entweder der Mindestqualifikation oder einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation

	Elementarbereich (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II		
	Gibt es einen Unterschied zwischen der Mindest- und der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2018) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2018) (in %)	Gibt es einen Unterschied zwischen der Mindest- und der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2018) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2018) (in %)	Gibt es einen Unterschied zwischen der Mindest- und der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2018) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2018) (in %)	Gibt es einen Unterschied zwischen der Mindest- und der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2018) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2018) (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Australien	m	100	m	m	100	m	m	100	m	m	100	m
Österreich	m	m	m	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Kanada	a	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m
Chile	Nein	m	a	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	4	35	m	x(8)	x(9)
Tschechien	Nein	92	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Dänemark	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Estland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finnland	Nein	90	a	Nein	99	a	Nein	96	a	Nein	91	a
Frankreich	Nein	98	a	Nein	98	a	Nein	87	a	Nein	66	a
Deutschland	Nein	m	m	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Griechenland	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Ungarn	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Island	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Irland	Nein	m	m	Nein	20	a	Nein	18	a	Nein	18	a
Israel	Nein	70	a	Nein	60	a	Nein	49	a	Nein	47	a
Italien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Japan	m	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Republik Korea	Ja	m	m	Nein	m	a	Ja	m	m	Ja	m	m
Lettland	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Litauen	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Luxemburg	Nein	76	a	Nein	83	a	Nein	69	a	Nein	84	a
Mexiko	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Niederlande	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Neuseeland	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	a	m	Ja	m	m
Norwegen	Nein	m	m	Ja	41	45	Ja	41	45	Ja	13	44
Polen	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	a
Portugal	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Slowakei	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Slowenien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Spanien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Schweden	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Schweiz	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Türkei	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Vereinigte Staaten	Nein	49	a	Ja	44	46	Ja	40	48	Ja	35	50
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	96	a	Ja	38	62
Belgien (frz.)	Nein	99	a	Nein	96	a	Nein	86	a	Ja	8	81
England (UK)	Ja	99	a	Ja	99	a	Ja	98	a	Ja	98	a
Schottland (UK)	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	Ja	0	94	Ja	0	77	Ja	0	49	Ja	0	49
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Quelle: OECD (2019). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933980735

Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Anhang 3
Quellen, Methoden und technische Hinweise

Anhang 3 zu Quellen und Methoden
liegt nur in elektronischer Form vor.

Er kann eingesehen werden unter
https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

Mitwirkende an dieser Publikation

Viele Personen haben bei der Erstellung dieser Publikation mitgewirkt. Nachfolgend sind die Namen der Ländervertreter aufgeführt, die an den INES-Sitzungen und den vorbereitenden Arbeiten für die Veröffentlichung dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren* aktiv mitgewirkt haben.

Die OECD möchten ihnen allen an dieser Stelle für ihren wertvollen Beitrag danken.

INES-Arbeitsgruppe

Frau Ana COPES (Argentinien)
Herr Juan Manuel CORVALAN ESPINA (Argentinien)
Frau Inés CRUZALEGUI (Argentinien)
Herr Karl BAIGENT (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Herr Edward HARVEY (Australien)
Herr Steve NERLICH (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Herr Guy STOFFELEN (Belgien)
Herr Raymond VAN DE SIJPE (Belgien)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Herr Pieter VOS (Belgien)
Herr Carlos Augusto DOS SANTOS ALMEIDA (Brasilien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Frau Rachel RABELO (Brasilien)
Frau Rosario DEL VILLAR (Chile)
Herr Ignacio LARRAGUIBEL (Chile)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Frau Francisca MÜLLER (Chile)
Herr Fabián RAMÍREZ (Chile)
Herr Juan SALAMANCA (Chile)
Frau Constanza VIELMA (Chile)
Frau Carolina CHAVES (Costa Rica)
Herr Andrés FERNÁNDEZ (Costa Rica)
Herr Jens ANDERSEN (Dänemark)
Herr Jens BJERRE (Dänemark)
Frau Susanne Irvang NIELSEN (Dänemark)
Frau Signe Tychsen PHILIP (Dänemark)
Frau Pia BRUGGER (Deutschland)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Herr Michael LENZEN (Deutschland)
Herr Benny SCHNEIDER (Deutschland)
Herr Andreas SCHULZ (Deutschland)
Herr Martin SCHULZE (Deutschland)
Frau Eveline VON GAESSLER (Deutschland)
Frau Susanne ZIEMEK (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Katrin REIN (Estland)
Frau Kadi SERBAK (Estland)
Herr Arnaud DESURMONT (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Malgorzata STADNIK (Eurostat, Europäische Kommission)
Herr Mika TUONONEN (Finnland)
Frau Kristiina VOLMARI (Finnland)
Frau Nathalie CARON (Frankreich)
Frau Marion DEFRESNE (Frankreich)
Frau Emmanuelle FERARD (Frankreich)
Frau Roselyne KERJOSSE (Frankreich)
Frau Isaure LEFEUVRE (Frankreich)
Frau Pascaline FEUILLET (Frankreich)
Frau Stéphanie LEMERLE (Frankreich)
Frau Valérie LIOGIER (Frankreich)
Frau Clotilde LIXI (Frankreich)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Julie SOLARD (Frankreich)
Herr Boubou TRAORE (Frankreich)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Herr Vasileios KARAVITIS (Griechenland)
Frau Athena PLESSA-PAPADAKI (Griechenland)
Frau Magda TRANTALLIDI (Griechenland)
Herr Georgios VAFIAS (Griechenland)
Frau Swapna BHATTACHARYA (Indien)
Herr Tayyab MOHAMMAD (Indien)
Frau Deirdre CULLEN (Irland)
Herr Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irland)
Frau Violeta MOLONEY (Irland)
Herr Gunnar J. ÁRNASON (Island)
Frau Ásta M. URBANCIC (Island)
Frau Sophie ARTSEV (Israel)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Frau Orit BARANY (Israel)
Herr Matan CHOCRON (Israel)
Frau Hana COHEN (Israel)
Herr Yosef GIDANIAN (Israel)
Frau Merav KATZ (Israel)
Frau Osnat LANDAU (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Frau Silvia LIPLEWSKI (Israel)
Frau Iris Avigail MATATYAHU (Israel)
Herr Dov NATAN (Israel)
Herr Haim PORTNOY (Israel)
Frau Michal SALANSKI (Israel)
Frau Naama STEINBERG (Israel)
Frau Einat WEISS (Israel)
Herr Roman ZILBERSHLAG (Israel)
Herr Massimiliano CICCIA (Italien)
Frau Gemma DE SANCTIS (Italien)
Frau Daniela DI ASCENZO (Italien)
Frau Paola DI GIROLAMO (Italien)
Frau Maria Teresa MORANA (Italien)
Frau Claudia PIZZELLA (Italien)
Herr Paolo TURCHETTI (Italien)
Frau Etsuko AOYAMA (Japan)
Herr Takashi FURUDATE (Japan)
Herr Yu KAMEOKA (Japan)
Herr Tetsuya KASHIHARA (Japan)
Herr Takashi KIRYU (Japan)
Frau Saki KISHIDA (Japan)
Herr Mutsuhisa KISHIMOTO (Japan)
Herr Tetsuya KISHIMOTO (Japan)
Herr Yuya OTSUBO (Japan)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Herr Gregory BYLINSKI (Kanada)
Herr Richard FRANZ (Kanada)
Frau Amanda HODGKINSON (Kanada)
Frau Robin Liu HOPSON (Kanada)
Herr David McBRIDE (Kanada)
Frau Klarka ZEMAN (Kanada)
Frau Claudia DÍAZ (Kolumbien)

Frau Helga Milena HERNÁNDEZ (Kolumbien)
Herr Javier Andrés RUBIO (Kolumbien)
Herr Wilfer VALERO (Kolumbien)
Frau Azucena Paola VALLEJO (Kolumbien)
Frau Elsa Nelly VELASCO (Kolumbien)
Frau Erika VILLAMIL (Kolumbien)
Frau Yu Kyung HA (Republik Korea)
Frau Hyo Jin HAN (Republik Korea)
Frau Hyo Jung HAN (Republik Korea)
Frau Mi Seon KANG (Republik Korea)
Frau Gui Ah KIM (Republik Korea)
Frau Han Nah KIM (Republik Korea)
Frau Sol Hwi KIM (Republik Korea)
Herr Yeon Cheon KIM (Republik Korea)
Frau Young Ok KIM (Republik Korea)
Frau Eun Ji LEE (Republik Korea)
Frau Won Hee NA (Republik Korea)
Herr Sung Ho PARK (Republik Korea)
Frau Tae Yeon SHIN (Republik Korea)
Frau Young Ho SON (Republik Korea)
Frau Moo Young YIM (Republik Korea)
Frau Evija JAUJA (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Frau Anna LEIŠKALNE (Lettland)
Herr Rolands ŅIKITINS (Lettland)
Frau Anita ŠVARCKOPFA (Lettland)
Herr Ričardas ALIŠAUSKAS (Litauen)
Frau Salvinija CHOMIČIENĖ (Litauen)
Frau Rita DUKYNAITĖ (Litauen)
Frau Laura LIPKEVIČIENĖ (Litauen)
Frau Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Litauen)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Frau Teresa BRACHO GONZÁLEZ (Mexiko)
Herr Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexiko)
Herr Luis DEGANTE MÉNDEZ (Mexiko)
Herr René GÓMORA CASTILLO (Mexiko)
Herr Rolando Erick MAGAÑA RODRIGUEZ (Mexiko)
Herr Alberto MAYORGA RÍOS (Mexiko)
Frau Alicia del Rosario NAVA CARDONA (Mexiko)
Herr Tomás RAMÍREZ REYNOSO (Mexiko)
Frau María del Carmen REYES GUERRERO (Mexiko)
Herr Héctor Virgilio ROBLES VASQUEZ (Mexiko)
Herr Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexiko)
Herr Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexiko)
Herr Gregory KEBBLE (Neuseeland)
Frau Alexandra MCGREGOR (Neuseeland)
Frau Rebecca PARISH (Neuseeland)
Frau Kirsti RAWSTRON (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Frau Danielle ANDARABI (Niederlande)
Herr Maarten BALVERS (Niederlande)
Herr Thijs NOORDZIJ (Niederlande)
Herr Joost SCHAACKE (Niederlande)
Frau Priscilla TEDJAWIRJA (Niederlande)
Frau Anouschka VAN DER MEULEN (Niederlande)
Frau Floor VAN OORT (Niederlande)
Herr Sadiq Kwesi BOATENG (Norwegen)
Frau Kristin Mathilde DRAHUS (Norwegen)
Herr Øyvind KLUBBEN LEKNESSUND (Norwegen)
Herr Geir NYGÅRD (Norwegen)
Frau Anne Marie RUSTAD HOLSETER (Norwegen)
Frau Alette SCHREINER (Norwegen)
Herr Andreas GRIMM (Österreich)
Frau Sabine MARTINSCHITZ (Österreich)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Herr Wolfgang PAULI (Österreich)
Frau Helga POSSET (Österreich)
Frau Natascha RIHA (Österreich)
Herr Piotr JAWORSKI (Polen)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polen)
Herr Andrzej KURKIEWICZ (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Frau Magdalena WIKTOR (Polen)
Frau Hanna ZIELIŃSKA (Polen)
Frau Dora LEITÃO (Portugal)
Frau Mónica LUENGO (Portugal)
Herr Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Frau Rute NUNES (Portugal)
Herr Marco PIMENTA (Portugal)
Herr José RAFAEL (Portugal)
Herr Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Amaro VIEIRA (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Julia ERMACHKOVA (Russische Föderation)
Frau Irina SELIVERSTOVA (Russische Föderation)
Herr Abdulrahman S. AL-ANGARI (Saudi-Arabien)
Herr Saad ALBAIZ (Saudi-Arabien)
Frau Anna ERIKSSON (Schweden)
Frau Maria GÖTHERSTRÖM (Schweden)
Frau Marie KAHLROTH (Schweden)
Herr Alexander GERLINGS (Schweiz)
Frau Hasnie HANNO WEBER (Schweiz)
Frau Katrin HOLENSTEIN (Schweiz)
Frau Nicole SCHÖBI (Schweiz)
Herr Emanuel VON ERLACH (Schweiz)
Frau Eva HLADIKOVA (Slowakei)
Frau Danica OMASTOVA (Slowakei)
Herr Michal REVAK (Slowakei)
Herr Roman SAJBIDOR (Slowakei)
Frau Gabriela SLODICKOVA (Slowakei)
Frau Nina ČEŠEK VOZEL (Slowenien)
Frau Tanja DOMIJAN (Slowenien)
Frau Andreja KOZMELJ (Slowenien)
Frau Barbara KRESAL STERNIŠA (Slowenien)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Nada POŽAR MATIJAŠIČ (Slowenien)
Frau Karmen SVETLIK (Slowenien)
Frau Tatjana ŠKRBEC (Slowenien)
Frau Jadranka TUŠ (Slowenien)
Herr Miguel Ángel ÁLVAREZ ESPINOSA (Spanien)
Frau Elena BANDA LÓPEZ (Spanien)
Herr José María GALLEGO ALONSO-COLMENARES (Spanien)
Herr Jesús IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Herr Ricardo MARTÍNEZ ZAMORANO (Spanien)
Frau Ana REVILLA TRUJILLO (Spanien)
Frau Carmen TOVAR SÁNCHEZ (Spanien)

Herr Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Spanien)
Frau Isabel YUN MORENO (Spanien)
Frau Rirhandzu BALOYI (Südafrika)
Frau Mamphokhu KHULUVHE (Südafrika)
Frau Letho MAPASEKA (Südafrika)
Frau Bheki MPANZA (Südafrika)
Frau Hersheela NARSEE (Südafrika)
Frau Matome SEKGOTA (Südafrika)
Frau Nthabiseng TEMA (Südafrika)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Frau Michaela MARŠÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Lubomír MARTINEC (Tschechien)
Herr Turgay ALTUN (Türkei)
Frau Fatma Filiz ÇİÇEK (Türkei)
Frau Hatice Nihan ERDAL (Türkei)
Frau Gülçin ÖZ (Türkei)
Herr Friedrich HUEBLER (UNESCO)
Herr Said Ould Ahmedou VOFFAL (UNESCO)
Herr István BUCSI SZABÓ (Ungarn)
Frau Dóra GÉCZI (Ungarn)
Frau Sára HATONY (Ungarn)
Herr Tibor KÖNYVESI (Ungarn)
Herr László LIMBACHER (Ungarn)
Frau Hedvig SZABÓ (Ungarn)
Frau Aliki PAREAS (Vereinigtes Königreich)
Frau Melissa DILIBERTI (Vereinigte Staaten)
Frau Rachel DINKES (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)
Frau Lauren MUSU (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)
Herr Thomas SNYDER (Vorsitz INES-Arbeitsgruppe, Vereinigte Staaten)

Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO)

Herr Karl BAIGENT (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Herr Steve NERLICH (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Geneviève HINDRYCKX (Belgien)
Herr Kasper OSSENBLOK (Belgien)
Frau Naomi WAUTERICKX (Belgien)
Frau Christyne CARVALHO DA SILVA (Brasilien)
Frau Camila NEVES SOUTO (Brasilien)
Frau Rachel PEREIRA RABELO (Brasilien)
Herr Daniel SCHEUREGGER (CEDEFOP)
Herr Marco SERAFINI (CEDEFOP)
Herr Ignacio LARRAGUIBEL (Chile)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Herr Fabián RAMÍREZ (Chile)
Herr Roberto SCHURCH (Chile)
Frau Constanza VIELMA (Chile)
Frau Carolina CHAVES (Costa Rica)
Herr Andrés FERNÁNDEZ (Costa Rica)
Herr Jens ANDERSEN (Dänemark)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Frau Sylvia SCHILL (Deutschland)
Frau Susanne ZIEMEK (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Kristel BANKIER (Estland)
Frau Ingrid JAGGO (Estland)
Herr Priit LAANOJA (Estland)
Frau Marianne LEPPIK (Estland)
Herr Marti LILLEMÄGI (Estland)
Frau Kaire RAASIK (Estland)
Frau Aune VALK (Estland)
Herr Jens FISHER-KOTTENSTEDE (Europäische Kommission)
Herr Mantas SEKMOKAS (Europäische Kommission)
Frau Elodie CAYOTTE (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Sabine GAGEL (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Irja BLOMQVIST (Finnland)
Herr Mika WITTING (Finnland)
Frau Nathalie CARON (Frankreich)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
Frau Dimitra FARMAKIOUTOU (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Frau Eudokia KARDAMITSI (Griechenland)
Herr Georgios MALLIOS (Griechenland)
Herr Stylianos MERKOURIS (Griechenland)
Herr Konstantinos PAPACHRISTOS (Griechenland)
Frau Athena PLESSA-PAPADAKI (Griechenland)
Frau Magda TRANTALLIDI (Griechenland)
Frau Sarah CRILLY (Irland)
Frau Deirdre CULLEN (Irland)
Frau Helen MAXWELL (Irland)
Frau Violeta MOLONEY (Irland)
Frau Tracey SHANKS (Irland)
Frau Ásta M. URBANCIC (Island)
Frau Sophie ARTSEV (Israel)
Frau Hana COHEN (Israel)
Frau Lior DUPAZ (Israel)
Herr Mark FELDMAN (Isreal)
Herr Yonatan HAYUN (Israel)
Herr Haim PORTNOY (Israel)
Frau Hagit SARID (Israel)
Frau Raffaella CASCIOLI (Italien)
Herr Gaetano PROTO (Italien)
Frau Liana VERZICCO (Italien)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Frau Annik FOREMAN (Kanada)
Frau Dallas MORROW (Kanada)
Frau Yu Kyung HA (Republik Korea)
Frau Hye Ja KIM (Republik Korea)
Herr Yeon Cheon KIM (Republik Korea)
Frau Young Ok KIM (Republik Korea)
Frau Sook Weon MIN (Republik Korea)
Herr Sung Ho PARK (Republik Korea)
Frau Tae Yeon SHIN (Republik Korea)
Frau Hea Jun YOON (Republik Korea)

Frau Ruta BEINĀRE (Lettland)
Frau Sandra CERIŅA (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Frau Zaiga PRIEDE (Lettland)
Herr Ričardas ALIŠAUSKAS (Litauen)
Herr Eduardas DAUJOTIS (Litauen)
Frau Regina DEVEIKYTĖ (Litauen)
Herr Gintautas JAKŠTAS (Litauen)
Frau Julija UMBRASAITĖ (Litauen)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Herr Héctor Virgilio ROBLES VÁSQUEZ (Mexiko)
Herr Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexiko)
Herr Gregory KEBBLE (Neuseeland)
Frau Alexandra MCGREGOR (Neuseeland)
Frau Rebecca PARISH (Neuseeland)
Frau Kirsti RAWSTRON (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Ted REININGA (Niederlande)
Frau Francis VAN DER MOOREN (Niederlande)
Frau Antoinette VAN WANROIJ (Niederlande)
Frau Hild Marte BJØRNSEN (Norwegen)
Herr Sadiq Kwesi BOATENG (Norwegen)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Herr Piotr JAWORSKI (Polen)
Herr Jacek MAŚLANKOWSKI (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Frau Hanna ZIELIŃSKA (Polen)
Herr Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Elena SABELNIKOVA (Russische Föderation)
Frau Anna BENGTSSON (Schweden)
Herr Mattias FRITZ (Schweden)
Frau Ann-Charlott LARSSON (Schweden)
Frau Wayra CABALLERO LIARDET (Schweiz)
Herr Emanuel VON ERLACH (Vorsitz LSO-Netzwerk, Schweiz)
Herr Frantisek BLANAR (Slowakei)
Frau Nina ČEŠEK VOZEL (Slowenien)
Herr Matej DIVJAK (Slowenien)
Frau Barbara KRESAL STERNIŠA (Slowenien)
Frau Tina OSVALD ZALETELJ (Slowenien)
Frau Melita SELJAK (Slowenien)
Herr Marko TOMAŽIČ (Slowenien)
Herr Miguel Ángel ÁLVAREZ ESPINOSA (Spanien)
Herr Jesús IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Herr Raúl SAN SEGUNDO (Spanien)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Frau Michaela MARŠÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Davut OLGUN (Türkei)
Herr Cengiz SARAÇOĞLU (Türkei)
Herr István BUCSI SZABÓ (Ungarn)
Frau Rita JAKUBOVICS (Ungarn)
Herr László LIMBACHER (Ungarn)
Herr Thomas LOCKHART (Vereinigtes Königreich)
Frau Rachel DINKES (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)
Herr Thomas SNYDER (Vereinigte Staaten)

Netzwerk für Informationen zu Bildungsstrukturen, -politiken und -praktiken auf Systemebene (NESLI)

Herr Karl BAIGENT (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Herr Steve NERLICH (Australien)
Frau Antonella SALPIETRO (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Frau Bernadette SCHREUER (Belgien)
Herr Raymond VAN DE SIJPE (Belgien)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Frau Christyne CARVALHO DA SILVA (Brasilien)
Frau Camila NEVES SOUTO (Brasilien)
Frau Rachel PEREIRA RABELO (Brasilien)
Herr Ignacio LARRAGUIBEL (Chile)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Herr Fabián RAMÍREZ (Chile)
Herr Roberto SCHURCH (Chile)
Frau Constanza VIELMA (Chile)
Herr Jorgen Balling RASMUSSEN (Dänemark)
Herr Thomas ECKHARDT (Deutschland)
Herr Marco MUNDELIUS (Deutschland)
Herr Benny SCHNEIDER (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Hanna KANEP (Estland)
Frau Kristel VAHER (Estland)
Frau Hille VARES (Estland)
Frau Lene MEJER (Europäische Kommission)
Frau Nathalie BAIDAK (Eurydice)
Frau Arlette DELHAXHE (Eurydice)
Frau Petra PACKALEN (Finnland)
Frau Kristiina VOLMARI (Finnland)
Frau Emmanuelle FERARD (Frankreich)
Herr Louis MEURIC (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Dimitra FARMAKIOTOU (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Frau Vassilliki MAKRI (Griechenland)
Herr Panagiotis PASSAS (Griechenland)
Frau Deirdre CULLEN (Irland)
Herr Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irland)
Frau Violeta MOLONEY (Irland)
Herr Gunnar J. ÁRNASON (Island)
Frau Asta URBANCIC (Island)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Herr Pinhas KLEIN (Israel)
Herr Aviel KRENTZLER (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Herr David MAAGAN (Israel)
Herr Rakan MORAD SHANNAN (Israel)
Herr Dov NATAN (Israel)

Frau Gianna BARBIERI (Italien)
Frau Lucia DE FABRIZIO (Italien)
Frau Annarita Lina MARZULLO (Italien)
Herr Takashi FURUDATE (Japan)
Herr Yu KAMEOKA (Japan)
Frau Saki KISHIDA (Japan)
Frau Jennifer CHEW LEUNG (Kanada)
Herr Brett WILMER (Kanada)
Frau Klarka ZEMAN (Kanada)
Frau Yu Kyung HA (Republik Korea)
Frau Hyo Jung HAN (Republik Korea)
Frau Han Nah KIM (Republik Korea)
Frau Young Ok KIM (Republik Korea)
Herr Sung Ho PARK (Republik Korea)
Frau Tae Yeon SHIN (Republik Korea)
Frau Modra JANSONE (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Herr Ričardas ALIŠAUSKAS (Litauen)
Herr Evaldas BAKONIS (Litauen)
Herr Eduardas DAUJOTIS (Litauen)
Frau Ingrida ŠIAUČIULIENĖ (Litauen)
Frau Rima ZABLACKĖ (Litauen)
Frau Charlotte MAHON (Luxemburg)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Herr Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexiko)
Herr Alberto MAYORGA RÍOS (Mexiko)
Herr Juan Martín SOCA DE IÑIGO (Mexiko)
Herr Gregory KEBBLE (Neuseeland)
Frau Alexandra MCGREGOR (Neuseeland)
Frau Rebecca PARISH (Neuseeland)
Frau Kirsti RAWSTRON (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Thijs NOORDZIJ (Niederlande)
Herr Hans RUESINK (Vorsitz NESLI-Netzwerk, Niederlande)
Herr Jerry STRATEN (Niederlande)
Herr Dick VAN VLIET (Niederlande)
Herr Øyvind KLUBBEN LEKNESSUND (Norwegen)
Herr Andreas GRIMM (Österreich)
Herr Stefan POLZER (Österreich)
Frau Barbara ANTOSIEWICZ (Polen)
Frau Renata KARNAS (Polen)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Julia ERMACHKOVA (Russische Föderation)
Herr Tomas GUSTAVSSON (Schweden)
Herr Christian LOVERING (Schweden)
Frau Katrin MÜHLEMANN (Schweiz)
Frau Eva HLADIKOVA (Slowakei)
Frau Gabriela SLODICKOVA (Slowakei)
Frau Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slowenien)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Karmen SVETLIK (Slowenien)
Frau Tanja TAŠTANOSKA (Slowenien)
Frau Inmaculada CABEZALÍ MONTERO (Spanien)
Herr Juan Carlos GIRÓN ORTEGA (Spanien)
Herr Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Spanien)
Herr David VARAS DEL PESO (Spanien)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Frau Michaela MARŠÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Lubomír MARTINEC (Tschechien)
Frau Fatma Filiz ÇİÇEK (Türkei)
Frau Gülçin ÖZ (Türkei)
Herr Osman Yıldırım UĞUR (Türkei)
Herr István BUCSI SZABÓ (Ungarn)
Frau Sára HATONY (Ungarn)
Frau Sarah CROSS (Vereinigtes Königreich)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)
Frau Lauren MUSU (Vereinigte Staaten)

Sonstige Mitwirkende an dieser Publikation

Frau Sally Caroline HINCHCLIFFE (Edition, englische Ausgabe)
Frau Kristin JÜRGING (Lektorat, deutsche Ausgabe)
Frau Fung Kwan TAM (Layout, englische Ausgabe)
Herr Andreas KOCH (Satz, deutsche Ausgabe)
Frau Marion SCHNEPF (Layout, deutsche Ausgabe)
Frau Franziska WALTER (Lektorat, deutsche Ausgabe)
Frau Inga WESTERTEICHER (Lektorat, deutsche Ausgabe)

Education Indicators in Focus

Education Indicators in Focus ist eine fortlaufende Serie von kurzen OECD-Abhandlungen zu einzelnen Indikatoren in *Bildung auf einen Blick,* die für politische Entscheidungsträger und Fachleute von besonderem Interesse sind. Sie enthalten detaillierte Informationen und Analysen zu aktuellen Themen im Elementar-, Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich sowie zum Fort- und Weiterbildungsbereich für Erwachsene aus einer globalen Perspektive. Ihre Kombination aus ansprechenden Texten, Tabellen und Abbildungen stellt die dringendsten Fragen aus Bildungspolitik und -praxis in einen internationalen Zusammenhang.

Die gesamte Serie ist verfügbar in
Englisch unter http://dx.doi.org/10.1787/22267077
Französisch unter http://dx.doi.org/10.1787/22267093

"How can the comparability of early childhood education and care statistics be improved?"
Education Indicators in Focus, No. 70 (2019)
https://doi.org/10.1787/9ac255e5-en

"How does socio-economic status influence entry into tertiary education?"
Education Indicators in Focus, No. 69 (2019)
https://doi.org/10.1787/9ac255e5-en

"What characterises upper secondary vocational education and training?"
Education Indicators in Focus, No. 68 (2019)
https://doi.org/10.1787/a1a7e2f1-en

"Why does the Sustainable Development Goal on Education (SDG 4) matter for OECD countries?"
Education Indicators in Focus, No. 67 (2019)
https://doi.org/10.1787/cdc2482b-en

"How much would it cost to reduce class size by one student?"
Education Indicators in Focus, No. 66 (2019)
https://doi.org/10.1787/d773f268-en

"How do the educational attainment and labour market outcomes of foreign-born adults compare to their native-born peers?"
Education Indicators in Focus, No. 65 (2018)
https://doi.org/10.1787/cf52bacd-en

"How decentralised are education systems, and what does it mean for schools?"
Education Indicators in Focus, No. 64 (2018)
https://doi.org/10.1787/e14575d5-en

"How do admission systems affect enrolment in public tertiary education?"
Education Indicators in Focus, No. 63 (2018)
https://doi.org/10.1787/41bf120b-en

"How does the earnings advantage of tertiary-educated workers evolve across generations?"
Education Indicators in Focus, No. 62 (2018)
https://doi.org/10.1787/3093362c-en

"How is the tertiary-educated population evolving?"
Education Indicators in Focus, No. 61 (2018)
https://doi.org/10.1787/a17e95dc-en

"How is depression related to education?"
Education Indicators in Focus, No. 60 (2018)
https://doi.org/10.1787/782fc82d-en

"How does access to early childhood education services affect the participation of women in the labour market?"
Education Indicators in Focus, No. 59 (2018)
https://doi.org/10.1787/232211ca-en

"How do primary and secondary teachers compare?"
Education Indicators in Focus, No. 58 (2018)
https://doi.org/10.1787/535e7f54-en

"Is labour market demand keeping pace with the rising educational attainment of the population?"
Education Indicators in Focus, No. 57 (2017)
https://doi.org/10.1787/1410f36e-en

"Who really bears the cost of education?"
Education Indicators in Focus, No. 56 (2017)
https://doi.org/10.1787/4c4f545b-en

"What are the gender differences and the labour market outcomes across the different fields of study?"
Education Indicators in Focus, No. 55 (2017)
https://doi.org/10.1787/7913d157-en

"Transition from school to work: How hard is it across different age groups?"
Education Indicators in Focus, No. 54 (2017)
https://doi.org/10.1787/1e604198-en

"How have teachers' salaries evolved and how do they compare to those of tertiary-educated workers?"
Education Indicators in Focus, No. 53 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/b5f69f4c-en

"Who bears the cost of early childhood education and how does it affect enrolment?"
Education Indicators in Focus, No. 52 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/e1a6c198-en

"Tuition fee reforms and international mobility"
Education Indicators in Focus, No. 51 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/2dbe470a-en

"Educational attainment and investment in education in Ibero-American countries"
Education Indicators in Focus, No. 50 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/48a205fb-en

"Gender imbalances in the teaching profession"
Education Indicators in Focus, No. 49 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en

"Educational attainment: A snapshot of 50 years of trends in expanding education"
Education Indicators in Focus, No. 48 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/409ceb2b-en

"How are health and life satisfaction related to education?"
Education Indicators in Focus, No. 47 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/6b8ca4c5-en

"What influences spending on education?"
Education Indicators in Focus, No. 46 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jln04196 5kg-en

"Fields of education, gender and the labour market"
Education Indicators in Focus, No. 45 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlpgh1ppm30-en

"Attainment and labour market outcomes among young tertiary graduates"
Education Indicators in Focus, No. 44 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlsmkvposlq-en

"Subnational variations in educational attainment and labour market outcomes"
Education Indicators in Focus, No. 43 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlvc7mddlkl-en

"What are the benefits from early childhood education?"
Education Indicators in Focus, No. 42 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlwqvr76dbq-en

"How much do tertiary students pay and what public support do they receive?"
Education Indicators in Focus, No. 41 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlzgzk830hf-en

"Teachers' ICT and problem-solving skills"
Education Indicators in Focus, No. 40 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm0q1mvzqmq-en

"The internationalisation of doctoral and master's studies"
Education Indicators in Focus, No. 39 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm2f77d5wkg-en

"How is learning time organised in primary and secondary education?"
Education Indicators in Focus, No. 38 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm3tqsm1kq5-en

"Who are the bachelor's and master's graduates?"
Education Indicators in Focus, No. 37 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm5hl1orbtj-en

"What are the benefits of ISCED 2011 classification for indicators on education?"
Education Indicators in Focus, No. 36 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrqgdwgk1lr-en

"How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies?"
Education Indicators in Focus, No. 35 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrs703c47s1-en

"What are the advantages today of having an upper secondary qualification?"
Education Indicators in Focus, No. 34 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrw5p4jn426-en

"Focus on vocational education and training (VET) programmes"
Education Indicators in Focus, No. 33 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk4cg7wg-en

"Are education and skills being distributed more inclusively?"
Education Indicators in Focus, No. 32 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js0bsgdtr28-en

"How is the global talent pool changing (2013, 2030)?"
Education Indicators in Focus, No. 31 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js33lfqjk41-en

"Education and employment – What are the gender differences?"
Education Indicators in Focus, No. 30 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js4q17gg540-en

"How much time do teachers spend on teaching and non-teaching activities?"
Education Indicators in Focus, No. 29 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js64kndz1f3-en

"Are young people attaining higher levels of education than their parents?"
Education Indicators in Focus, No. 28 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js7lx8zx90r-en

"What are the earnings advantages from education?"
Education Indicators in Focus, No. 27 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxrcllj8pwl-en

"Learning Begets Learning: Adult Participation in Lifelong Education"
Education Indicators in Focus, No. 26 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxsvvmr9z8n-en

"Who are the doctorate holders and where do their qualifications lead them?"
Education Indicators in Focus, No. 25 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jxv8xsvp1g2-en

"How innovative is the education sector?"
Education Indicators in Focus, No. 24 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz1157b915d-en

"At what age do university students earn their first degree?"
Education Indicators in Focus, No. 23 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz3wl5rvjtk-en

"How much time do primary and lower secondary students spend in the classroom?"
Education Indicators in Focus, No. 22 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz44fnl1t6k-en

"How much are teachers paid and how much does it matter?"
Education Indicators in Focus, No. 21 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz6wn8xjvvh-en

"How old are the teachers?"
Education Indicators in Focus, No. 20 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz76b5dhsnx-en

"What are tertiary students choosing to study?"
Education Indicators in Focus, No. 19 (2014)
http://dx.doi.org/10.1787/5jz8ssmzg5q4-en

"What is the impact of the economic crisis on public education spending?"
Education Indicators in Focus, No. 18 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2sprz20-en

"Does upper secondary vocational education and training improve the prospects of young adults?"
Education Indicators in Focus, No. 17 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5jzbb2st885l-en

"How can countries best produce a highly-qualified young labour force?"
Education Indicators in Focus, No. 16 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k3wb8khp3zn-en

"How are university students changing?"
Education Indicators in Focus, No. 15 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5k3z04ch3d5c-en

"How is international student mobility shaping up?"
Education Indicators in Focus, No. 14 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k43k8r4k821-en

"How difficult is it to move from school to work?"
Education Indicators in Focus, No. 13 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k44zcplv70q-en

"Which factors determine the level of expenditure on teaching staff?"
Education Indicators in Focus, No. 12 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k4818h3l242-en

"How do early childhood education and care (ECEC) policies, systems and quality vary across OECD countries?"
Education Indicators in Focus, No. 11 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k49czkz4bq2-en

"What are the social benefits of education?"
Education Indicators in Focus, No. 10 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k4ddxnl39vk-en

"How does class size vary around the world?"
Education Indicators in Focus, No. 9 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k8x7gvpr9jc-en

"Is increasing private expenditure, especially in tertiary education, associated with less public funding and less equitable access?"
Education Indicators in Focus, No. 8 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k8zs43nlm42-en

"How well are countries educating young people to the level needed for a job and a living wage?"
Education Indicators in Focus, No. 7 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k91d4fsqjow-en

"What are the returns on higher education for individuals and countries?"
Education Indicators in Focus, No. 6 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k961l69d8tg-en

"How is the global talent pool changing?"
Education Indicators in Focus, No. 5 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k97krns40d4-en

"How pronounced is income inequality around the world – and how can education help reduce it?"
Education Indicators in Focus, No. 4 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k97krntvqtf-en

"How are girls doing in school – and women doing in employment – around the world?"
Education Indicators in Focus, No. 3 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k9csf9bxzs7-en

"How are countries around the world supporting students in higher education?"
Education Indicators in Focus, No. 2 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k9fdokd59f4-en

"How has the global economic crisis affect people with different levels of education?"
Education Indicators in Focus, No. 1 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k9fgpwlc6so-en

ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG

Die OECD ist ein einzigartiges Forum, in dem Regierungen gemeinsam an der Bewältigung von wirtschaftlichen, sozialen und umweltbezogenen Herausforderungen der Globalisierung arbeiten. Die OECD steht auch ganz vorne bei den Bemühungen um ein besseres Verständnis neuer Entwicklungen und unterstützt Regierungen, Antworten auf diese Entwicklungen und die Anliegen der Regierungen zu finden, beispielsweise in den Bereichen Corporate Governance, Informationswirtschaft oder Bevölkerungsalterung. Die Organisation bietet den Regierungen einen Rahmen, der es ihnen ermöglicht, ihre Erfahrungen mit Politiken auszutauschen, nach Lösungsansätzen für gemeinsame Probleme zu suchen, gute Praktiken aufzuzeigen und auf eine Koordinierung nationaler und internationaler Politiken hinzuarbeiten.

Die OECD-Mitgliedsländer sind: Australien, Belgien, Chile, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Israel, Italien, Japan, Kanada, die Republik Korea, Lettland, Litauen, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, die Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, die Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Die Europäische Union beteiligt sich an der Arbeit der OECD.

OECD Publishing sorgt für eine weite Verbreitung der Ergebnisse der statistischen Datenerfassungen und Untersuchungen der Organisation zu wirtschaftlichen, sozialen und umweltpolitischen Themen sowie der von den Mitgliedstaaten vereinbarten Übereinkommen, Leitlinien und Standards.

Gestaltung: www.lokbase.com, Bielefeld
Satz: Andreas Koch, Bielefeld
Gesamtherstellung: wbv Media, Bielefeld, wbv.de
Gedruckt in Deutschland
Best.-Nr. 6001821m
ISBN: 978-3-7639-6068-2
DOI: 10.3278/6001821mw