Bildung auf einen Blick 2016

OECD-INDIKATOREN



OECD

wbv

Bildung auf einen Blick 2016
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 2016: OECD Indicators
Regards sur l'éducation 2016: Les indicateurs de l'OCDE
© 2016 OECD
Alle Rechte vorbehalten

© 2016 Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland für die deutsche Übersetzung

© 2016 W. Bertelsmann Verlag 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.

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 auf wirksame Art und Weise 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 ab auf die Bedürfnisse einer breit gestreuten Leserschaft – von den Regierungen, die von den bildungspolitischen Erfahrungen anderer Länder lernen wollen, über Wissenschaftler, die Daten für weiter gehende Analysen benötigen, bis zur allgemeinen Öffentlichkeit, die einen Überblick darüber gewinnen möchte, welche Fortschritte das Bildungssystem des eigenen Landes dabei macht, Bildungsteilnehmer von Weltklasseformat auszubilden. Die Veröffentlichung untersucht die Qualität der Lernergebnisse, die politischen Ansatzpunkte und Bedingungen, die die Bildungserfolge 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 Veröffentlichung wurde erstellt von der Abteilung „Innovation and Measuring Progress“ der OECD-Direktion Bildung und Kompetenzen unter der Leitung von Dirk Van Damme und Corinne Heckmann, mitgewirkt haben Étienne Albiser, Diogo Amaro de Paula, Rodrigo Castañeda Valle, Éric Charbonnier, João Collet, Rie Fujisawa, William Herrera Penagos, Soumaya Maghnouj, Gabriele Marconi, Camila de Moraes, Simon Normandeau, Joris Ranchin, Cuauhtémoc Rebolledo Gómez, Gara Rojas González und Markus Schwabe. Laetitia Dehelle war unterstützend im Bereich Verwaltung tätig; Anithasree Athiyaman, Marie-Hélène Doumet, Michael Jacobs, Karinne Logez, Martha Rozsi, Giovanni Maria Semeraro, Cailyn Torpie und Benedikt Weiß haben die Arbeiten fachlich unterstützt sowie bei Analysen mitgewirkt. Marilyn Achiron, Marika Boiron, Cassandra Davis und Sophie Limoges leisteten wertvolle Beiträge zu Lektorat und Produktion. Die Entwicklung der Veröffentlichung 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 und deren Erweiterung durch die internationale OECD-Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des 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

			Bezeichnung des Indikators in der Ausgabe 2015
Editorial		13	
Einleitung: Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen		18	
Hinweise für den Leser		22	
Die neue Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens: ISCED 2011		26	
Executive Summary		32	
Kapitel A	**Bildungsergebnisse und Bildungserträge**	35	
Indikator A1	**Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?**	37	A1
Tabelle A1.1	Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2015)	50	
Tabelle A1.2	Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (in %), nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich und Altersgruppe (2015)	51	
Tabelle A1.3	Entwicklungstendenzen beim Bildungsstand, nach Altersgruppe (2005 und 2015)	52	
Tabelle A1.4	Bildungsstand 25- bis 34-Jähriger, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2015)	53	
Tabelle A1.5	Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Geschlecht (2012 bzw. 2015)	54	
Indikator A2	**Wie viele Schüler werden den Sekundarbereich II erfolgreich abschließen?**	55	A2
Tabelle A2.1	Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2014)	69	
Tabelle A2.2	Charakteristika von Absolventen allgemeinbildender und berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2014)	70	
Tabelle A2.3	Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2014)	71	
Tabelle A2.4	Entwicklung der Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2010 und 2014)	72	
Indikator A3	**Wie viele junge Menschen mit welchen Charakteristika werden eine Ausbildung im Tertiärbereich abschließen?**	73	A3
Tabelle A3.1	Erstabschlussquoten, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2014)	85	
Tabelle A3.2	Charakteristika von Erstabsolventen im Tertiärbereich (2014)	86	
Tabelle A3.3	Geschlechterrelation der Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe (2014)	87	
Tabelle A3.4	Anteil weiblicher Absolventen, internationaler Erstabsolventen und durchschnittliches Alter, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2014)	88	
Tabelle A3.5	Anteil aller Bildungsteilnehmer und internationaler Bildungsteilnehmer (in %), die einen Abschluss in einem Bildungsgang in den Fächergruppen Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften erwerben, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2014)	89	
Tabelle A3.6	Entwicklung der Erstabschlussquoten, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2005, 2010, 2014)	90	

Indikator A4 **Wie ist der intergenerationale Einfluss des Bildungsstands der Eltern?** ... 91 — A4
Tabelle A4.1 Anteil 25- bis 44-Jähriger mit im Inland geborenen und mit im Ausland geborenen Eltern, nach Bildungsstand (in %) (2012 bzw. 2015) ... 104
Tabelle A4.2 Bildungsstand der Eltern nach Migrationshintergrund (2012 bzw. 2015) ... 105
Tabelle A4.3 Intergenerationale Bildungsmobilität, nach Bildungsstand und Migrationshintergrund der Eltern (2012 bzw. 2015) ... 106
Tabelle A4.4 Intergenerationale Bildungsmobilität, nach dem Bildungsstand des Vaters und der Mutter (2012 bzw. 2015) ... 109

Indikator A5 **Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?** ... 111 — A5
Tabelle A5.1 Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand (2015) ... 130
Tabelle A5.2 Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand (2015) ... 131
Tabelle A5.3 Entwicklung der Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2005 und 2015) ... 132
Tabelle A5.4 Entwicklung der Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2005 und 2015) ... 133
Tabelle A5.5 Beschäftigungs-, Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Bildungsstand (2015) ... 134
Tabelle A5.6 Beschäftigungsquoten Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Geschlecht (2012 bzw. 2015) ... 135
Tabelle A5.7 Häufigkeit der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien am Arbeitsplatz, nach Bildungsstand (2012 bzw. 2015) ... 136
Tabelle A5.8 Kenntnisse, Nutzung und Notwendigkeit von Informations- und Kommunikationstechnologien am Arbeitsplatz, nach ausgewählten Wirtschaftszweigen (2012 bzw. 2015) ... 137
Tabelle A5.9 (L) Mittelwert der Lesekompetenz, nach Beschäftigungsgruppe und Bildungsstand (2012 bzw. 2015) ... 139

Indikator A6 **Welche Einkommenszuschläge lassen sich durch Bildung erzielen?** ... 141 — A6
Tabelle A6.1 Relative Einkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, nach Bildungsstand (2014) ... 157
Tabelle A6.2 Einkommensunterschiede zwischen beschäftigten Frauen und Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2014) ... 158
Tabelle A6.3 Anteil der ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, Teilzeitbeschäftigten und Personen ohne Erwerbseinkommen (in %), nach Bildungsstand (2014) ... 159
Tabelle A6.4 Mittlere Monatseinkommen von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Geschlecht (2012 bzw. 2015) ... 162

Indikator A7 **Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?** ... 165 — A7
Tabelle A7.1a Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2012) ... 181
Tabelle A7.1b Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2012) ... 182
Tabelle A7.2a Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2012) ... 183
Tabelle A7.2b Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2012) ... 184
Tabelle A7.3a Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2012) ... 185

Tabelle A7.3b Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2012) 186
Tabelle A7.4a Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2012) 187
Tabelle A7.4b Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2012) 188

Indikator A8 Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung? 189 A8
Tabelle A8.1 (L) Anteil Erwachsener, die angeben, bei guter Gesundheit zu sein (in %), nach Bildungsstand, Lesekompetenz und Geschlecht (2012 bzw. 2015) ... 203
Tabelle A8.2a Anteil Erwachsener, die Aktivitätseinschränkungen aufgrund von Gesundheitsproblemen angeben (in %), nach Bildungsstand und Altersgruppe (2014 204
Tabelle A8.3a Lebenszufriedenheit heute und in 5 Jahren, nach Bildungsstand (2015) ... 205

Indikator A9 Wie hoch sind die Erfolgsquoten im Tertiärbereich? 207
Tabelle A9.1 Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (Vollzeit), nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich, Geschlecht, Berechnungsmethode und Dauer des Bildungsgangs (2014) 221
Tabelle A9.2 Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die eine Ausbildung auf einer bestimmten ISCED-Stufe aufgenommen haben, nach regulärer Ausbildungsdauer (N) und regulärer Ausbildungsdauer plus 3 Jahre (N + 3) (2014) 222

Kapitel B Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen 223

Indikator B1 Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer? 227 B1
Tabelle B1.1 Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für alle Leistungsbereiche (2013) 244
Tabelle B1.2 Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E (2013) 245
Tabelle B1.3 Kumulierte Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler über die zu erwartende Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (2013) 246
Tabelle B1.4 Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für alle Leistungsbereiche im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2013) 247
Tabelle B1.5a Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich für alle Leistungsbereiche aufgrund verschiedener Faktoren (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013) 248
Tabelle B1.5b Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich für alle Leistungsbereiche aufgrund verschiedener Faktoren (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013) 249

Indikator B2 Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildung ausgegeben? 251 B2
Tabelle B2.1 Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2013) 260
Tabelle B2.2 Entwicklung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013) 261
Tabelle B2.3 Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel und Bildungsbereich (2013) 262

Tabelle B2.4 Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2008, 2010, 2013) 263

Indikator B3 Wie groß ist der Anteil der öffentlichen und der privaten Ausgaben im Bildungswesen? 265 B3

Tabelle B3.1a Relativer Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2013) 275

Tabelle B3.1b Relativer Anteil der öffentlichen und (aufgegliederten) privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2013) 276

Tabelle B3.2a Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Index der Veränderung der öffentlichen und privaten Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2008, 2010 bis 2013) 277

Tabelle B3.2b Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich und Index der Veränderung der öffentlichen und der privaten Ausgaben (2005, 2008, 2010 bis 2013) 278

Tabelle B3.3 Jährliche öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer, nach Art der Bildungseinrichtung (2013) 279

Indikator B4 Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung? 281 B4

Tabelle B4.1 Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (2013) 292

Tabelle B4.2 Entwicklung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich (2005, 2008, 2010 und 2013) 293

Tabelle B4.3 Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben (2013) 294

Indikator B5 Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen gibt es? 295 B5

Tabelle B5.1 Geschätzte durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen (kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelor-, Master- oder gleichwertige Bildungsgänge) (2013/2014) 310

Tabelle B5.2 Geschätzter Index der Veränderung der von Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren (ISCED-Stufen 5 bis 7) und in jüngster Zeit durchgeführte Reformen der Bildungsgebühren im Tertiärbereich (2013/2014) 312

Tabelle B5.3 Geschätzte durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen für ausländische Bildungsteilnehmer (2013/2014) 314

Tabelle B5.4 Öffentliche Darlehen für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2013/2014) und Entwicklung der Zahl der Leistungsempfänger (2004/2005 und 2014/2015) 316

Tabelle B5.5 Rückzahlung und vorübergehende Aussetzung der Rückzahlung öffentlicher Bildungsdarlehen an Bildungsteilnehmer in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014) 319

Indikator B6 Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben? . 321 B6

Tabelle B6.1 Anteil der laufende Ausgaben und der Investitionsausgaben, nach Bildungsbereich (2013) 328

Tabelle B6.2 Laufende Ausgaben nach Ausgabenkategorie (2013) 329

Tabelle B6.3 Anteil der laufenden Ausgaben nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2013) 330

Indikator B7 Welche Faktoren beeinflussen die Höhe der Bildungsausgaben? . 331 B7

Tabelle B7.1 Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich (2014) ... 343

Tabelle B7.2a Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich (2010 und 2014) ... 344

Tabelle B7.2b Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I (2010 und 2014) 346
Tabelle B7.2c Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II (2014) 348
Tabelle B7.3 Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2014) 349
Tabelle B7.4 Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2014) 350
Tabelle B7.5 Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich II (2014) 351

Kapitel C Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf 353

Indikator C1 Wer nimmt an Bildung teil? 355 C1
Tabelle C1.1 Bildungsbeteiligung und zu erwartende Jahre in Ausbildung, nach Altersgruppe (2014) 370
Tabelle C1.2 Bildungsteilnehmer als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 15 bis 20 Jahren (2014) 371
Tabelle C1.3a Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe (2014) 372
Tabelle C1.4 Anteil der Bildungsteilnehmer (in %) in Teilzeitausbildung, nach Bildungsbereich und ISCED-Stufen im Tertiärbereich und Altersgruppe (2014) 373
Tabelle C1.5 Veränderung der Bildungsbeteiligung für ausgewählte Altersgruppen (2005 bis 2014) 374

Indikator C2 Welche Systeme gibt es weltweit im Elementarbereich? 375 C2
Tabelle C2.1 Bildungsbeteiligung im Elementar- und Primarbereich, nach Alter (2005 und 2014) 391
Tabelle C2.2 Merkmale von Bildungsgängen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) und von vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) 392
Tabelle C2.3 Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs (2013) 393
Tabelle C2.4 Vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02): Merkmale reiner Bildungsangebote und integrierter Angebote (2014) 394
Tabelle C2.5 Der Elementarbereich in OECD- und Partnerländern 395

Indikator C3 Wie viele junge Erwachsene werden eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen? 399 C3
Tabelle C3.1 Anfängerquoten von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2014) 411
Tabelle C3.2 Charakteristika von Anfängern im Tertiärbereich (2014) 412
Tabelle C3.3 Charakteristika von Anfängern im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2014) 413
Tabelle C3.4 Entwicklung der Anfängerquoten im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2005, 2010, 2014) 414

Indikator C4 Wer studiert im Ausland und wo? 415 C4
Tabelle C4.1 Mobilität internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2014) 433
Tabelle C4.2 Im Tertiärbereich eingeschriebene Frauen als Anteil aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und ausländischen bzw. internationalen Bildungsteilnehmern (2014) 434

Tabelle C4.3 Mobilität ausländischer und internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2014) 435
Tabelle C4.4 Verteilung internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen, nach Herkunftsland (2014) 436
Tabelle C4.5 Bildungsteilnehmer in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen im Ausland, nach Zielland (2014) 438

Indikator C5 Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen? 441 C5
Tabelle C5.1 Anteil 15- bis 29-Jähriger und 20- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus (2015) 455
Tabelle C5.2 Entwicklung des Anteils 15- bis 29-Jähriger und 20- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Geschlecht (2000 und 2015) 457
Tabelle C5.3 (L) NEET und Lesekompetenz (2012 bzw. 2015) 459
Tabelle C5.3a (L) Mittlere Lesekompetenz – NEET und Beschäftigte (2012 bzw. 2015) 460

Indikator C6 Wie viele Erwachsene nehmen an formaler und nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil? 461 C6
Tabelle C6.1 Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach dem Index der Nutzung von Lesekompetenzen im Alltag (2012 bzw. 2015) 476
Tabelle C6.2 Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Geschlecht, Lesekompetenz und Index der Bereitschaft zu lernen (2012 bzw. 2015) 477
Tabelle C6.4 Durchschnittliche Zahl an Zeitstunden der Teilnahme an nicht formaler Fort- und Weiterbildung und Teilnahmequote an nicht formaler Fort- und Weiterbildung (2012 bzw. 2015) 481

Kapitel D Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen 483

Indikator D1 Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer? 485 D1
Tabelle D1.1 Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht (2016) 499
Tabelle D1.2 Organisation der allgemeinen Schulpflicht (2016) 501
Tabelle D1.3a Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2016) 502
Tabelle D1.3b Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2016) .. 503

Indikator D2 Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen? 505 D2
Tabelle D2.1 Durchschnittliche Klassengröße, nach Art der Bildungseinrichtung (2014) und Index der Veränderung zwischen 2005 und 2014 514
Tabelle D2.2 Bildungsteilnehmer-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen (2014) .. 516
Tabelle D2.3 Schüler-Lehrkräfte-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2014) 517

Indikator D3 Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte? 519 D3
Tabelle D3.1a Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn (2014) 542
Tabelle D3.2a Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Gehältern von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2014) 544
Tabelle D3.3a Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen (2014) 545

Tabelle D3.4 Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften, nach Altersgruppe und Geschlecht (2014) 546
Tabelle D3.5a Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen, zwischen 2000 und 2014 547
Tabelle D3.7 Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen für Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2014) 548

Indikator D4 Wie viel Zeit unterrichten Lehrkräfte? 551 D4
Tabelle D4.1 Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrkräften (2014) 563
Tabelle D4.2 Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005, 2010 und 2014) 564
Tabelle D4.3 Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2014) 565

Indikator D5 Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft und über welche Kompetenzen verfügt sie? 567 D5
Tabelle D5.1 Altersstruktur der Lehrerschaft (2014) 576
Tabelle D5.2 Altersstruktur der Lehrerschaft (2005, 2014) 577
Tabelle D5.3 Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2014) 578

Indikator D6 Wie ist die Geschlechter- und Altersverteilung bei Schulleitern und welche Aufgaben haben sie? 579
Tabelle D6.1 Geschlecht und Alter von Schulleitern im Sekundarbereich I (TALIS 2013) 592
Tabelle D6.2 Beschäftigungsstatus von Schulleitern im Sekundarbereich I (TALIS 2013) 593
Tabelle D6.3 Wahrnehmung von Führungsaufgaben durch Schulleiter im Sekundarbereich I (TALIS 2013) 594
Tabelle D6.4 Mitwirkung von Schulleitern an Schulentwicklungsplänen im Sekundarbereich I (TALIS 2013) 595
Tabelle D6.5 Gemeinsam wahrgenommene Führungsaufgaben im Sekundarbereich I (TALIS 2013) 596
Tabelle D6.6 Jüngste Aktivitäten und Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung von Schulleitern im Sekundarbereich I (TALIS 2013) 597
Tabelle D6.7 Ansichten von Schulleitern zur Beteiligung von Lehrkräften am Schulmanagement (PISA 2012) 598

Anhang 1 Merkmale der Bildungssysteme 601
Tabelle X1.1a Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2014) 602
Tabelle X1.1b Typisches Eintrittsalter nach Bildungsbereich (2014) 604
Tabelle X1.2a Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, OECD-Länder 605
Tabelle X1.2b Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, Partnerländer 606
Tabelle X1.3 Alter der Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht (2013) 607

Anhang 2 Statistische Bezugsdaten 609
Tabelle X2.1 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2013 und 2014) 610
Tabelle X2.2 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, zu konstanten Preisen) 611
Tabelle X2.3 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, zu konstanten Preisen von 2013) 612

Tabelle X2.4a Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit der üblichen Qualifikation (2014) 613
Tabelle X2.4b Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit Mindestqualifikation (2014) 615
Tabelle X2.4c Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften zwischen 2000 und 2014, für Lehrkräfte mit der üblichen Qualifikation 617
Tabelle X2.4d Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften zwischen 2000 und 2014, für Lehrkräfte mit Mindestqualifikation 619
Tabelle X2.4e Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften (2000, 2005–2014) 621
Tabelle X2.4f Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005, 2010–2014) 622
Tabelle X2.5 Anteil der Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung (in %), nach Qualifikation (2014) 624
Tabelle X2.6 Anteil der Lehrkräfte (in %) im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- sowie Sekundarbereich I und II, nach Bildungsstand (2014) 625

Anhang 3 Quellen, Methoden und technische Hinweise 627

Mitwirkende an dieser Publikation 629

Education Indicators in Focus 635

Editorial

Erheben und analysieren, worauf es bei Bildung wirklich ankommt: Das Erreichen des bildungspolitischen Ziels der Agenda 2030

Im September 2015 trafen sich die führenden Politiker der Welt in New York und legten ehrgeizige Ziele für die Zukunft der Völkergemeinschaft vor. Ziel 4 der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDG) lautet inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung zu gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle zu fördern. Konkretere Zielvorgaben und Indikatoren machen deutlich, was genau die Länder bis 2030 erreichen sollen. Die OECD sieht die SDG als außergewöhnliche Herausforderung, die Agenda für einen weltweiten inklusiven sozialen Fortschritt zu fördern, und wird mit anderen internationalen Organisationen daran arbeiten, die Ziele und Zielvorgaben umzusetzen, unter anderem durch die Nutzung der einzigartigen Instrumente und Verfahren, die der OECD zur Beobachtung und Bewertung der Maßnahmen zu sozialem Fortschritt und für länderspezifische politische Empfehlungen zur Verfügung stehen.

Ziel 4 unterscheidet sich in zwei Aspekten von den vorherigen Millenniums-Entwicklungszielen zur Bildung (Millenium Development Goals – MDG), die von 2000 bis 2015 galten. Erstens gilt Ziel 4 der SDG wirklich weltweit. Die SDG legen eine weltweit gültige Agenda fest und unterscheiden nicht zwischen reichen und armen Ländern. Jedes einzelne Land ist aufgerufen, die SDG zu erreichen. Zweitens stellt Ziel 4 die Qualität der Bildung und der Bildungsergebnisse in den Mittelpunkt. Zugang, Teilnahme und Bildungsbeteiligung, die den Schwerpunkt der MDG-Agenda bildeten, sind noch immer wichtig, denn ein chancengleicher Zugang zu qualitativ hochstehender Bildung ist weltweit noch längst nicht für alle Menschen möglich. Geschätzte 57 Millionen Kinder haben noch immer keinen Zugang zum Primarbereich, und zu vielen Kindern bleiben die Vorteile von Bildung wegen Armut, Geschlecht, Ethnie, Wohnort und bewaffneter Konflikte noch immer verwehrt.

Aber Bildungsteilnahme ist kein Selbstzweck. Was für die Menschen und unsere Volkswirtschaften wirklich zählt, sind die Kompetenzen, die durch Bildung erworben werden. Denn es sind die Kompetenzen und Charaktereigenschaften, die durch die Teilnahme an Bildung entwickelt werden, und weniger die erworbenen Qualifikationen und Abschlüsse, die zum beruflichen wie privaten Erfolg und zur Resilienz der Menschen beitragen. Sie tragen auch entscheidend zum persönlichen Wohlergehen und zum Wohlstand der Gesellschaften bei.

Die internationalen Studien der OECD zu Lernerfolgen und Kompetenzen zeigen die Größenordnung und Bedeutung der Herausforderungen im Bildungswesen auf. In den 65 Ländern mit hohem und mittlerem Einkommen, die 2012 an der internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD teilnahmen, erreichten im Durchschnitt 33 Prozent der 15-Jährigen nicht die Grundkompetenzstufe in Mathematik und 26 Prozent nicht die Grundkompetenzstufe beim Lesen. Das bedeutet, dass rund 800.000 15-Jährige in Mexi-

ko, 168.000 15-Jährige in Frankreich und rund 1,9 Millionen 15-Jährige in Brasilien noch nicht über die grundlegenden Kenntnisse und Kompetenzen verfügen, die für den Erfolg in einer modernen Gesellschaft erforderlich sind.

Bei der Verlagerung des Schwerpunktes von Zugang und Beteiligung bei den MDG hin zu Qualität der Bildung in Ziel 4 der SDG ist ein System erforderlich, das die tatsächlichen Bildungsergebnisse der Kinder und jungen Menschen in unterschiedlichem Alter und in den verschiedenen Bildungsbereichen messen kann. Die OECD bietet bereits entsprechende Instrumente und Verfahren zur Datenerhebung und -analyse an und arbeitet an der kontinuierlichen Verbesserung, Erweiterung und Ergänzung dieser Instrumente.

PISA erfasst beispielsweise die Lernerfolge 15-jähriger Schüler in Lesen, Mathematik, den Naturwissenschaften und beim gemeinsamen Problemlösen. Im Dezember 2016 werden die Ergebnisse des jüngsten PISA-Zyklus aus mehr als 70 Ländern mit hohem und mittlerem Einkommen verfügbar sein. PISA bietet vergleichbare und robuste Daten zum erreichten Fortschritt, damit alle Länder, unabhängig vom jeweiligen Ausgangspunkt, klar erkennen können, wo sie im Hinblick auf die international vereinbarten Zielvorgaben im Hinblick auf Qualität und Chancengleichheit im Bildungswesen stehen. PISA ermöglicht es den Ländern auch, ihre Instrumente und Verfahren für die Erhebung relevanter Daten auszubauen: Zwar verfügen die meisten der Länder, die an PISA teilgenommen haben, bereits über entsprechend angemessene Systeme, in vielen Ländern mit niedrigem Einkommen ist dies jedoch noch nicht der Fall. Zu diesem Zweck zielt die OECD-Initiative „PISA for Development“ nicht nur darauf ab, den Erhebungsbereich der internationalen Schulleistungsstudie zu erweitern und mehr Länder mit mittlerem und niedrigem Einkommen zu erfassen, sondern bietet diesen Ländern auch Unterstützung beim Aufbau der nationalen Leistungs- und Datenerhebungssysteme an.

Zusätzlich werden die zu erhebenden PISA-Leistungsbereiche erweitert, um die für Ziel 4 relevanten Kompetenzen abzudecken. Für das Jahr 2018 ist bei PISA eine Leistungserhebung zu den „globalen Kompetenzen“ 15-jähriger Schüler in Vorbereitung. Dazu gehört das Verständnis der Schüler in Bezug auf die „Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“.

Andere Daten der OECD, wie die Ergebnisse der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) sowie die internationale Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (TALIS), bieten eine zuverlässige Grundlage für die Beobachtung und Evaluierung von Bildungssystemen. Durch die Analysen der OECD können die Länder voneinander lernen, wenn neue bildungspolitische Möglichkeiten untersucht und Erfahrungen verglichen werden. Die Indikatoren, Statistiken und Analysen der OECD können insgesamt als Modell dafür betrachtet werden, wie der Fortschritt auf dem Wege zur Erreichung der Ziele für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich gemessen und dargestellt werden kann.

Tabelle 1 bietet eine entsprechende Übersicht, da sie eine Auswahl globaler Indikatoren darstellt, die den Fortschritt bei der Erreichung von Ziel 4 messen können. Die Erhebungs- und Evaluierungsinstrumente und -verfahren im Bildungsbereich sind möglicherweise besser entwickelt und weiter gehend eingesetzt als bei anderen Entwicklungszielen der SDG, dennoch decken sie noch nicht alle Komponenten der betreffenden Zielvorgaben vollständig ab. In dieser Hinsicht steht die OECD bereit, zusammen mit der UNESCO, die für den Bildungsteil der SDG zuständig ist, ein umfassendes Datensystem zu entwickeln.

Jedes Jahr bietet *Bildung auf einen Blick* die umfangreichste Zusammenstellung von Bildungsindikatoren, die weltweit verfügbar ist. Die Indikatoren der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* liefern die notwendigen Daten, um zu evaluieren, wo die OECD-Länder auf ihrem Weg zur Erreichung der Ziele für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich stehen (Tab. 2). Für jeden Indikator identifiziert die OECD einen quantitativen Vergleichswert (Benchmark). In zukünftigen Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* werden komplexere Ansätze entwickelt werden, die mehrere Indikatoren in einen zusammengesetzten Index integrieren, um die unterschiedlichen Facetten der Zielvorgaben sowie der globalen Indikatoren widerzuspiegeln, die von der Vollversammlung der Vereinten Nationen im September 2016 verabschiedet werden.

Zu den wichtigsten Aufgaben der OECD gehört es, Daten zu vergleichen, Kenngrößen zu entwickeln, von guten Beispielen zu lernen und den Erfahrungsaustausch zu fördern. Dafür ist es unerlässlich, Daten mit größter Genauigkeit und Zuverlässigkeit zu erheben und aufzubereiten. *Bildung auf einen Blick* hat sich immer auf die Datenerhebung und die entsprechende Berichterstattung konzentriert; aber jetzt können die Indikatoren im Dienst von Ziel 4 dazu beitragen, das Wohlergehen der Menschen und die volkswirtschaftlichen Ergebnisse in mehr Ländern und für mehr Menschen zu verbessern.

Wenn Ziel 4 erreicht ist, wird sich das Leben vieler Menschen auf der Welt verändert haben. Man stelle sich eine Welt vor, in der alle Kinder die Chance haben, nach neun Schuljahren über grundlegende Lese- und Rechenkompetenzen zu verfügen. Die sich daraus ergebenden Vorteile kämen nicht nur jedem einzelnen Schüler zugute, sondern den Volkswirtschaften und Gesellschaften als Ganzes, zu denen diese Schüler als Erwachsene ihren Beitrag leisten werden.

Die volkswirtschaftlichen Erträge, die aufgrund unzureichender Bildungspolitik und Bildungspraxis verloren gehen, sind beträchtlich. Für Länder mit mittlerem Einkommen im unteren Bereich werden die potenziellen volkswirtschaftlichen Vorteile die daraus resultieren, wenn alle 15-Jährigen wenigstens die PISA-Grundkompetenzstufe in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften erreichen, auf das 13-Fache des heutigen BIP geschätzt, im Durchschnitt ein um 28 Prozent höheres BIP über die nächsten 80 Jahre. Für Länder mit mittlerem Einkommen im oberen Bereich, die in der Regel bessere Lernerfolge erzielen, wäre im selben Zeitraum im Durchschnitt ein um 16 Prozent höheres BIP zu erreichen. Anders ausgedrückt: Wenn es gelingt, Leistungen von niedrigerem Niveau zu verbessern, bringt dies so viele Vorteile mit sich, dass nicht nur die möglichen Kosten einer solchen Verbesserung dagegen verschwindend gering erscheinen – darüber hinaus verbessert sich das Wohlergehen der Menschen, und das Wirtschaftswachstum wird gefördert.

Die Herausforderung ist groß, aber die von uns übernommene Verpflichtung, erfolgreich zu sein, ist es auch!



Angel Gurría
OECD-Generalsekretär

Tabelle 1

OECD-Daten zur Messung des Fortschritts bei der Erreichung der Zielvorgaben zur nachhaltigen Entwicklung im Bildungsbereich

	Bildungszielvorgaben der SDG*	Daten, die die OECD liefern kann und bei deren Erhebung, Analyse und Bewertung sie unterstützen kann
4.1	Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen gleichberechtigt eine kostenlose und hochwertige Grund- und Sekundarschulbildung abschließen, die zu brauchbaren und effektiven Lernergebnissen führt	■ Daten zu Bildungsbeteiligung und Erfolgsquoten aus administrativen Quellen und den INES-Erhebungen ■ Lese- und Mathematikkompetenz 15-Jähriger in PISA ■ Leistungserhebungen zu den Bildungsergebnissen am Ende des Primarbereichs sind zu entwickeln ■ „PISA for Development“ wird die Methoden verbessern, mit denen der nicht an Bildung teilnehmende Bevölkerungsanteil geschätzt werden kann
4.2	Bis 2030 sicherstellen, dass alle Mädchen und Jungen Zugang zu hochwertiger frühkindlicher Erziehung, Betreuung und Vorschulbildung erhalten, damit sie auf die Grundschule vorbereitet sind	■ Administrative Daten im Rahmen der INES-Erhebungen zur Teilnahme an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) und vorschulischer Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) ■ Ein Projekt zur Erhebung der Ergebnisse frühkindlichen Lernens wird entwickelt, das Daten zur kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung kleiner Kinder generieren wird
4.3	Bis 2030 den gleichberechtigten Zugang aller Frauen und Männer zu einer erschwinglichen und hochwertigen fachlichen, beruflichen und tertiären Bildung einschließlich universitärer Bildung gewährleisten	■ Beteiligungsquoten aus den INES-Erhebungen zur Ausbildung im Tertiärbereich sowie im Sekundarbereich II (berufsbildend), nach Geschlecht ■ Teilnahme an formalen und nicht formalen Bildungsangeboten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)
4.4	Bis 2030 die Zahl der Jugendlichen und Erwachsenen wesentlich erhöhen, die über die entsprechenden Qualifikationen einschließlich fachlicher und beruflicher Qualifikationen für eine Beschäftigung, eine menschenwürdige Arbeit und Unternehmertum verfügen	■ Daten zur technologiebasierten Problemlösekompetenz 16- bis 65-Jähriger aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) ■ Daten zur Lesekompetenz und zur alltagsmathematischen Kompetenz 16- bis 65-Jähriger aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)
4.5	Bis 2030 geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung beseitigen und den gleichberechtigten Zugang der Schwachen in der Gesellschaft, namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen, zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen gewährleisten	■ Daten zu Bildungsbeteiligung, Abschlussquoten und Bildungsstand für alle ISCED-Stufen aus den INES-Erhebungen, nach Geschlecht ■ Daten zum Bildungsstand ab ISCED-Stufe 3 und höher, nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungsstand der Eltern, zu Hause gesprochener Sprache, aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) ■ Daten zu öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildung aus den INES-Erhebungen ■ Daten zur Politik der Chancengleichheit im Hinblick auf Zugang und Finanzmittel für benachteiligte Menschen aus den Länderstudien im OECD-Projekt zur effizienten Mittelzuweisung im Bildungswesen (OECD project on Efficient Resource Allocation in Education) ■ Daten zur Entwicklungshilfe im Bildungsbereich zusammengestellt vom Development Assistance Committee (DAC) der OECD
4.6	Bis 2030 sicherstellen, dass alle Jugendlichen und ein erheblicher Anteil der männlichen und weiblichen Erwachsenen lesen, schreiben und rechnen lernen	■ Daten zur Lese- und alltagsmathematischen Kompetenz aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), nach Alter und Geschlecht ■ Daten zur Teilnahme an Bildungsmaßnahmen zu Grundkompetenzen aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)
4.7	Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem 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	■ Daten zu globalen Kompetenzen aus PISA 2018 ■ Daten zu naturwissenschaftlichen Kompetenzen und zu Umweltbewusstsein aus PISA 2015 ■ Daten zu zwischenmenschlichem Vertrauen und verschiedenen anderen gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) ■ INES/NESLI-Erhebungen zu Lehrplänen, Fächergruppen und Lernzeit in den Schulen
4.a	Bildungseinrichtungen bauen und ausbauen, die kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten	■ Daten zu den Lernumgebungen, zu Ressourcen und Ausstattung (einschließlich IKT und Internetanbindung) aus PISA ■ Indikatoren zum Schulklima, einschließlich Gewalt und störenden Verhaltens der Schüler, aus der internationalen TALIS-Erhebung zu Lehren und Lernen
4.b	Bis 2020 weltweit die Zahl der verfügbaren Stipendien für Entwicklungsländer, insbesondere für die am wenigsten entwickelten Länder, die kleinen Inselentwicklungsländer und die afrikanischen Länder, zum Besuch einer Hochschule, einschließlich zur Berufsbildung und zu Informations- und Kommunikationstechnik-, Technik-, Ingenieurs-und Wissenschaftsprogrammen, in entwickelten Ländern und in anderen Entwicklungsländern wesentlich erhöhen	■ Daten zu im Rahmen von Entwicklungshilfe gewährten Stipendien, zusammengestellt vom Development Assistance Committee (DAC) der OECD
4.c	Bis 2030 das Angebot an qualifizierten Lehrkräften unter anderem durch internationale Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerausbildung in den Entwicklungsländern und insbesondere in den am wenigsten entwickelten Ländern und kleinen Inselentwicklungsländern wesentlich erhöhen	■ Daten zu den Lehrkräften aus den INES/NESLI-Erhebungen ■ Daten zu den Lehrkräften, der Lehrerausbildung und der beruflichen Weiterbildung der Lehrkräfte aus der TALIS-Erhebung und dem PISA-Fragebogen für die Lehrkräfte ■ Daten aus der in Kürze erscheinenden ITP-Studie (Initial Teacher Preparation)

** Einzelheiten zu den Bildungszielvorgaben der SDG s. Legende zu Tabelle 2 auf der nächsten Seite.*

Tabelle 2

Fortschritte der OECD-Länder beim Erreichen der Bildungszielvorgaben der SDG

Bildungszielvorgaben der SDG*	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.a	4.b	4.c
Benchmark	80	95	60	60	75	50	70	0,7	0	95
Australien	80	101		66	77	58	71	1,5	38	98
Österreich	81	96	70	61	71	45	64	1,5	–19	
Belgien[1]	81	98	67	65	72	53	67	0,7	0	98
Kanada[1]	86	93		65	83	51	75	0,8	13	98
Chile	48	94	87	34	47	13	44	0,5		86
Tschechien	79	89	69	59	76	49	66	0,9	1	77
Dänemark	83	98	89	70	82	50	63	0,8	0	94
Estland	89			51	82	51	75	0,7		94
Finnland	88	79	53	67	91	62	80	0,5		92
Frankreich	78	101				40	62	0,6	–10	90
Deutschland	82	99	64	64	74	47	68	0,7	–50	
Griechenland	64	91		39	73	31	58	0,2	–52	
Ungarn	72	96	42		63		67	0,6		
Island	79		86		86		60	0,6		92
Irland	83	100		51	80	45	66	0,6	1	
Israel	66	98	70	50	75	38	50	0,4		94
Italien	75	97	44		76	29	53	0,5	–2	79
Japan	89	96	80	53	78	72	75	0,6	–1	88
Korea	91	94		55	78	46	72	0,4	8	96
Lettland	80	96			75		63	1,0		91
Luxemburg	76	99	32		74		59	0,9	1	
Mexiko	45	113	38		57		34	0,3		62
Niederlande	85	99	70	73	82	60	70	0,7	–30	92
Neuseeland	77	98	96	75	78	58	68	1,1	7	
Norwegen	78	98	81	72	91	58	59	0,8	1	93
Polen	86	95	74	32	76	42	66	0,4		99
Portugal	75	96	65		69		54	0,5	–1	82
Slowakei	73	81	59	50	64	51	61	0,8		89
Slowenien	80	90	72	49	75	35	71	0,6	2	
Spanien	76	97	72		75	32	62	0,7	–7	97
Schweden	73	95	62	72	87	58	62	0,6	9	90
Schweiz	88	98	80		83		66	0,7	–1	
Türkei	58	71	94	22	72	12	38	0,1	134	
Vereinigtes Königreich[1]	78	99	61		79		64	1,0	–7	92
Vereinigte Staaten	74	90	52	64	74	48	58	1,0		
OECD-Durchschnitt	**77**	**95**	**68**	**57**	**76**	**46**	**63**	**0,7**	**1**	**90**
EU22-Durchschnitt	**79**	**95**	**63**	**57**	**76**	**46**	**65**	**0,7**	**–10**	**90**

Anmerkung: Werte über dem Benchmark sind hellblau unterlegt. Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Daten zur Bildungsbeteiligung bedeuten, dass die Bildungsbeteiligung über 100 Prozent betragen kann.

1. Zielvorgaben 4.4, 4.6 und 4.c: Der Wert für Belgien bezieht sich nur auf Flandern. Zielvorgabe 4.c: Der Wert für Kanada bezieht sich nur auf Alberta, der Wert für das Vereinigte Königreich nur auf England.

*** Legende zu den Bildungszielvorgaben der SDG**

4.1	Anteil 15-jähriger Schüler, die mindestens Stufe 2 der Mathematikskala erreichen (in %) (PISA, 2012)
4.2	Bildungsbeteiligung in vorschulischen Bildungsgängen des Elementarbereichs (ISCED 02) und im Primarbereich im Alter von 5 Jahren (INES, 2014)
4.3	Anfängerquoten im Tertiärbereich (INES, 2014)
4.4	Anteil 24- bis 64-Jähriger (in %) in Kompetenzgruppe 3 oder 4 bei den Kompetenzen und der Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zum Problemlösen zu nutzen (PIACC, 2012/2015)
4.5	PISA-Index der Inklusion (PISA, 2012)
4.6	Anteil Erwachsener, die mindestens Stufe 3 der Lesekompetenz erreichen (in %) (PIACC, 2012/2015)
4.7	Anteil der Schüler auf Stufe A, B oder C beim Index des Grads der Vertrautheit mit Umweltthemen (in %) (PISA, 2006)
4.a	Anzahl der Computer für Unterrichtszwecke pro Schüler, Index der Mittelwerte (PISA, 2012)
4.b	Stipendien und Kosten pro Bildungsteilnehmer in Geberländern (in Millionen US-Dollar, Differenz zwischen 2012 und 2014)
4.c	Anteil der Lehrkräfte auf ISCED-Stufe 2, die eine Lehrerausbildung abgeschlossen haben (in %) (TALIS, 2013)

Einleitung: Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen

Das zugrunde liegende Referenzsystem

Bildung auf einen Blick 2016 – 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 bewerten 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 die Bildung. Die Indikatoren sind thematisch gegliedert und jeweils von Informationen zum politischen Kontext und zur Interpretation der Daten begleitet. Die OECD-Indikatoren sind in einen konzeptionellen Rahmen eingestellt,

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

Die folgende Matrix veranschaulicht die ersten beiden Dimensionen:

	1. Bildungs- und Lernergebnisse	2. Politische Ansatzpunkte und Zusammenhänge, die die Bildungserfolge beeinflussen	3. Gegebenheiten und Bedingungen, die von der Politik zu berücksichtigen sind
I. Einzelne Teilnehmer am Bildungssystem	1.I Qualität und Verteilung der individuellen Bildungsergebnisse	2.I Einstellungen, Engagement und Verhalten des Einzelnen in Bezug auf Lehren und Lernen	3.I Persönlicher Hintergrund des einzelnen Lernenden und Lehrenden
II. Der Unterricht	1.II Qualität des Unterrichts	2.II Pädagogische Methoden und Lernstrategien sowie das Unterrichtsklima	3.II Unterrichts- und Lernbedingungen der Lernenden und Arbeitsbedingungen der Lehrenden
III. Anbieter von Bildungsdienstleistungen	1.III Abschlussquoten und Leistungen der Bildungseinrichtungen	2.III Organisation und Ausstattung der Bildungseinrichtungen	3.III Merkmale der Anbieter von Bildungsdienstleistungen und ihres Umfelds
IV. Das Bildungssystem als Ganzes	1.IV Gesamtleistung des Bildungssystems	2.IV Systemweite institutionelle Struktur, Zuweisung von Mitteln und politische Maßnahmenn	3.IV Jeweiliger nationaler, bildungspolitischer, sozialer, wirtschaftlicher und demografischer Kontext

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 mit einbezieht und versteht, wie diese mit dem „Input“ und den Prozessen auf der Ebene des Einzelnen und der Institutionen zusammenhängen. Um dies zu berücksichtigen, unterscheidet der konzeptionelle Rahmen der Indikatoren zwischen der Makroebene, zwei Mesoebenen und der Mikroebene der Bildungssysteme. Diese beziehen sich auf

- das Bildungssystem als Ganzes,
- die Bildungseinrichtungen und Anbieter von Bildungsdienstleistungen,
- den Unterricht und die Lernumgebung innerhalb der Bildungseinrichtungen,
- die einzelnen Teilnehmer am Bildungssystem.

In gewisser Weise entsprechen diese Ebenen den Einheiten bzw. Gruppen, von denen Daten erhoben werden, aber sie sind deshalb so wichtig, weil sich viele Merkmale des Bildungssystems je nach Ebene ganz unterschiedlich auswirken, was bei der Interpretation der Indikatoren zu berücksichtigen ist. So kann zum Beispiel auf Ebene der Schüler einer Klasse das Verhältnis zwischen Schülerleistungen und Klassengröße negativ sein, wenn Schüler in kleinen Klassen von einer besseren Betreuung durch die Lehrkraft profitieren. Auf Klassen- oder Schulebene werden jedoch oft gezielt schwächere oder benachteiligte Schüler in kleineren Klassen zusammengefasst, damit den Schülern mehr Aufmerksamkeit zuteilwird. Auf Schulebene ist daher dann das beobachtete Verhältnis zwischen

Klassengröße und Schülerleistung oft positiv (was den Schluss nahelegen würde, dass Schüler in größeren Klassen besser abschneiden als Schüler in kleineren Klassen). Auf den übergeordneten Ebenen der Bildungssysteme 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 haben Analysen in der Vergangenheit, die sich allein auf Daten der Makroebene konzentrierten, gelegentlich zu Schlussfolgerungen geführt, die nicht in die richtige Richtung wiesen.

Ergebnisse, politische Ansatzpunkte und Gegebenheiten

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

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

Bildungspolitische Fragen

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

- die Qualität der Bildungsergebnisse und des Bildungsangebots,
- Gleichwertigkeit der Bildungsergebnisse und Chancengleichheit beim Bildungsangebot,
- Angemessenheit, Effektivität und Effizienz des Ressourcenmanagements.

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

Die in *Bildung auf einen Blick 2016* veröffentlichten Indikatoren fügen sich in dieses Referenzsystem ein, beziehen sich aber häufig auf mehr als eine Zelle der Referenzmatrix.

Die meisten Indikatoren in **Kapitel A:** *Bildungsergebnisse und Bildungserträge* beziehen sich auf die erste Spalte der Matrix, in der die Bildungs- und Lernergebnisse erfasst sind. Dennoch bieten beispielsweise die Indikatoren in Kapitel A, die den Bildungsstand verschiedener Generationen messen, nicht nur eine Kennzahl für die Ergebnisse der Bildungssysteme (des „Outputs"), sondern darüber hinaus auch den Kontext für die laufende Bildungspolitik und beeinflussen zum Beispiel die Politik im Bereich lebenslanges Lernen.

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

Kapitel C: *Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf* enthält Indikatoren, die eine Mischung aus Kennzahlen zu Erfolgen, politischen Ansatzpunkten und Zusammenhängen sind. Die Internationalisierung der Bildung und die Übergangsquoten sind beispielsweise insofern Erfolgskennzahlen, als sie die Ergebnisse der bildungspolitischen Maßnahmen und Praktiken auf Ebene des Klassenzimmers, der Schule und des Bildungssystems erfassen. Aber sie können auch den Kontext für bildungspolitische Entscheidungen bieten, indem sie die Bereiche erkennen lassen, in denen ein politisches Eingreifen erforderlich ist, um beispielsweise die Chancengleichheit zu verbessern.

Kapitel D: *Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen* enthält Indikatoren zur Unterrichtszeit, der Arbeitszeit der Lehrkräfte und ihren Gehältern, die nicht nur politische Ansatzpunkte darstellen, die beeinflusst werden können, sondern die auch den Kontext für die Unterrichtsqualität, die Formen des Unterrichts und die Lernerfolge der einzelnen Schüler liefern. In diesem Kapitel werden außerdem Daten zu der Alters- und Geschlechterstruktur der Lehrerschaft, der staatlichen Ebene, auf der Entscheidungen in Bildungssystemen getroffen werden, sowie zu den Möglichkeiten für den Übergang und die Zulassung zum Sekundar- und Tertiärbereich dargestellt.

Es sei darauf hingewiesen, dass *Bildung auf einen Blick 2016* auch umfangreiche Daten aus Partnerländern enthält (Einzelheiten s. Hinweise für den Leser).

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 Sonderschulmaßnahmen oder an Ausbildungsgängen teilnehmen, die von anderen Ministerien als dem Bildungsministerium angeboten werden, sofern das Hauptziel ist, das Wissen des Einzelnen zu erweitern oder 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, sind hierbei ausgeschlossen.

Länderabdeckung

Die Veröffentlichung enthält Bildungsdaten aus den 35 OECD-Ländern, aus 2 Partnerländern, die am OECD-Programm Indicators of Education Systems (INES) teilnehmen (Brasilien und die Russische Föderation), sowie aus den anderen Partnerländern, die nicht an INES teilnehmen (Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Litauen, Saudi-Arabien und Südafrika). Die Quellen für die Daten dieser letztgenannten 9 Länder sind jeweils unter den Tabellen angegeben.

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.

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 die einzelnen Länder bestimmte Werte in diesen Vergleichen erreichen, sollte nicht davon ausgegangen werden, dass die Verteilung der Werte innerhalb des jeweiligen Landes selbst homogen ist. Die Länderdurchschnitte beinhalten signifikante Abweichungen zwischen subnationalen Jurisdiktionen, ebenso wie der OECD-Durchschnitt eine Bandbreite von nationalen Erfahrungen umfasst (s. Kasten A1.1 in *Bildung auf einen Blick 2014*).

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 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.

Sowohl der OECD-Durchschnitt als auch OECD insgesamt können durch fehlende Daten für einzelne Länder erheblich beeinflusst werden. Aufgrund der relativ kleinen Zahl der untersuchten Länder wird dies jedoch nicht durch statistische Verfahren ausgeglichen. Bei einigen Ländern kann es sein, dass für bestimmte Indikatoren keine Daten verfügbar sind oder bestimmte Kategorien nicht anwendbar sind. Daher sollte stets berücksichtigt werden, dass sich der Begriff „OECD-Durchschnitt“ auf diejenigen OECD-Länder bezieht, die in dem jeweiligen Vergleich enthalten sind. Wenn von zu vielen Ländern Informationen fehlten bzw. Angaben in anderen Spalten enthalten sind, wurde in manchen Fällen kein Durchschnitt berechnet.

In den Tabellen zur Finanzstatistik, die Zeitserien von 1995 bis 2013 berücksichtigen, wurde der OECD-Durchschnitt für Länder berechnet, die Daten für alle Referenzjahre zur Verfügung stellten. Dies erlaubt einen Vergleich des OECD-Durchschnitts im Zeitablauf, der nicht durch fehlende Daten bestimmter Länder für eines der Jahre beeinträchtigt wird.

Bei vielen Indikatoren wird auch ein *EU22-Durchschnitt* angegeben. Er wird als der ungewichtete Mittelwert der Datenwerte der 22 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, 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, 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 für China oder Indien keine Daten vorliegen.

Bei einigen Indikatoren ist ein *Durchschnitt* angegeben. Dieser Durchschnitt ist in den Tabellen mit Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) angegeben. Der Durchschnitt entspricht dem arithmetischen Mittel der in der Tabelle oder Abbildung enthaltenen Schätzwerte sowohl der nationalen als auch subnationalen Einheiten (einschließlich Flandern [Belgien] und England/Nordirland [UK]). Partnerländer sind in dem in Tabellen oder Abbildungen angegebenen Durchschnitt nicht enthalten.

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 Prozent 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 „%“, in der der durchschnittliche Prozentsatz dargestellt ist, und eine Spalte mit der Bezeichnung „S. F.“, in der der Standardfehler dargestellt ist. Aufgrund der Erhebungsmethode besteht bei den Prozentsätzen (%) eine Stichprobenunsicherheit vom zweifachen Standardfehler (S. F.). Das heißt zum Beispiel, bei den Werten % = 10 und S. F. = 2,6 besteht für die Angabe 10 % und einem Fehlerrisiko von 5 % ein Unsicherheitsbereich vom zweifachen (1,96) Standardfehler von 2,6. Daher läge der tatsächliche Prozentsatz wahrscheinlich (Fehlerrisiko 5 %) 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.

Klassifizierung der Bildungsstufen

Die Klassifizierung der einzelnen Bildungsstufen beruht auf der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED). ISCED ist ein Instrument zur Erstellung von internationalen Bildungsstatistiken. ISCED-97 wurde kürzlich überarbeitet, und die neue Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED 2011) wurde im November 2011 offiziell verabschiedet. Diese neue Klassifikation wird in dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* zum zweiten Mal umgesetzt. Die wesentlichen Änderungen zwischen ISCED 2011 und ISCED-97 sind im Abschnitt „Die neue Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens: ISCED 2011“ beschrieben.

Verwendete Zeichen und Symbole

In Tabellen und Abbildungen werden folgende Zeichen und Symbole verwendet:

a Daten nicht zutreffend, da die Kategorie nicht zutrifft.

b Es liegt eine Unterbrechung der Datenreihe vor, 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 Werte anzugeben (z. B. bei der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener: es sind weniger als drei Personen für den Zähler oder weniger als 30 Personen für den Nenner).

d Beinhaltet Daten aus einer anderen Kategorie.

m Keine Daten verfügbar.

o Die Größenordnung ist entweder vernachlässigbar oder null.

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

q Die Daten wurden auf Wunsch des betreffenden Landes zurückgezogen.

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

~ Der Durchschnitt ist nicht mit anderen Bildungsbereichen/Bildungsstufen vergleichbar.

Weitere Quellen

Im Internet finden sich unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm* umfangreiche Informationen zu den bei den Indikatoren verwendeten Berechnungsmethoden, der Interpretation der Indikatoren im jeweiligen nationalen Kontext und den benutzten Datenquellen. Die Website bietet auch Zugang zu den Daten, die den Indikatoren zugrunde liegen, sowie zu einem umfangreichen (englischen) Glossar der Fachbegriffe, die in dieser Publikation verwendet werden.

Alle Änderungen, die nach Drucklegung dieser Veröffentlichung erfolgten, sind unter *www.oecd.org/publishing/corrigenda* (Korrekturen) und *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en* (Aktualisierungen in Englisch) aufgeführt.

Bildung auf einen Blick nutzt den StatLink-Service der OECD. Unter jeder Abbildung und jeder Tabelle von *Bildung auf einen Blick 2016* findet sich eine URL, die zu einer Excel-Arbeitsmappe mit den entsprechenden zugrunde liegenden Daten führt. Diese URL sind dauerhaft eingerichtet und werden langfristig bestehen bleiben. Außerdem können Benutzer der E-Book-Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* direkt auf diese Links klicken. Die entsprechende Arbeitsmappe öffnet sich dann in einem separaten Fenster.

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 nur im Internet verfügbar.

Ländercodes

Diese Codes werden in einigen Abbildungen verwendet. Im Text der Indikatoren werden die Ländernamen bzw. Bezeichnungen der territorialen Einheiten verwendet. Es ist zu beachten, dass im Text die flämische Gemeinschaft von Belgien als „Belgien (fläm.)" bezeichnet wird und die französische als „Belgien (frz.)". Bei Indikatoren, die Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener und der Internationalen Erhebung zu Lehren und Lernen (TALIS) nutzen, wird die flämische Gemeinschaft als „Flandern (Belgien)" bezeichnet.

ARG	Argentinien
AUS	Australien
AUT	Österreich
BEL	Belgien
BFL	Belgien (fläm.)
BFR	Belgien (frz.)
BRA	Brasilien
CAN	Kanada
CHE	Schweiz
CHL	Chile
CHN	China
COL	Kolumbien
CRI	Costa Rica
CZE	Tschechien
DEU	Deutschland
DNK	Dänemark
ENG	England (UK)
ESP	Spanien
EST	Estland
FIN	Finnland
FRA	Frankreich
GRC	Griechenland
HUN	Ungarn
IDN	Indonesien
IND	Indien
IRL	Irland
ISL	Island
ISR	Israel
ITA	Italien
JPN	Japan
KOR	Korea
LUX	Luxemburg
LVA	Lettland
LTU	Litauen
NZL	Neuseeland
MEX	Mexiko
NLD	Niederlande
NOR	Norwegen
POL	Polen
PRT	Portugal
RUS	Russische Föderation
SAU	Saudi-Arabien
SCO	Schottland (UK)
SVK	Slowakei
SVN	Slowenien
SWE	Schweden
TUR	Türkei
UKM	Vereinigtes Königreich
USA	Vereinigte Staaten
ZAF	Südafrika

Die neue Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens: ISCED 2011

Weitere Informationen finden sich unter „ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications“ (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015), http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en.

Gründe für die Überarbeitung von ISCED

Die Struktur der Bildungssysteme unterscheidet sich stark von Land zu Land. Die Erstellung von international vergleichbaren Bildungsstatistiken und -indikatoren erfordert einen gemeinsamen Rahmen für die Erhebung und Darstellung von Bildungsgängen mit Bildungsinhalten auf vergleichbarem Niveau. Die *Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens* (ISCED) der UNESCO ist die Referenz für die Klassifikation von Bildungsgängen und den dazugehörigen Qualifikationen nach Bildungsstufen und Fächergruppen. Die Grundbegriffe und Definitionen der ISCED-Klassifikation wurden so angelegt, dass sie international gültig sind und alle Bildungssysteme vollständig abbilden.

Die ISCED-Klassifikation wurde von der UNESCO erstmals Mitte der 1970er-Jahre entwickelt und 1997 zum ersten Mal überarbeitet. Aufgrund der seit Beginn des 21. Jahrhunderts aufgetretenen Veränderungen in Bildungs- und Lernsystemen erfolgte zwischen 2009 und 2011 nach intensiven Konsultationen mit Ländern, regionalen Experten und internationalen Organisationen eine erneute Überarbeitung. Bei dieser Überarbeitung wurden wichtige strukturelle Veränderungen im Tertiärbereich, wie der Bologna-Prozess in Europa, berücksichtigt, ebenso die Ausweitung des Bildungswesens auf sehr kleine Kinder und das zunehmende Interesse an Statistiken zu Bildungsergebnissen, wie zum Beispiel dem Bildungsstand. Die überarbeitete Klassifikation ISCED 2011 wurde von der Generalkonferenz der UNESCO auf ihrer 36. Sitzung im November 2011 gebilligt.

Wichtige Veränderungen zwischen ISCED 2011 und ISCED-97

Die Klassifikation ISCED 2011 ist ein wichtiger Schritt nach vorne in einem langfristigen Konsultationsprozess, der auf eine verbesserte Vergleichbarkeit der internationalen Bildungsstatistiken abzielt. Die überarbeitete Klassifikation wird in der vorliegenden Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* zum zweiten Mal verwendet. Die wichtigsten Unterschiede zwischen ISCED 2011 und ISCED-97 sind:

- Die ISCED-Klassifizierung stellt eine Überarbeitung der in ISCED-97 verwendeten Stufen der Bildungsgänge dar (ISCED-P nach dem englischen Begriff education programme) und präsentiert zum ersten Mal eine entsprechende Klassifikation des Bildungsstands (ISCED-A nach dem englischen Begriff educational attainment levels), der auf anerkannten Bildungsqualifikationen beruht (s. Indikator A1).
- ISCED 2011 enthält verbesserte Definitionen von formaler und nicht formaler Bildung, von Bildungsaktivitäten und Bildungsgängen.
- Im Gegensatz zu ISCED-97 mit 7 Bildungsstufen unterscheidet ISCED 2011 jetzt 9 Bildungsstufen. Insbesondere der Tertiärbereich wurde neu gegliedert, um strukturelle

Veränderungen des Tertiärbereichs, wie beispielsweise im Rahmen des Bologna-Prozesses, zu berücksichtigen. Er umfasst nun 4 Bildungsstufen im Vergleich zu 2 Stufen bei ISCED-97. Bildungsgänge, die unter ISCED-97 der Stufe 5 zugeordnet waren, sind in ISCED 2011 den Stufen 5, 6 oder 7 zugeordnet. Eine weitere Änderung betrifft die Position innerhalb der nationalen Abschluss- und Qualifikationsstrukturen, die in ISCED-97 genannt wird, während in ISCED 2011 eine spezielle Codierung für diese Dimension auf den ISCED-Stufen 6 und 7 (Bachelor- bzw. gleichwertiger Abschluss und Master- bzw. gleichwertiger Abschluss) eingeführt wurde.

- Die ISCED-Stufe 0 wurde ausgeweitet und enthält jetzt eine Kategorie, welche die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (für Kinder unter drei Jahren) erfasst (ISCED 01) (s. Indikator C2).
- Jede einzelne Bildungsstufe innerhalb der ISCED wurde klarer abgegrenzt, was bei Bildungsgängen, die bislang an der Grenze zwischen zwei ISCED-Stufen angesiedelt waren (z. B. zwischen den ISCED-Stufen 3 und 4), zu einigen Veränderungen der Klassifikation geführt haben kann.
- Die ergänzenden Dimensionen der ISCED-Stufen wurden ebenfalls überarbeitet. Bei der Ausrichtung wird nun nur noch zwischen 2 Kategorien unterschieden: allgemeinbildend und berufsbildend. Bislang als berufsvorbereitend klassifizierte Bildungsgänge (in ISCED-97 getrennt aufgeführt) führen zu keinen für den Arbeitsmarkt relevanten Qualifikationen und werden daher jetzt überwiegend als allgemeinbildend klassifiziert.
- ISCED-97 teilte den Bildungszugang zu höheren ISCED-Stufen in zwei Kategorien auf, je nach Art der nachfolgenden Bildung, ISCED 2011 enthält dagegen nur eine Gruppe von Bildungsgängen, die Zugang zu höheren ISCED-Stufen ermöglichen. Die Unterkategorie „Abschluss der Bildungsstufe mit Zugang zu höheren ISCED-Stufen" in ISCED 2011 entspricht den beiden Kategorien A und B in ISCED-97 zusammen. ISCED 2011 unterteilt die Bildungsgänge, die keinen Zugang zu höheren ISCED-Stufen eröffnen, in die Unterkategorien „Kein Abschluss der Bildungsstufe", „Teilabschluss der Bildungsstufe" und „Abschluss der Bildungsstufe". Diese drei Unterkategorien in ISCED 2011 entsprechen in ISCED-97 der Kategorie C.

Fächergruppen

Innerhalb von ISCED können Bildungsgänge und die zugehörigen Qualifikationen sowohl nach Fächergruppen als auch nach Bildungsstufen klassifiziert werden. Die Überarbeitung von ISCED 2011 konzentrierte sich auf die ISCED-Stufen und die ergänzenden Dimensionen dieser Stufen. Nach der Annahme von ISCED 2011 durch die UNESCO-Generalkonferenz erfolgten eine separate Überprüfung und ein globaler Konsultationsprozess zu den Fächergruppen von ISCED. Diese Fächergruppen wurden überarbeitet und als „ISCED 2013 Fields of Education and Training classification (ISCED-F 2013)" von der UNESCO-Generalkonferenz auf ihrer 37. Sitzung im November 2013 gebilligt. Die *ISCED 2013 Fields of Education and Training* classification (UNESCO-UIS, 2014) ist verfügbar unter *www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf* und wird zum ersten Mal in *Bildung auf einen Blick 2017* verwendet werden.

ISCED 2011 und ISCED-97 im Vergleich

Die Entsprechungen zwischen den Bildungsstufen von ISCED 2011 und ISCED-97 sind in Tabelle 1 dargestellt. Weitere Informationen zu den Entsprechungen zwischen ISCED 2011 und ISCED-97 finden sich in Teil I von *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*.

Tabelle 1

Vergleich der Bildungsstufen in ISCED 2011 und ISCED-97

ISCED 2011		ISCED-97	
01	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (Early childhood educational development [ISCED 01])	–	–
02	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren bis zum Schuleintritt (Pre-primary education: Vorschulische Bildung im Elementarbereich [ISCED 02])	0	Elementarbereich
1	Primarbereich	1	Primarbereich oder 1. Stufe der Grundbildung
2	Sekundarbereich I	2	Sekundarbereich I oder 2. Stufe der Grundbildung
3	Sekundarbereich II	3	Sekundarbereich II
4	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	4	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich
5	Kurzstudiengang	5	1. Stufe im Tertiärbereich (Bildungsgänge, die nicht unmittelbar zu einem Abschluss in einem weiterführenden forschungsorientierten Bildungsgang führen) (Tertiärbereich A, Tertiärbereich B)
6	Bachelor- oder gleichwertiger Studiengang		
7	Master- oder gleichwertiger Studiengang		
8	Promotions- oder gleichwertiger Studiengang	6	2. Stufe im Tertiärbereich (Bildungsgänge, die zu einem Abschluss in einem weiterführenden forschungsorientierten Bildungsgang führen)

Definition der ISCED-Stufen

Elementarbereich (ISCED-Stufe 0)

Die ISCED-Stufe 0 bezieht sich auf Angebote im Elementarbereich, die eine explizite Bildungskomponente enthalten. Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 sind auf Kinder unterhalb des Eintrittsalters in den Primarbereich (ISCED-Stufe 1) ausgerichtet. Diese Bildungsgänge sind darauf ausgerichtet, die für den Schulbesuch und die Teilnahme an der Gesellschaft erforderlichen kognitiven, körperlichen und sozioemotionalen Kompetenzen zu entwickeln.

Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 sind oft nach Altersgruppen differenziert. Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 sind in 2 Kategorien unterteilt: ISCED 01 – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren und ISCED 02 – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder von 3 Jahren bis zum Schuleintritt (Vorschulische Bildung im Elementarbereich). Die Bildungsinhalte der in ISCED 01 eingestuften Bildungsgänge wurden für jüngere Kinder (in der Regel im Alter von 0 bis 2 Jahren) entwickelt, die Bildungsinhalte von ISCED 02 dagegen für Kinder ab 3 Jahren bis zum Eintritt in den Primarbereich (ISCED-Stufe 1). Zur Wahrung der internationalen Vergleichbarkeit wird als Bezeichnung für die ISCED-Stufe 0 der Begriff „Elementarbereich“ (im Englischen: Early childhood education: Frühkindliche Bildung) verwendet (Einzelheiten s. Indikator C2 in *Bildung auf einen Blick 2015*).

In ISCED-Stufe 0 eingeordnete Bildungsgänge können in den einzelnen Ländern ganz unterschiedlich bezeichnet werden, z. B. als Early Childhood Education and Development, Play School, Reception, Pre-Primary, Pre-School oder Educación Inicial. Bei Bildungsgängen, die in Crèches, Kindertagesstätten, Nurseries oder Guarderías angeboten werden, ist auf jeden Fall darauf zu achten, dass sie die angegebenen Klassifizierungskriterien der ISCED-Stufe 0 erfüllen.

Primarbereich (ISCED-Stufe 1)

Das übliche Eintrittsalter in den Primarbereich liegt im Allgemeinen bei 5, 6 oder 7 Jahren, und die übliche Dauer dieser Bildungsstufe beträgt 6 Jahre. Bildungsgänge nach ISCED 1 sind in der Regel darauf ausgerichtet, den Schülern eine solide Grundbildung in Lesen, Schreiben und Mathematik (Rechnen) sowie Grundkenntnisse in anderen Fächern wie Geschichte, Geografie, den Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Kunst und Musik

zu vermitteln. Eine Einführung in das Lesen alleine ist kein ausreichendes Kriterium für die Klassifikation eines Bildungsgangs in die ISCED-Stufe 1.

Bildungsgänge der ISCED-Stufe 1 können ganz unterschiedlich bezeichnet werden, z. B. als Primary Education, Elementary Education oder Basic Education (Abschnitt 1 bzw. untere Klassenstufen, wenn in einem Bildungssystem ein Bildungsgang die ISCED-Stufen 1 und 2 umfasst). Zur Wahrung der internationalen Vergleichbarkeit wird als Bezeichnung für die ISCED-Stufe 1 der Begriff „Primarbereich" verwendet.

Sekundarbereich I (ISCED-Stufe 2)

Bildungsgänge im Sekundarbereich I sind darauf ausgelegt, in einer Vielzahl von Fächern Grundlagen zu vermitteln und Kinder und Jugendliche auf eine stärker spezialisierte Wissensvermittlung im Sekundarbereich II und auf höheren Bildungsstufen vorzubereiten. Am Beginn – oder Ende – des Sekundarbereichs I erfolgt häufig ein Schulwechsel, und auch der Unterrichtsstil ändert sich.

In einigen Bildungssystemen können die Bildungsgänge nach Ausrichtung differenziert sein, obwohl dies häufiger auf den Sekundarbereich II zutrifft. Sofern berufsbildende Bildungsgänge auf dieser Stufe existieren, sind dies in der Regel Angebote an junge Menschen, die sich auf den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt auf Arbeitsplätze für Geringqualifizierte oder in Ausbildungsberufen vorbereiten wollen. Es kann sich auch um die erste Stufe der beruflichen Bildung handeln, die den Zugang zu weiterführenden berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II ermöglicht.

Bildungsgänge der ISCED-Stufe 2 können ganz unterschiedlich bezeichnet werden, z. B. als Secondary School (Abschnitt 1 bzw. untere Klassenstufen), Junior Secondary School, Middle School oder Junior High School. Umfasst ein Bildungsgang die ISCED-Stufen 1 und 2, werden häufig die Begriffe Elementarbildung oder Basic School (Abschnitt 2 bzw. höhere Klassenstufen) verwendet. Zur Wahrung der internationalen Vergleichbarkeit wird als Bezeichnung für die ISCED-Stufe 2 der Begriff „Sekundarbereich I" verwendet.

Sekundarbereich II (ISCED-Stufe 3)

Bildungsgänge im Sekundarbereich II sind stärker spezialisiert als diejenigen des Sekundarbereichs I und bieten eine größere Zahl an Wahlmöglichkeiten und Zügen/Schulzweigen zum erfolgreichen Abschluss des Sekundarbereichs. Die Bandbreite an Fächern, die ein einzelner Schüler belegt, ist tendenziell geringer als auf den vorgelagerten Bildungsstufen, die Bildungsinhalte sind jedoch komplexer und der Unterricht vertiefender als zuvor.

Die angebotenen Bildungsgänge sind nach Ausrichtung und oft nach größeren Fächergruppen differenziert. Allgemeinbildende Bildungsgänge sind oft auf Schüler ausgerichtet, die planen, akademische oder berufsorientierte Bildungsgänge im Tertiärbereich aufzunehmen. Oft beginnt eine Spezialisierung in bestimmten Fächergruppen, wie den Naturwissenschaften, den Geistes- oder Sozialwissenschaften, auch wenn gleichzeitig verlangt wird, Kurse in Grundlagenfächern wie der Landessprache, Mathematik und gegebenenfalls einer Fremdsprache zu belegen. Es kann auf ISCED-Stufe 3 auch allgemeinbildende Bildungsgänge geben, die keinen Zugang zum Tertiärbereich ermöglichen, diese sind jedoch vergleichsweise selten. Berufsbildende Bildungsgänge sind sowohl ausgerichtet auf junge Menschen, die sonst möglicherweise die Schule ohne einen Abschluss des Sekundarbereichs II verlassen könnten, als auch auf diejenigen, die sich auf einen Ausbildungsberuf und/oder technischen Beruf vorbereiten möchten.

Diese Stufe umfasst auch Bildungsgänge des Sekundarbereichs II im Rahmen des zweiten Bildungswegs bzw. Reintegrationsprogramme, die entweder den Stoff wiederholen, der im Sekundarbereich II abgedeckt wird, oder jungen Menschen die Möglichkeit bieten, den Bildungszweig zu wechseln oder eine Beschäftigung aufzunehmen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erfordert, den sie bislang noch nicht erworben haben.

Bildungsgänge der ISCED-Stufe 3 können ganz unterschiedlich bezeichnet werden, z. B. als Secondary School (Abschnitt 2 bzw. höhere Klassenstufen), Senior Secondary School oder (Senior) High School. Zur Wahrung der internationalen Vergleichbarkeit wird als Bezeichnung für ISCED-Stufe 3 der Begriff „Sekundarbereich II“ verwendet.

Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich (ISCED-Stufe 4)

Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs sind nicht signifikant komplexer als diejenigen des Sekundarbereichs II. Im Allgemeinen sind sie eher darauf ausgelegt, die durch den erfolgreichen (vollständigen) Abschluss des Sekundarbereichs II erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern, als diese zu vertiefen. Ihr Ziel kann es sein, die Beschäftigungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt und/oder die Möglichkeiten für den Eintritt in den Tertiärbereich zu verbessern.

Bildungsgänge der ISCED-Stufe 4 sind üblicherweise berufsbildend ausgerichtet. Sie können ganz unterschiedlich bezeichnet werden, z. B. als Technician Diploma, Primary Professional Education oder als Préparation aux carrières administratives. Zur Wahrung der internationalen Vergleichbarkeit wird als Bezeichnung für die ISCED-Stufe 4 der Begriff „postsekundarer, nicht tertiärer Bereich“ verwendet.

ISCED 2011 Tertiärbereich (ISCED-Stufen 5 bis 8)

Der Tertiärbereich baut auf dem Sekundarbereich auf und bietet Lernaktivitäten mit einem hohen Maß an Komplexität und Spezialisierung. Zum Tertiärbereich gehört, was im Allgemeinen als akademische Bildung bezeichnet wird, er deckt aber auch weiterführende berufliche oder berufsorientierte Bildung ab.

Üblicherweise besteht eine klare Hierarchie zwischen den Qualifikationen, die durch Bildungsgänge im Tertiärbereich erworben werden. Er umfasst die ISCED-Stufen 5 (kurzer tertiärer Bildungsgang), 6 (Bachelor- oder gleichwertiger Bildungsgang), 7 (Master- oder gleichwertiger Bildungsgang) und 8 (Promotions- oder gleichwertiger Bildungsgang). Der Inhalt der Bildungsgänge des Tertiärbereichs ist komplexer und anspruchsvoller als auf niedrigeren ISCED-Stufen.

- **Kurzer tertiärer Bildungsgang (ISCED-Stufe 5)**
  Der Inhalt dieser Bildungsgänge ist bedeutend komplexer als im Sekundarbereich II, der den Zugang zu dieser Stufe gewährt. Bildungsgänge der ISCED-Stufe 5 vertiefen das vorhandene Wissen durch die Vermittlung neuer Techniken, Konzepte und Ideen, die im Sekundarbereich II in der Regel nicht abgedeckt sind. Bildungsgänge der ISCED-Stufe 4 dagegen sollen die Kenntnisse erweitern und sind typischerweise nicht signifikant anspruchsvoller als Bildungsgänge der ISCED-Stufe 3.

  Bildungsgänge bzw. -abschlüsse der ISCED-Stufe 5 können ganz unterschiedlich bezeichnet werden, z. B. als Higher Technical Education, Community College Education, Technician oder Advanced/Higher Vocational Training, Associate Degree oder bac+2. Für die internationale Vergleichbarkeit wird als Bezeichnung für die Bildungsgänge der ISCED-Stufe 5 der Begriff „kurzer tertiärer Bildungsgang“ verwendet.

Bachelor- oder gleichwertiger Bildungsgang (ISCED-Stufe 6)
Bildungsgänge der ISCED-Stufe 6 bzw. Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge sind länger und üblicherweise eher theoretisch ausgelegt als Bildungsgänge der ISCED-Stufe 5. Sie sind häufig darauf ausgelegt, den Bildungsteilnehmern fortgeschrittenes akademisches und/oder berufsorientiertes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kompetenzen zu vermitteln, und führen zu einem ersten Abschluss oder einer gleichwertigen Qualifikation.

Die Dauer dieser Bildungsgänge liegt üblicherweise bei 3 bis 4 Jahren Vollzeitausbildung im Tertiärbereich. Sie können praktische Komponenten umfassen und/oder betriebliche Praxisphasen sowie Theoriephasen enthalten. Traditionell werden diese Bildungsgänge von Universitäten oder gleichwertigen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs angeboten.

Bildungsgänge bzw. -abschlüsse der ISCED-Stufe 6 können ganz unterschiedlich bezeichnet werden, z. B. als Bachelor, Licence oder First University Cycle. Zur Wahrung der internationalen Vergleichbarkeit wird für die Bezeichnung der ISCED-Stufe 6 der Begriff „Bachelor- bzw. gleichwertiger Bildungsgang“ verwendet.

Master- oder gleichwertiger Bildungsgang (ISCED-Stufe 7)
Die Inhalte der Bildungsgänge der ISCED-Stufe 7 bzw. Master- oder gleichwertige Bildungsgänge sind signifikant komplexer als auf ISCED-Stufe 6 und üblicherweise auch stärker spezialisiert. Die Inhalte sind häufig darauf ausgelegt, den Bildungsteilnehmern anspruchsvolles akademisches und/oder berufsorientiertes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kompetenzen zu vermitteln, und führen zu einem zweiten Abschluss oder einer gleichwertigen Qualifikation. Bildungsgänge dieser Stufe können umfassende Forschungsarbeiten enthalten, führen jedoch noch nicht zur Erlangung eines Doktortitels. Die kumulierte Ausbildungsdauer im Tertiärbereich reicht im Allgemeinen von 5 bis zu 8 oder sogar noch mehr Jahren.

Bildungsgänge bzw. -abschlüsse der ISCED-Stufe 7 können ganz unterschiedlich bezeichnet werden, z. B. als Master oder Magister. Zur Wahrung der internationalen Vergleichbarkeit wird für die Bezeichnung der ISCED-Stufe 7 der Begriff „Master- bzw. gleichwertiger Bildungsgang“ verwendet.

Promotions- oder gleichwertiger Bildungsgang (ISCED-Stufe 8)
Bildungsgänge der ISCED-Stufe 8 bzw. Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge sind in erster Linie zum Erwerb höherer Forschungsqualifikationen konzipiert. Bildungsgänge dieser ISCED-Stufe sind ausgerichtet auf weiterführende Studien und selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten und werden üblicherweise ausschließlich von forschungsorientierten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs wie Universitäten angeboten. Promotionsbildungsgänge existieren sowohl in akademischen als auch in berufsorientierten Fächern.

In den meisten Ländern liegt die theoretische Dauer dieser Bildungsgänge bei 3 Jahren Vollzeitausbildung, die tatsächliche Zeit, die Bildungsteilnehmer zum Abschluss dieser Bildungsgänge benötigen, liegt aber üblicherweise darüber.

Bildungsgänge bzw. -abschlüsse der ISCED-Stufe 8 können ganz unterschiedlich bezeichnet werden, z. B. als PhD, DPhil, DLit, D.Sc, LL.D, Doctorate etc. Zur Wahrung der internationalen Vergleichbarkeit wird für die Bezeichnung der ISCED-Stufe 8 der Begriff „Promotions- oder gleichwertiger Bildungsgang“ verwendet.

Executive Summary
Bildung auf einen Blick 2016

Die Länder finden zusätzlich zur öffentlichen Finanzierung alternative Möglichkeiten der Finanzierung des Tertiärbereichs

Die OECD-Länder geben im Durchschnitt 5,2 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus. Dies umfasst sowohl öffentliche als auch private Bildungsausgaben. Rund ein Drittel der Gesamtausgaben entfällt auf den Tertiärbereich, hier sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer am höchsten. Die höheren Kosten für die Lehrenden im Tertiärbereich sowie die Forschungs- und Entwicklungsaufgaben der Einrichtungen des Tertiärbereichs tragen zu diesen hohen Kosten bei.

Um die Belastung der ohnehin schon angespannten öffentlichen Haushalte zu verringern, verlagern mehr und mehr Länder die Kosten für eine Ausbildung im Tertiärbereich von der öffentlichen Hand hin zu den privaten Haushalten. Im Durchschnitt werden 30 Prozent der Ausgaben für den Tertiärbereich mit Mitteln aus privaten Quellen finanziert – ein wesentlich größerer Teil als in den vorgelagerten Bildungsbereichen; wobei wiederum zwei Drittel davon von den privaten Haushalten aufgebracht werden, und zwar oft in Form von Bildungsgebühren.

Viele Länder erkennen, dass hohe Bildungsgebühren fähige Bildungsteilnehmer davon abhalten könnten, in den Tertiärbereich einzutreten, daher führen sie Systeme differenzierter Bildungsgebühren ein. So können die Bildungsgebühren beispielsweise für Bildungsteilnehmer an privaten Bildungseinrichtungen oder für ausländische Bildungsteilnehmer höher sein und für Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen niedriger. Zur Unterstützung der Bildungsteilnehmer bieten viele Länder auch Stipendien, Bildungszuschüsse und öffentliche bzw. staatlich garantierte Darlehen, oft zu vergünstigten Konditionen, an, um den Bildungsteilnehmern zu helfen, die direkten und indirekten Kosten der Ausbildung zu tragen. In den letzten zehn Jahren war in vielen Ländern ein Anstieg der Zahl derjenigen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich zu beobachten, die ein öffentliches oder staatlich garantiertes Darlehen aufnahmen – und die dann den Tertiärbereich mit einem Abschluss und zugleich mit Schulden verlassen haben.

Geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen weiterhin im Bildungsbereich und darüber hinaus

Die Umkehr der geschlechtsspezifischen Unterschiede im Tertiärbereich – mittlerweile schließen mehr Frauen als Männer eine Ausbildung im Tertiärbereich ab – wurde in den letzten Jahren gut belegt. Aber nach wie vor ist die Wahrscheinlichkeit, dass Frauen einen Bildungsgang auf einer höheren ISCED-Stufe des Tertiärbereichs, wie z. B. einen Promotions- oder einen gleichwertigen Bildungsgang, beginnen und abschließen, geringer.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bildungsbereich zeigen sich auch bei den gewählten Fächergruppen. Frauen sind immer noch in bestimmten Fächergruppen wie Natur- oder Ingenieurwissenschaften unterrepräsentiert und in anderen, wie Erziehungswissenschaften und Gesundheit, überrepräsentiert. 2014 erwarben im Durchschnitt drei-

mal so viele Männer wie Frauen einen Abschluss in den Ingenieurwissenschaften und viermal so viele Frauen wie Männer einen Abschluss in Erziehungswissenschaften.

Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Fächergruppen spiegeln sich auch auf dem Arbeitsmarkt wider – und damit schlussendlich auch im Einkommen. Absolventen der Ingenieurwissenschaften verdienen beispielsweise im Durchschnitt rund 10 Prozent mehr als andere Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich, Absolventen der Lehrerausbildung oder der Erziehungswissenschaften dagegen rund 15 Prozent weniger.

Auch innerhalb des Lehrerberufs bestehen geschlechtsspezifische Unterschiede. Der Anteil der weiblichen Lehrkräfte sinkt mit jedem höheren Bildungsbereich – gleichzeitig steigen die Gehälter der Lehrkräfte tendenziell mit jedem höheren Bildungsbereich. Auch die Wahrscheinlichkeit, Schulleiter zu werden, ist für Frauen geringer, obwohl diese Leitungsfunktionen oft aus den Reihen der Lehrkräfte besetzt werden.

In allen Bildungsbereichen nehmen Migranten mit geringerer Wahrscheinlichkeit an Bildung teil

Die Bildungssysteme spielen eine entscheidende Rolle bei der Integration von Migranten in ihr neues gesellschaftliches Umfeld – und in den Arbeitsmarkt des Gastlandes. So erreichen beispielsweise Bildungsteilnehmer mit Migrationshintergrund, die angaben, den Elementarbereich (ISCED 02) besucht zu haben, 49 Punkte mehr auf der Leseskala der internationalen Schulleistungsstudie PISA als Bildungsteilnehmer mit Migrationshintergrund, die angaben, diesen Bildungsbereich nicht besucht zu haben. Diese Differenz entspricht in etwa einem Schuljahr. In den meisten Ländern sind jedoch die Teilnahmequoten im Elementarbereich (ISCED 02) unter Bildungsteilnehmern mit Migrationshintergrund weit niedriger als unter Bildungsteilnehmern ohne Migrationshintergrund.

In vielen Ländern bleiben die Bildungsteilnehmer mit Migrationshintergrund beim Bildungsstand hinter ihren einheimischen Mitbürgern zurück. So ist beispielsweise der Anteil der Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II unter denjenigen mit Migrationshintergrund größer. Im Durchschnitt haben 37 Prozent der 25- bis 44-Jährigen mit Migrationshintergrund, deren Eltern über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, selbst keinen Abschluss im Sekundarbereich II – bei den 25- bis 44-Jährigen ohne Migrationshintergrund trifft dies jedoch nur auf 27 Prozent zu. Die Daten zeigen auch, dass inländische Bildungsteilnehmer mit größerer Wahrscheinlichkeit einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang im Tertiärbereich abschließen als Bildungsteilnehmer mit einem Migrationshintergrund.

Weitere wichtige Ergebnisse

Die Bildungsteilnahme im Elementarbereich hat zugenommen: Zwischen 2005 und 2014 stieg die Bildungsbeteiligung im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre bei den 3-Jährigen im Elementarbereich (ISCED 02) von 54 auf 69 Prozent und bei den 4-Jährigen von 73 auf 85 Prozent.

In den OECD-Ländern ist die Erwerbslosenquote bei denjenigen mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II als höchstem Bildungsstand mit 9,2 Prozent niedriger als bei denjenigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss im Sekundarbereich II als höchstem Abschluss (10,0 Prozent).

Zwischen 2005 und 2014 stieg im Durchschnitt der OECD-Länder die Bildungsbeteiligung der 20- bis 24-Jährigen im Tertiärbereich von 29 auf 33 Prozent. Angesichts der Tatsache, dass im Durchschnitt aller OECD-Länder wahrscheinlich 36 Prozent der heutigen jungen Erwachsenen bis zum Alter von 30 Jahren einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben werden, wird der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich wahrscheinlich weiter steigen.

Die Bildungsteilnehmer des Tertiärbereichs brauchen oft länger als regulär vorgesehen, um einen Abschluss zu erwerben. Rund 41 Prozent der Vollzeit-Bildungsteilnehmer, die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang beginnen, schließen diesen Bildungsgang innerhalb der regulären Ausbildungsdauer ab, während im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten zu einzelnen Bildungsteilnehmern 69 Prozent der Bildungsteilnehmer den Abschluss in der regulären Ausbildungsdauer plus drei Jahren erwerben.

Die Lehrerschaft wird älter, da es nicht gelingt, jüngere Erwachsene für den Beruf zu gewinnen. Zwischen 2005 und 2014 ist der Anteil von Lehrkräften im Sekundarbereich, die 50 Jahre und älter sind, in 16 der 24 OECD-Länder mit verfügbaren Daten gestiegen. In Italien und Portugal sind weniger als 3 Prozent der Lehrkräfte im Primarbereich jünger als 30 Jahre.

Die Schulleiter haben einen entscheidenden Einfluss auf das schulische Umfeld und die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten geben mehr als 60 Prozent der Schulleiter an, häufig die Zusammenarbeit in der Lehrerschaft zur Entwicklung neuer Lehrmethoden aktiv zu unterstützen, sicherzustellen, dass Lehrkräfte ihre Verantwortung zur Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz wahrnehmen und sich für die Lernergebnisse ihrer Schüler verantwortlich fühlen.

Trotz des ökonomischen Einbruchs in 2008 sind im Durchschnitt der OECD-Länder die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in allen Bildungsbereichen gestiegen. Zwischen 2008 und 2013 sind die realen Ausgaben pro Schüler vom Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich um 8 Prozent und pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich um 6 Prozent gestiegen. Die Finanzkrise hatte jedoch direkte Auswirkungen auf die Gehälter der Lehrkräfte: Im Durchschnitt aller OECD-Länder wurden die Gehälter zwischen 2009 und 2013 entweder eingefroren oder gekürzt. Seitdem steigen sie wieder.



Kapitel A
Bildungsergebnisse und Bildungserträge

Indikator A1
Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396517

Indikator A2
Wie viele Schüler werden den Sekundarbereich II erfolgreich abschließen?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396628

Indikator A3
Wie viele junge Menschen mit welchen Charakteristika werden eine Ausbildung im Tertiärbereich abschließen?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396730

Indikator A4
Wie ist der intergenerationale Einfluss des Bildungsstands der Eltern?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396841

Indikator A5
Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396955

Indikator A6
Welche Einkommenszuschläge lassen sich durch Bildung erzielen?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397112

Indikator A7
Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397224

Indikator A8
Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397355

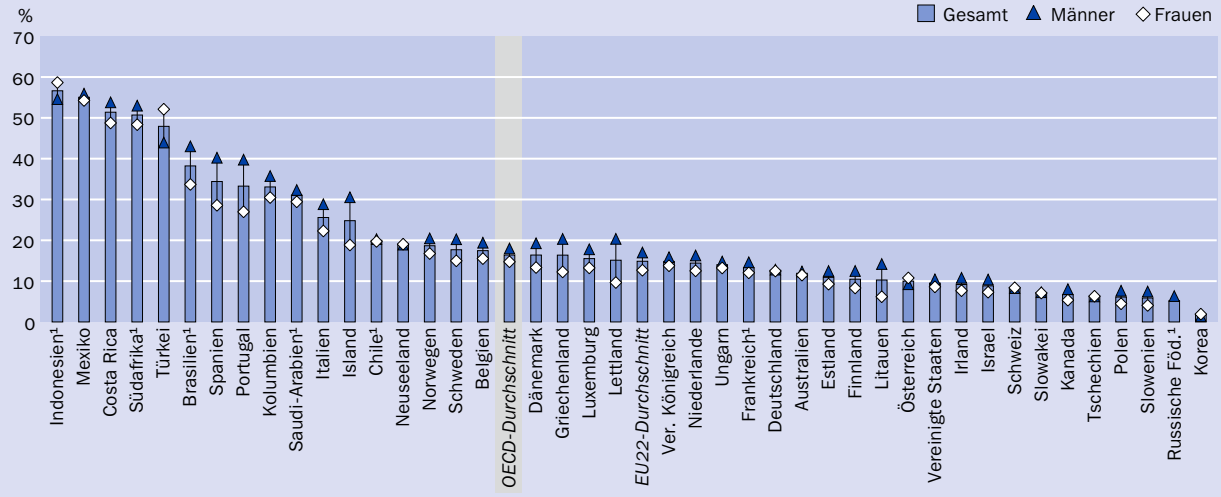
Indikator A9
Wie hoch sind die Erfolgsquoten im Tertiärbereich?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397448

Indikator A1
Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?

- In den letzten Jahrzehnten ist der Anteil der Erwachsenen, die nicht über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, in der Mehrzahl der OECD- und Partnerländer zurückgegangen. Im Durchschnitt hat immer noch etwa jeder fünfte 25- bis 34-Jährige den Sekundarbereich II nicht abgeschlossen. Eine Reihe von Ländern, u. a. Costa Rica, Indonesien, Mexiko und Südafrika, liegen immer noch zurück. In diesen Ländern verfügen mehr als 50 Prozent der jungen Erwachsenen über keinen Abschluss im Sekundarbereich II.
- Ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist für den größten Teil der 25- bis 64-Jährigen über alle Länder hinweg weiterhin der höchste erreichte Bildungsstand, in etwa der Hälfte der OECD-Länder trifft dies jedoch für den größten Teil der 25- bis 34-Jährigen nicht mehr zu. Hier stellen nicht mehr die Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, sondern die Absolventen des Tertiärbereichs die Mehrheit.
- Bei den Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss ist der Anteil der Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen höher als der von allgemeinbildenden Bildungsgängen.

Abbildung A1.1

Anteil 25- bis 34-Jähriger (in %) mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, nach Geschlecht (2015)



1. Referenzjahr nicht 2015, weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II.
Quelle: OECD. Tabelle A1.3 und „Educational attainment and labour-force status", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396573

A 1

Kontext

Allen Menschen eine faire Chance auf eine gute (Aus-)Bildung zu geben ist grundlegender Bestandteil des Gesellschaftsvertrags. Es ist von entscheidender Bedeutung, Ungleichheiten in den Bildungsmöglichkeiten entgegenzuwirken, um die soziale Mobilität und die sozioökonomischen Ergebnisse zu verbessern und durch eine höhere Zahl potenzieller Kandidaten für Arbeitsplätze mit hohen Qualifikationsanforderungen Wachstum für alle zu fördern.

Der Bildungsstand, gemessen als der prozentuale Anteil einer Bevölkerung, der einen bestimmten Bildungsbereich erreicht und dort eine Qualifikation erworben hat, wird häufig als indirekte Kennzahl für das „Humankapital" und das Niveau der Kompetenzen des Einzelnen verwendet, mit anderen Worten für das mit einem bestimmten Bildungsstand in Verbindung gebrachte und in der Bevölkerung und Erwerbsbevölkerung zur Verfügung stehende Niveau an Kenntnissen und Fähigkeiten. In diesem Sinne bestätigen und informieren Qualifikationen über die von Absolventen im formalen Bildungssystem erworbene Art an Wissen und Kompetenzen.

Ein höherer Bildungsstand steht im Zusammenhang mit verschiedenen positiven Auswirkungen, auch wirtschaftlichen, für den Einzelnen und die Gesamtgesellschaft (s. Indikatoren A5, A6, A7 und A8). Menschen mit einem höheren Bildungsstand verfügen meist über eine bessere Gesundheit, sind stärker sozial engagiert und weisen höhere Beschäftigungsquoten sowie höhere relative Einkommen auf. Außerdem besteht ein enger Zusammenhang zwischen höheren Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen und einem höheren formalen Bildungsstand (OECD, 2016a).

Für den Einzelnen bestehen daher Anreize zur fortgesetzten Bildungsteilnahme, und die Regierungen sind daran interessiert, eine angemessene Infrastruktur und Organisation zur Verfügung zu stellen, um den Bildungsstand in der Bevölkerung weiter anzuheben. In den vergangenen Jahrzehnten war in fast allen OECD-Ländern insbesondere bei den jüngeren Generationen und ganz besonders bei den Frauen eine deutliche Steigerung bei den erzielten Bildungsabschlüssen in der Bevölkerung zu beobachten.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In der Mehrzahl der OECD- und Partnerländer ist der Anteil der Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II bei jungen Männern höher als bei jungen Frauen. Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 47 Prozent der jungen Männer zwischen 25 und 34 Jahren über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchsten Bildungsstand, während bei den jungen Frauen dieser Anteil geringer ist (38 Prozent).
- In den vergangenen Jahrzehnten wurde der Tertiärbereich erheblich ausgeweitet, und in vielen OECD-Ländern verfügt der größte Teil der 25- bis 34-Jährigen über einen Abschluss in diesem Bereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 35 Prozent der 25- bis 64-Jährigen Absolventen des Tertiärbereichs, bei den 25- bis 34-Jährigen beträgt dieser Anteil 42 Prozent.
- In den meisten Ländern verfügt der größte Teil der Absolventen des Tertiärbereichs über einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss. Bei den 25- bis 64-Jährigen sind Frauen auf allen Bildungsstufen des Tertiärbereichs, mit Ausnahme von Promotionsbildungsgängen oder gleichwertigen Bildungsgängen, stärker vertreten.

- In allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) teilgenommen haben, belegten mehr Frauen im Tertiärbereich Bildungsgänge in den Fächergruppen Lehrerausbildung und Erziehungswissenschaften sowie Gesundheit und Soziales, während bei den Männern ein größerer Teil Bildungsgänge in den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen sowie Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik belegten.

Hinweis

In dieser Publikation wird der Bildungsstand von Einzelnen in mehreren Indikatoren aufgezeigt. In Indikator A1 ist der Bildungsstand, d. h. der prozentuale Anteil einer Bevölkerung, der einen bestimmten Bildungsbereich erfolgreich abgeschlossen hat, Gegenstand der Untersuchung. Die Abschlussquoten (Indikatoren A2 und A3) geben den voraussichtlichen prozentualen Anteil jüngerer Erwachsener an, die wahrscheinlich im Laufe ihres Lebens einen bestimmten Bildungsabschluss erwerben werden. Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich (s. Indikator A9) beziehen sich auf den geschätzten Anteil der Bildungsteilnehmer, die einen Bildungsgang im Tertiärbereich beginnen und ihn innerhalb eines bestimmten Zeitraums erfolgreich abschließen (s. Anmerkung in Indikator A9).

Analyse und Interpretationen

Bildungsabschlüsse

Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II

In den vergangenen Jahrzehnten ist aufgrund des erweiterten Zugangs zum Tertiärbereich der Anteil der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II in der Mehrzahl der OECD- und Partnerländer gesunken. Nach den für 2015 verfügbaren Daten ist der Anteil der Menschen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II bei den 25- bis 34-Jährigen geringer als bei den 55- bis 64-Jährigen, was auf eine Ausweitung des Bildungswesens hindeutet. Diese Unterschiede zwischen den einzelnen Generationen sind in Chile, Kolumbien, Korea, Portugal und Saudi-Arabien sehr ausgeprägt. In diesen Ländern beträgt der Unterschied zwischen der jüngeren und der älteren Altersgruppe bei dem Anteil der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II mehr als 35 Prozentpunkte und in Korea und Portugal sogar mehr als 40 Prozentpunkte. Auch wenn diese Entwicklungstendenz in anderen Ländern weniger stark ausgeprägt ist, ist sie, mit Ausnahme von Estland, Lettland und Litauen, in fast allen Ländern zu beobachten, in denen in den 1970er- und 1980er-Jahren der Besuch des Sekundarbereichs II noch in die Schulpflicht fiel (Tab. A1.3).

Trotz dieses Fortschritts liegen mehrere Länder immer noch zurück und weisen einen hohen Anteil junger Erwachsener ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II auf. Während der Anteil junger Erwachsener ohne Abschluss im Sekundarbereich II bei den 25- bis 34-Jährigen in Ländern wie Kanada, Korea, Polen, der Russischen Föderation, Slowenien und Tschechien weniger als 7 Prozent beträgt, liegt er in Costa Rica, Indonesien, Mexiko und Südafrika bei mehr als 50 Prozent (Abb. A1.1, Tab. A1.3 und OECD, 2016b). In Spanien hat der Anteil junger Erwachsener ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II in den

A 1

letzten Jahren nach der Umsetzung mehrerer Reformen und Programme abgenommen. Diese zielten darauf ab, den Anteil derjenigen, die das Bildungssystem frühzeitig verlassen, bis 2020 auf 15 Prozent zu senken (OECD, 2015). In vielen Ländern hat ein hoher Anteil der jungen Erwachsenen mit geringem Bildungsstand einen ungünstigen sozioökonomischen Hintergrund, z. B. Eltern mit einem niedrigeren Bildungsstand (s. Indikator A4), was darauf hinweist, wie wichtig es ist, die Chancengleichheit beim Zugang zu höherer Bildung durch eine gezielte Unterstützung der benachteiligten Bevölkerung sicherzustellen (OECD, 2013).

In der Mehrzahl der OECD- und Partnerländer ist der Anteil der Menschen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II bei jungen Männern höher als bei jungen Frauen. Auch wenn der Unterschied im Allgemeinen gering ist (3 Prozentpunkte im Durchschnitt der OECD-Länder), beträgt er in Island, Lettland, Portugal und Spanien mehr als 10 Prozentpunkte. In diesen Ländern ist der Anteil junger Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich höher als der junger Männer, im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich jedoch ist, mit Ausnahme von Lettland, der Anteil junger Männer und junger Frauen unter den Absolventen im Allgemeinen gleich hoch. In Ländern wie Indonesien und der Türkei jedoch ist die Situation genau umgekehrt, hier ist der Anteil der Menschen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II bei den jungen Frauen höher (Abb. A1.1, Tab. A1.3 und OECD, 2016b).

Diese allgemeine Entwicklungstendenz in den einzelnen OECD-Ländern eines geringeren Anteils junger Frauen als junger Männer mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II wurde durch die Stärkung der Position der Frauen in der Gesellschaft in den vergangenen Jahrzehnten gefördert. In der Mehrzahl der OECD- und Partnerländer ist bei den 55- bis 64-Jährigen der Anteil der Frauen, die nicht über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, höher als bei den 25- bis 34-Jährigen (OECD, 2016b). Es wurde demnach in den vergangenen Jahrzehnten über alle Länder hinweg bei den Frauen im Allgemeinen schneller eine Reduzierung des Anteils mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II erreicht als bei den Männern.

In allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, ist das Lese- und alltagsmathematische Kompetenzniveau von Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II niedriger als bei Erwachsenen mit einem höheren Bildungsstand, dies gilt auch für die Kompetenzen und die Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen zu nutzen (Tab. A1.6 [L], A1.6 [N] und A1.6 [P] im Internet). Zum Beispiel ist bei Menschen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II im Durchschnitt der Anteil der Personen mit hoher Lesekompetenz gering (2 Prozent). Bei Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II beträgt er jedoch 7 Prozent und bei Absolventen des Tertiärbereichs 21 Prozent (Abb. A1.2 sowie Tab. A1.6 [L] im Internet). Es ist bekannt, dass die Teilnahme an Angeboten zur Erwachsenenbildung mit höheren Kompetenzniveaus zusammenhängt (s. Indikator C6), und ein besserer Zugang zu diesen Angeboten könnte Erwachsenen mit geringem Bildungsstand darin unterstützen, ihre Kompetenzen, z. B. die Lese- und alltagsmathematische Kompetenz, weiter zu steigern.

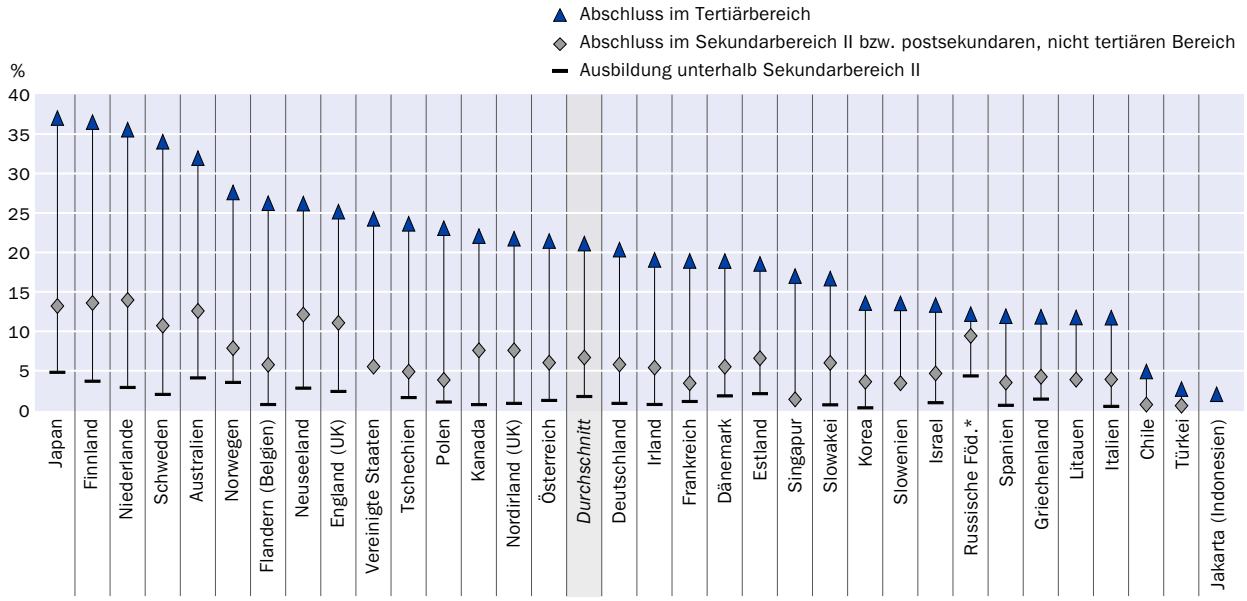
Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich

Obwohl ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich für den größten Teil der 25- bis 64-Jährigen über alle Länder hinweg weiterhin der höchste erreichte Bildungsstand ist, trifft dies in etwa der Hälfte der OECD-Länder für den

Abbildung A1.2

Anteil Erwachsener auf Lesekompetenzstufe 4 oder 5 (in %), nach Bildungsstand (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden



Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich auf Lesekompetenzstufe 4 oder 5.
Quelle: OECD. Tabelle A1.6 (L) im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396586

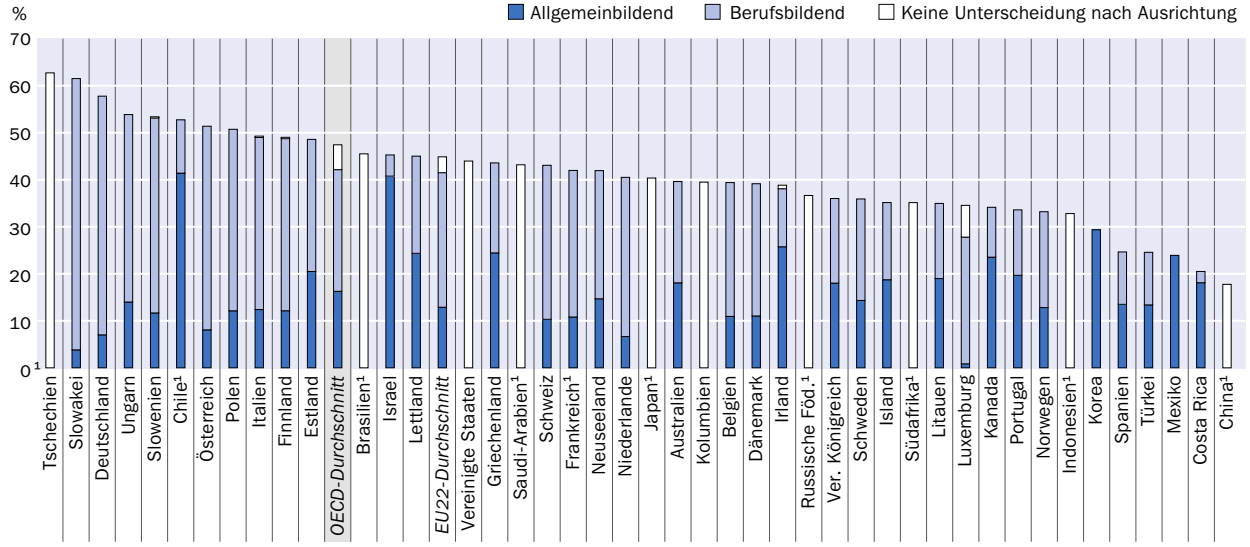
größten Teil der 25- bis 34-Jährigen nicht mehr zu. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich bei den 25- bis 34-Jährigen 42 Prozent. Während er in China nur 18 Prozent und in Costa Rica nur 20 Prozent beträgt, liegt er in der Slowakei und Tschechien bei mehr als 60 Prozent (Abb. A1.3 und Tab. A1.4). In vielen OECD-Ländern hat sich für den größten Teil der 25- bis 34-Jährigen der höchste erreichte Bildungsstand in den Tertiärbereich verschoben.

Im Durchschnitt der Länder ist im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich der Anteil Erwachsener mit einem Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang höher als der mit einem Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang. Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 26 Prozent der 25- bis 34-Jährigen als höchsten Abschluss über einen Abschluss in einem als Vorbereitung auf das Arbeitsleben dienenden berufsbildenden Bildungsgang (s. Indikator A2). Der Anteil junger Erwachsener, deren höchster Abschluss ein Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang ist, ist geringer (17 Prozent im Durchschnitt der OECD-Länder), da diese Bildungsgänge in der Regel darauf ausgerichtet sind, die Schüler auf einen weiteren Besuch des Bildungssystems vorzubereiten, und diejenigen, die diese Qualifikation erwerben, belegen dann häufig einen Bildungsgang im Tertiärbereich (Abb. A1.3 und Tab. A1.4). Die Arbeitsmarktergebnisse, wie Beschäftigungs- und Erwerbslosenquoten, sind bei jungen Erwachsenen mit einem berufsbildenden Abschluss im Allgemeinen besser als bei Gleichaltrigen mit einem allgemeinbildenden Abschluss (s. Indikator A5).

A 1

Abbildung A1.3

Anteil 25- bis 34-Jähriger (in %), deren höchster Bildungsabschluss ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2015)



1. Referenzjahr nicht 2015. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsabschluss, unabhängig von der Ausrichtung des Bildungsgangs.
Quelle: OECD. Tabelle A1.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396593

Jedoch variiert die Bedeutung berufsbildender Bildungsgänge zwischen den einzelnen Ländern. Während der Anteil der 25- bis 34-Jährigen in berufsbildenden Bildungsgängen in Costa Rica nur 2 Prozent beträgt, gefolgt von 5 Prozent in Israel, ist er in anderen Ländern erheblich höher: 58 Prozent in der Slowakei, gefolgt von 51 Prozent in Deutschland und 43 Prozent in Österreich (Abb. A1.3 und Tab. A1.4)

Auch bei den 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist ein geschlechtsspezifischer Unterschied zu beobachten. Über alle OECD-Länder hinweg ist dies für 47 Prozent der jungen Männer der höchste Bildungsstand, während dies bei den jungen Frauen nur für 38 Prozent der Fall ist. Dies hängt damit zusammen, dass zwar der Anteil junger Männer ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II höher ist als der junger Frauen, im Allgemeinen jedoch mehr junge Frauen über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen als junge Männer. Der Anteil junger Männer mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist mit 30 Prozent höher als der junger Frauen (23 Prozent), aber der Anteil junger Männer, die einen Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang erworben haben, ist ähnlich hoch wie der junger Frauen (17 Prozent gegenüber 16 Prozent) (OECD, 2016b).

Abschluss im Tertiärbereich

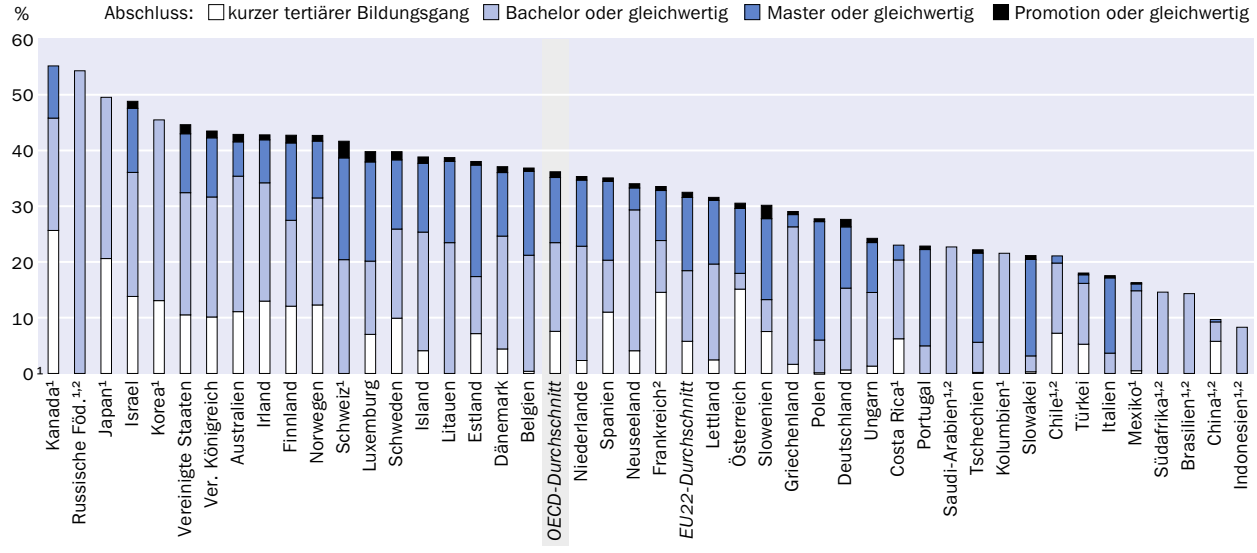
In den vergangenen Jahrzehnten wurde der Tertiärbereich signifikant ausgeweitet, und in vielen OECD-Ländern verfügt der größte Teil der 25- bis 34-Jährigen über einen Abschluss im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder verfügen 35 Prozent der 25- bis 64-Jährigen über einen Abschluss im Tertiärbereich. Aufgrund der Ausweitung des Tertiärbereichs beträgt der Anteil 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder 42 Prozent, dieser ist viel höher als der 55- bis 64-Jähriger (26 Prozent) (Tab A1.2). In einigen Ländern, z. B. Australien, Irland, Israel, Kanada,

Luxemburg und dem Vereinigten Königreich, verfügt der größte Teil der 25- bis 64-Jährigen über einen Abschluss im Tertiärbereich, während dies in etwa der Hälfte der OECD-Länder bereits bei den 25- bis 34-Jährigen zutrifft (Abb. A1.4 sowie Tab. A1.1 und A1.3). Es bestehen allerdings immer noch bemerkenswerte Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Während der Anteil der 25- bis 64-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs in Israel, Japan, Kanada und der Russischen Föderation etwa 50 Prozent beträgt, sind es in China und Indonesien, wo der überwiegende Teil der Erwachsenen über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II verfügt, weniger als 10 Prozent sind. Bei den 25- bis 34-Jährigen sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern sogar noch größer, sie reichen von 69 Prozent in Korea und 60 Prozent in Japan bis zu weniger als 15 Prozent in Indonesien und Südafrika (Abb. A1.4 sowie Tab. A1.1 und A1.3). Der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich variiert nicht nur zwischen den einzelnen Ländern, sondern auch regional innerhalb der Länder (OECD/NCES, 2015).

Der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss auf den einzelnen Stufen des Tertiärbereichs unterscheidet sich zwischen den einzelnen Ländern erheblich, was auf unterschiedliche Entwicklungen der jeweiligen Bildungssysteme zurückzuführen ist. Während im Durchschnitt der OECD-Länder weniger als 10 Prozent der Erwachsenen Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs sind, beträgt ihr Anteil in Kanada 26 Prozent. Bei Erwachsenen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss variiert der Anteil von 3 Prozent in China, Österreich und der Slowakei bis zu etwa 25 Prozent in Australien, Griechenland und Neuseeland. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern beim Anteil der Absolventen von Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen variieren zwischen nur 1 Prozent in Chile und Mexiko und 2 Prozent in Griechenland und der Türkei als niedrigstem Wert bis zu mindestens 20 Prozent in Estland und Polen (Abb. A1.4 und Tab. A1.1). Bei den 25- bis 64-Jährigen stellen Frauen den größten Teil der Absolventen auf allen

Abbildung A1.4

Anteil 25- bis 64-Jähriger (in %) mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2015)



1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2015. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, unabhängig von der ISCED-Stufe des Tertiärbereichs.

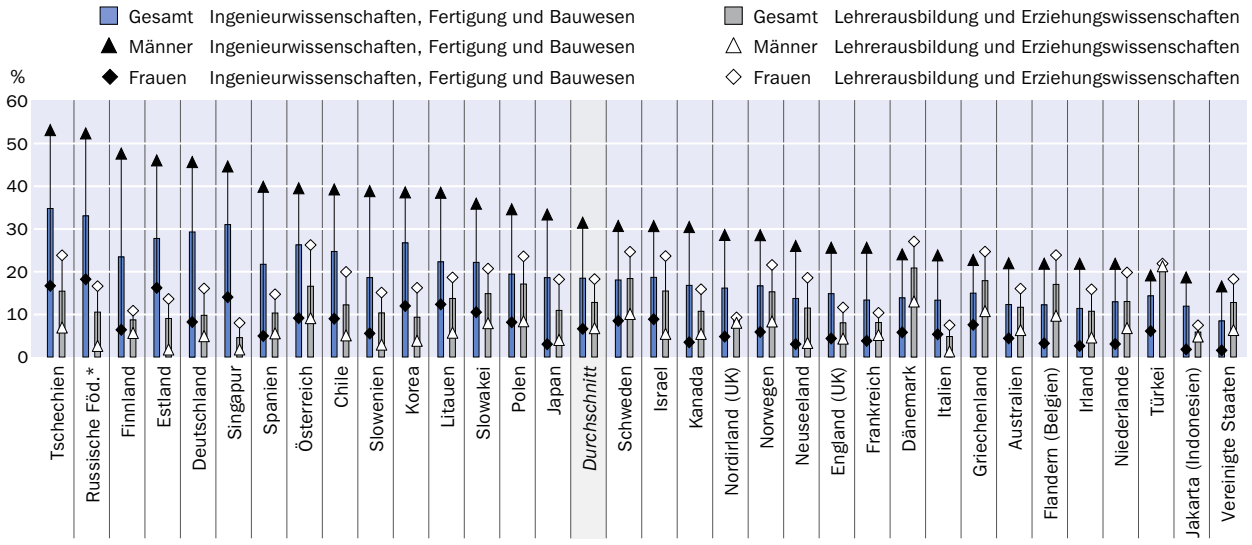
Quelle: OECD. Tabelle A1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396600

A 1

Abbildung A1.5

Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Geschlecht (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden, nach ausgewählten Fächergruppen



Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.
** S. Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation im Abschnitt Angewandte Methodik.*
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich in der Fächergruppe Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen.
Quelle: OECD. Tabelle A1.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396618

Bildungsstufen des Tertiärbereichs mit Ausnahme der Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgänge (OECD, 2016b), ein ähnliches Bild ergibt sich auch bei Betrachtung der Erstabsolventen (s. Indikator A3).

In den meisten OECD- und Partnerländern verfügt der größte Teil der Absolventen des Tertiärbereichs über einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss. In einigen Ländern wie China, Frankreich, Kanada und Österreich jedoch ist der größte Anteil der 25- bis 64-jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich Absolvent eines kurzen tertiären Bildungsgangs, während in Estland, Italien, Luxemburg, Polen, Portugal, der Slowakei, Slowenien, Spanien und Tschechien der größte Teil über einen Master- oder gleichwertigen Abschluss verfügt (Abb. A1.4 und Tab. A1.1).

In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, sind die am häufigsten belegten Fächergruppen die Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (27 Prozent), Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen (18 Prozent), Lehrerausbildung und Erziehungswissenschaften (13 Prozent), Gesundheit und Soziales (12 Prozent) sowie Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik (11 Prozent). In einigen Fächergruppen besteht jedoch bei der Belegung ein deutlicher geschlechtsspezifischer Unterschied. Länderübergreifend ist der Anteil der Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den Fächergruppen Lehrerausbildung und Erziehungswissenschaften sowie Gesundheit und Soziales höher, während in den Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen sowie Mathematik und Informatik der Anteil der Männer unter den Absolventen überwiegt. So beträgt in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten der Anteil der männlichen Absolventen des Tertiärbereichs, die einen Bildungsgang in Ingenieurwissenschaften, Ferti-

gung und Bauwesen belegt hatten, 31 Prozent, während es bei den weiblichen Absolventen nur 7 Prozent sind. Bei der Lehrerausbildung und den Erziehungswissenschaften beträgt der Anteil der Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 18 Prozent, bei Männern mit einem Abschluss im Tertiärbereich jedoch nur 7 Prozent (Abb. A1.5 und Tab. A1.5). Dieser geschlechtsspezifische Unterschied setzt sich bei den aktuellen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich fort (s. Indikator A3) und scheint mit den Unterschieden bei den Arbeitsmarktergebnissen zusammenzuhängen (s. Indikatoren A5 und A6).

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.

Abschluss eines Abschnitts eines Bildungsgangs in Bezug auf den Bildungsstand (ISCED 2011) entspricht dem erfolgreichen Abschluss eines Bildungsgangs einer ISCED-2011-Stufe, der als nicht ausreichend für den Abschluss dieser ISCED-2011-Stufe angesehen und als niedrigere ISCED-2011-Stufe klassifiziert wird. Darüber hinaus ermöglicht dieser erfolgreiche Abschluss keinen unmittelbaren Zugang zu Bildungsgängen auf einer höheren ISCED-2011-Stufe.

Bildungsbereiche: In diesem Indikator werden zwei Versionen der ISCED-Klassifikation (Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens) zugrunde gelegt: ISCED 2011 und ISCED-97.

- ISCED 2011 wird für alle Analysen verwendet, die nicht auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener basieren. In ISCED 2011 sind die Bildungsbereiche wie folgt definiert: *Unterhalb Sekundarbereich II* umfasst die ISCED-2011-Stufen 0, 1 und 2 und anerkannte Qualifikationen aus Bildungsgängen der ISCED-2011-Stufe 3, die als nicht ausreichend für den Abschluss der ISCED-2011-Stufe 3 gelten und keinen unmittelbaren Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich bieten; *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* umfasst die ISCED-2011-Stufen 3 und 4 und *Tertiärbereich* die ISCED-2011-Stufen 5, 6, 7 und 8 (Statistikinstitut der UNESCO, 2012).
- ISCED-97 wird für alle auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener basierenden Analysen verwendet. In ISCED-97 sind die Bildungsbereiche wie folgt definiert: *Unterhalb Sekundarbereich II* umfasst 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 der *Tertiärbereich* die ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

Weiter gehende Erläuterungen zu der ISCED-2011-Klassifikation finden sich in „Die neue Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens: ISCED 2011“ im vorderen Teil der Publikation und zu ISCED-97 im Anhang 3 (im Internet).

Lesekompetenz wird definiert als die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit diesen nachhaltig zu beschäftigen, um sich am Leben in der Gesellschaft zu beteiligen, die eigenen Ziele zu erreichen, sein Wissen weiterzuentwickeln und das eigene Potenzial zu entfalten. Die Lesekompetenz umfasst ein breites Spektrum an Kompetenzen, die vom Decodieren geschriebener Worte (Worterkennung) und Sätze bis zum Verstehen, der Interpretation und der Bewertung komplexer Texte reichen. Sie erstreckt sich aber nicht auf das Produzieren von Texten (Schreiben). Informationen über

A 1

die Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsener mit niedrigem Kompetenzniveau liefert eine Untersuchung grundlegender Komponenten der Lesekompetenz, wie Worterkennung und -verständnis, Erfassen der Sinnhaftigkeit von Sätzen sowie die Fähigkeit, eine längere Textpassage flüssig lesen zu können und dabei die Inhalte zu verstehen.

Alltagsmathematische Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, alltagsmathematische Informationen und Gedankengänge abzurufen, zu verwenden, zu interpretieren und zu kommunizieren, um sich den mathematischen Anforderungen in einem breiten Spektrum von Alltagssituationen im Erwachsenenleben zu stellen und diese erfolgreich zu managen. Aus diesem Grund beinhaltet die alltagsmathematische Kompetenz die Bewältigung von Situationen oder Lösung von Problemen in einem realen Kontext, indem mathematische Inhalte und Konzepte zu bewältigen sind, die auf verschiedene Weise dargestellt sind.

Technologiebasierte Problemlösekompetenz wird definiert als die Fähigkeit, digitale Technologien, Kommunikationswerkzeuge und Netzwerke zu verwenden, um sich Informationen zu beschaffen und diese zu bewerten, mit anderen zu kommunizieren und praktische Aufgaben zu bewältigen. Im Mittelpunkt der Erhebung stehen die Fähigkeiten zur Problemlösung für private, berufliche und gesellschaftliche Zwecke durch die Aufstellung geeigneter Ziele und Pläne und den Zugang zu und Einsatz von Informationen mithilfe von Computern und Computernetzwerken.

Kompetenzstufen für Lese- und alltagsmathematische Kompetenz basieren auf einer 500-Punkte-Skala. Jede Stufe wird durch einen bestimmten Punktbereich definiert. Für die Lese- und die alltagsmathematische Kompetenz sind 6 Stufen definiert (unterhalb Stufe 1 und Stufen 1 bis 5), die in *Bildung auf einen Blick* in vier Kompetenzstufen eingeteilt sind: Stufe 1 oder darunter – bis weniger als 226 Punkte, Stufe 2 – 226 Punkte bis weniger als 276 Punkte, Stufe 3 – 276 Punkte bis weniger als 325 Punkte, Stufe 4 oder 5 – mindestens 326 Punkte.

Die Kompetenzen und die Bereitschaft zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zur Problemlösung werden in vier Kompetenzgruppen untergliedert. Jede Gruppe wird anhand der Merkmale der Aufgabentypen beschrieben, die Erwachsene erfolgreich lösen können, sowie der entsprechend erreichten Punktzahl bei der Bewertung der technologiebasierten Problemlösekompetenz in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener.

- Gruppe 0 (Personen ohne Computererfahrung)
- Gruppe 1 (Teilnahme an der computergestützten Erhebung verweigert)
- Gruppe 2 (IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenz – bei der Erhebung der technologiebasierten Problemlösekompetenz erreichte Punktzahl liegt unterhalb Stufe 1)
- Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenz – bei der Erhebung der technologiebasierten Problemlösekompetenz erreichte Punktzahl entspricht Stufe 1)
- Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenz – bei der Bewertung der technologiebasierten Problemlösekompetenz erreichte Punktzahl entspricht Stufe 2 oder Stufe 3)

Berufsbildende Bildungsgänge: Gemäß der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED 2011) sind berufsbildende Bildungsgänge von der Definition her Bildungsgänge, die den Lernenden Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kompetenzen vermitteln sollen, die sie für einen bestimmten Beruf oder ein Berufsfeld benötigen. Diese Bildungsgänge können betriebliche Komponenten enthalten (z. B. im Rahmen einer dualen Ausbildung). Der erfolgreiche Abschluss dieser Bildungsgänge führt zu arbeits-

marktrelevanten beruflichen Qualifikationen, die von den zuständigen nationalen Bildungsbehörden und/oder dem Arbeitsmarkt als beruflich ausgerichtet anerkannt werden (Statistikinstitut der UNESCO, 2012).

Angewandte Methodik

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 erzielten Bildungsstand für Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen aus der ILO-Datenbank und die Daten für China aus der Datenbank des Statistikinstituts der UNESCO (UIS). Die Daten zu den Kompetenzstufen und den Fächergruppen basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD. Weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Der Bildungsstand der Bevölkerung bezieht sich auf den Prozentsatz der Bevölkerung einer bestimmten Altersgruppe, 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 Bildungsgangs auf ISCED-2011-Stufe 3 ausreicht, als ISCED-2011-Stufe 2 klassifiziert. Wo Länder eine Äquivalenz zwischen dem für den Arbeitsmarkt bestehenden formalen Wert eines „Zwischenabschlusses in einem Bildungsgang des Sekundarbereichs II“ (z. B. durch 5 gut bestandene GCSE-Prüfungen oder ein Äquivalent im Vereinigten Königreich) 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 (Statistikinstitut der UNESCO, 2012).

In den meisten OECD-Ländern werden Personen ohne einen Bildungsabschluss (d. h. Analphabeten oder Personen, deren Bildungsstand sich nicht in nationale Klassifizierungen einstufen lässt) der internationalen ISCED-2011-Stufe 0 zugeordnet; daher sind die Durchschnittswerte für die Gruppe „Bildungsstand unterhalb Primarbereich“ vermutlich hierdurch beeinflusst.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

A 1

Hinweis zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)

Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in Russland, sondern nur die Wohnbevölkerung Russlands *ohne* die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weitere Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, i. E.).

Weiterführende Informationen

OECD (i. E.), *Technical Report of the Survey of Adult Skills,* Second Edition, OECD Publishing, Paris.

OECD (2016a), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills,* OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, *http:// dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en*.

OECD (2016b), „Educational attainment and labour-force status", Education at a Glance (database), *http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC*.

OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en*.

OECD/NCES (2015), *Education at a Glance Subnational Supplement,* OECD/National Center for Education Statistics, *http://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp*.

OECD (2013), *PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengerechtigkeit (Band II): Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern,* PISA, W. Bertelsmann Verlag, Germany, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264207486-de*.

UNESCO Institute for Statistics (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011,* UIS Publishing, Montreal, *www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf*.

Tabellen Indikator A1

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396517

- Tabelle A1.1: Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2015)
- Tabelle A1.2: Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (in %), nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich und Altersgruppe (2015)
- Tabelle A1.3: Entwicklungstendenzen beim Bildungsstand, nach Altersgruppe (2005 und 2015)
- Tabelle A1.4: Bildungsstand 25- bis 34-Jähriger, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2015)
- Tabelle A1.5: Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Geschlecht (2012 bzw. 2015)
- **WEB** Table A1.6 (L): Distribution of literacy proficiency levels, by educational attainment and gender (2012 or 2015) (Verteilung der Lesekompetenzstufen, nach Bildungsstand und Geschlecht [2012 bzw. 2015])
- **WEB** Table A1.6b (N): Distribution of numeracy proficiency levels, by educational attainment and gender (2012 or 2015) (Verteilung der alltagsmathematischen Kompetenzstufen, nach Bildungsstand und Geschlecht [2012 bzw. 2015])
- **WEB** Table A1.6 (P): Distribution of skills and readiness to use information and communication technologies for problem solving, by educational attainment and gender (2012 or 2015) (Verteilung der Kompetenzen und der Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien [IKT] beim Problemlösen einzusetzen, nach Bildungsstand und Geschlecht [2012 bzw. 2015])

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

A 1

Tabelle A1.1

Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2015)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich				Alle Bildungsstufen 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	5	a	16	a	31	5	11	24	6	1	100
Österreich	x(2)	1[d]	a	14	a	52	3	15	3	12	1	100
Belgien	3	6	a	16	a	36	1	0	21	15	1	100
Kanada	x(2)	2[d]	a	7	a	24	11	26	20	9[d]	x(10)	100
Chile[1]	9	6	a	23	a	40	a	7	13	1[d]	x(10)	100
Tschechien	0	0	a	7	a	71[d]	x(6)	0	5	16	1	100
Dänemark	x(2)	4[d]	a	16	a	43	0	4	20	11	1	100
Estland	0	1	a	8	a	44	9	7	10	20	1	100
Finnland	x(2)	4[d]	a	9	a	43	1	12	15	14	1	100
Frankreich[2]	2	7	a	14	a	44	0	15	9	9	1	100
Deutschland	x(2)	3[d]	a	10	a	48	11	1	15	11	1	100
Griechenland	1	15	0	13	0	32	9	2	25	2	1	100
Ungarn	0	1	a	15	a	51	8	1	13	9	1	100
Island	x(2)	1[d]	a	25	a	33	3	4	21	12	1	100
Irland	0	7	a	12	a	24	13	13	21	8	1	100
Israel	2	4	a	8	a	37	a	14	22	11	1	100
Italien	1	6	a	33	a	42	1	0	4	14	0	100
Japan	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	50[d]	x(8)	21[d]	29[d]	x(9)	x(9)	100
Korea	x(2)	6[d]	a	8	a	40	a	13	32[d]	x(9)	x(9)	100
Lettland	0	0	a	9	2	49	7	2	17	11	1	100
Luxemburg	0	10	a	15	a	32	2	7	13	18	2	100
Mexiko	15	18	3	26	3	19	a	0	14	1	0	100
Niederlande	1	6	a	16	a	41	0	2	21	12	1	100
Neuseeland	x(4)	x(4)	a	25[d]	a	27	14	4	25	4	1	100
Norwegen	0	0	a	17	a	38	2	12	19	10	1	100
Polen	0	8	a	1	a	60	3	0	6	21	1	100
Portugal	3	32	a	21	a	22	1	a	5	17	1	100
Slowakei	0	0	m	8	0	69	1	0	3	17	1	100
Slowenien	0	1	a	12	a	57	a	8	6	15	2	100
Spanien	3	9	a	31	a	22	0	11	9	14	1	100
Schweden	x(2)	3[d]	a	13	2	35	7	10	16	12	1	100
Schweiz	0	2	a	10	a	46[d]	x(6)	x(9,10,11)	20[d]	18[d]	3[d]	100
Türkei	5	45	a	13	a	19	a	5	11	2	0	100
Ver. Königreich	0	0	a	21	17	18	a	10	22	11	1	100
Vereinigte Staaten	1	3	a	7	a	45[d]	x(6)	11	22	11	2	100
OECD-Durchschnitt	**2**	**7**	**m**	**15**	**m**	**40**	**5**	**8**	**16**	**11**	**1**	**100**
EU22-Durchschnitt	**1**	**6**	**m**	**14**	**m**	**42**	**4**	**6**	**13**	**13**	**1**	**100**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[2]	17	20	a	15[d]	a	33[d]	x(6)	x(9)	14[d]	x(9)	x(9)	100
China[3]	3	25	a	47	a	15[d]	x(6)	6	3	0[d]	x(10)	100
Kolumbien	x(4)	x(4)	a	44[d]	5	29[d]	x(6)	x(9)	22[d]	x(9)	x(9)	100
Costa Rica	13	29	8	7	2	16	1	6	14	3[d]	x(10)	100
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	5	45	a	18	a	24	1	x(9)	8[d]	x(9)	x(9)	100
Litauen	0	0	a	6	2	33	20	a	23	15	1	100
Russische Föd.[1]	x(4)	x(4)	a	5[d]	a	40[d]	x(6)	x(9)	54[d]	x(9)	x(9)	100
Saudi-Arabien[2]	3	24	a	19	a	26	6	x(9)	23[d]	x(9)	x(9)	100
Südafrika[2]	15	5	a	38	a	m	28	x(9)	15[d]	x(9)	x(9)	100
G20-Durchschnitt	**6**	**14**	**m**	**19**	**m**	**32**	**m**	**10**	**19**	**m**	**m**	**100**

Anmerkung: In den meisten Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED 2011. In Indonesien, der Russischen Föderation, Saudi-Arabien und Südafrika beziehen sich die Daten auf ISCED-97. Erläuterung der Bildungsbereiche s. Abschnitt Definitionen.

1. Referenzjahr 2013. 2. Referenzjahr 2014. 3. Referenzjahr 2010.

Quelle: OECD (2016), „Educational attainment and labour-force status", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. China: Statistikinstitut der UNESCO. Indonesien, Saudi-Arabien, Südafrika: ILO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396529

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

Tabelle A1.2

Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich (in %), nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich und Altersgruppe (2015)

	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang			Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss			Master- oder gleichwertiger Abschluss			Promotion oder gleichwertiger Abschluss			Abschlüsse Tertiärbereich insgesamt			
	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige	25- bis 34-Jährige	55- bis 64-Jährige	25- bis 64-Jährige (in Tsd.)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	11	10	11	24	30	17	6	8	4	1	1	1	43	48	34	5233
Österreich	15	16	13	3	7	1	12	14	8	1	1	1	31	39	22	1450
Belgien	0	0	0	21	23	16	15	19	10	1	1	0	37	43	27	2198
Kanada	26	25	23	20	25	15	9[d]	9[d]	8[d]	x(7)	x(8)	x(9)	55	59	46	10675
Chile[1]	7	9	4	13	18	9	1[d]	1[d]	1[d]	x(7)	x(8)	x(9)	21	27	14	1815
Tschechien	0	0	0	5	11	2	16	19	12	1	1	1	22	31	14	1322
Dänemark	4	4	4	20	24	18	11	16	7	1	1	0	37	44	29	1063
Estland	7	1	12	10	23	1	20	15	22	1	1	0	38	41	35	273
Finnland	12	0	18	15	26	8	14	14	9	1	0	1	43	41	36	1215
Frankreich[2]	15	17	10	9	12	6	9	15	5	1	1	1	34	45	22	10880
Deutschland	1	0	1	15	15	14	11	13	10	1	1	1	28	30	26	12293
Griechenland	2	1	2	25	35	17	2	3	1	1	0	0	29	40	20	1718
Ungarn	1	3	0	13	16	10	9	12	6	1	1	1	24	32	17	1317
Island	4	3	5	21	25	14	12	11	8	1	c	2	39	40	29	64
Irland	13	12	10	21	29	12	8	10	4	1	1	1	43	52	27	1028
Israel	14	11	16	22	27	16	11	7	13	1	0	2	49	46	47	1866
Italien	0	0	m	4	10	1	14	15	11	0	0	0	18	25	12	5807
Japan[3]	21[d]	20[d]	15[d]	29[d]	39[d]	23[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	50[d]	60[d]	38[d]	31340[d]
Korea	13	22	4	32[d]	47[d]	15[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	45	69	18	13718
Lettland	2	5	1	17	23	12	11	11	12	1	1	1	32	40	25	339
Luxemburg	7	6	6	13	17	9	18	26	9	2	1	2	40	50	26	120
Mexiko	0	1	0	14	19	10	1	1	2	0	0	0	16	21	12	9354
Niederlande	2	1	2	21	27	16	12	16	8	1	1	1	35	45	27	3103
Neuseeland	4	3	5	25	32	18	4	4	4	1	0	1	34	39	27	788
Norwegen	12	14	10	19	21	16	10	13	6	1	0	1	43	48	33	1168
Polen	0	0	0	6	12	2	21	31	10	1	0	0	28	43	14	5810
Portugal	a	a	a	5	12	3	17	21	10	1	0	1	23	33	13	1289
Slowakei	0	0	0	3	6	1	17	24	12	1	1	1	21	31	13	672
Slowenien	8	7	8	6	10	2	15	22	8	2	2	1	30	41	19	356
Spanien	11	13	6	9	11	7	14	17	9	1	0	1	35	41	23	9180
Schweden	10	11	10	16	22	10	12	13	8	1	1	1	40	46	30	1972
Schweiz	x(4,7,10)	x(5,8,11)	x(6,9,12)	20[d]	26[d]	15[d]	18[d]	21[d]	14[d]	3[d]	2[d]	3[d]	42	49	32	1 908
Türkei	5	8	4	11	17	5	2	2	1	0	0	0	18	28	10	6 586
Ver. Königreich	10	8	11	22	28	15	11	13	8	1	1	1	43	49	35	14 595
Vereinigte Staaten	11	10	11	22	25	19	11	10	11	2	1	2	45	47	41	74 147
OECD-Durchschnitt	**8**	**8**	**7**	**16**	**21**	**11**	**11**	**14**	**8**	**1**	**1**	**1**	**35**	**42**	**26**	**6 762**
EU22-Durchschnitt	**6**	**5**	**6**	**13**	**18**	**8**	**13**	**16**	**9**	**1**	**1**	**1**	**32**	**40**	**23**	**3 545**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[2]	x(4)	x(5)	x(6)	14[d]	16[d]	11[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	14	16	11	15284
China[4]	6	10	3	3	7	1	0[d]	1[d]	0[d]	x(7)	x(8)	x(9)	10	18	4	74086
Kolumbien	x(4)	x(5)	x(6)	22[d]	27[d]	15[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	22	27	15	4819
Costa Rica	6	10	5	14	17	11	3[d]	1[d]	4[d]	x(7)	x(8)	x(9)	23	28	20	558
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	x(4)	x(5)	x(6)	8[d]	11[d]	4[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	8	11	4	10260
Litauen	a	a	a	23	37	14	15	17	15	1	1	0	39	55	30	606
Russische Föd.[1]	x(4)	x(5)	x(6)	54[d]	58[d]	50[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	54	58	50	45262
Saudi-Arabien[2]	x(4)	x(5)	x(6)	23[d]	26[d]	15[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	23	26	15	3576
Südafrika[2]	x(4)	x(5)	x(6)	15[d]	14[d]	12[d]	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)	15	14	12	3632
G20-Durchschnitt	**10**	**11**	**m**	**19**	**23**	**14**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**30**	**37**	**23**	**20396**

Anmerkung: In den meisten Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED 2011. In Indonesien, der Russischen Föderation, Saudi-Arabien und Südafrika beziehen sich die Daten auf ISCED-97. Erläuterung der Bildungsbereiche s. Abschnitt Definitionen.

1. Referenzjahr 2013. 2. Referenzjahr 2014. 3. Die Daten für „Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang" und „Abschlüsse Tertiärbereich insgesamt" beinhalten Abschlüsse im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 4. Referenzjahr 2010.

Quelle: OECD (2016), „Educational attainment and labour-force status", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. China: Statistikinstitut der UNESCO. Indonesien, Saudi-Arabien, Südafrika: ILO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396534

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

A 1

Tabelle A1.3

Entwicklungstendenzen beim Bildungsstand, nach Altersgruppe (2005 und 2015)

	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II						Abschluss im Sekundarbereich II bzw. post-sekundaren, nicht tertiären Bereich						Abschluss im Tertiärbereich					
	25- bis 64-Jährige		25- bis 34-Jährige		55- bis 64-Jährige		25- bis 64-Jährige		25- bis 34-Jährige		55- bis 64-Jährige		25- bis 64-Jährige		25- bis 34-Jährige		55- bis 64-Jährige	
	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	35[b]	21	21[b]	12	50[b]	33	33[b]	36	41[b]	40	26[b]	33	32[b]	43	38[b]	48	24[b]	34
Österreich	23	15	14	10	36	23	52	54	55	51	47	55	25	31	31	39	18	22
Belgien	34[b]	25	19[b]	17	52[b]	39	35[b]	38	40[b]	39	26[b]	34	31[b]	37	41[b]	43	22[b]	27
Kanada	15	10	9	7	25	15	39	35	37	34	39	39	46	55	54	59	36	46
Chile[1]	m	39	m	20	m	58	m	40	m	53	m	27	m	21	m	27	m	14
Tschechien	10[b]	7	6[b]	6	17[b]	12	77[b]	71	80[b]	63	73[b]	73	13[b]	22	14[b]	31	11[b]	14
Dänemark	19[b]	20	13[b]	16	25[b]	28	47[b]	43	48[b]	39	48[b]	44	34[b]	37	40[b]	44	27[b]	29
Estland	11	9	13	11	20	8	56	53	55	49	51	56	33	38	33	41	29	35
Finnland	21[b]	13	11[b]	10	39[b]	20	44[b]	44	52[b]	49	34[b]	43	35[b]	43	38[b]	41	27[b]	36
Frankreich[2]	33	23	19	13	49	36	41	44	42	42	35	43	25	34	40	45	16	22
Deutschland	17[b]	13	16[b]	13	21[b]	14	59[b]	59	62[b]	58	56[b]	60	25[b]	28	22[b]	30	23[b]	26
Griechenland	43[b]	30	26[b]	16	68[b]	48	36[b]	41	49[b]	44	20[b]	32	21[b]	29	26[b]	40	12[b]	20
Ungarn	24[b]	17	15[b]	14	39[b]	22	59[b]	59	65[b]	54	46[b]	60	17[b]	24	20[b]	32	15[b]	17
Island	32	25	29	25	42	32	39	36	36	35	38	39	29	39	35	40	20	29
Irland	35[b]	20	19[b]	9	60[b]	38	35[b]	37	40[b]	39	23[b]	35	29[b]	43	41[b]	52	17[b]	27
Israel	21[b]	14	15[b]	9	32[b]	22	36[b]	37	43[b]	45	26[b]	31	43[b]	49	43[b]	46	42[b]	47
Italien	50[b]	40	34[b]	26	70[b]	53	38[b]	42	50[b]	49	22[b]	35	12[b]	18	16[b]	25	8[b]	12
Japan[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	40[b]	50	53[b]	60	22[b]	38
Korea	24	14	3	2	65	43	44	40	46	29	25	39	32	45	51	69	10	18
Lettland	15	12	19	15	26	11	64	56	59	45	54	64	21	32	22	40	19	25
Luxemburg	34[b]	25	23[b]	16	45[b]	33	39[b]	35	40[b]	35	37[b]	40	27[b]	40	37[b]	50	19[b]	26
Mexiko	68[b]	64	62[b]	55	84[b]	75	17[b]	19	20[b]	24	8[b]	13	15[b]	16	18[b]	21	8[b]	12
Niederlande	28[b]	24	19[b]	14	41[b]	35	42[b]	41	46[b]	40	35[b]	38	30[b]	35	35[b]	45	24[b]	27
Neuseeland	32[b]	25	24[b]	19	44[b]	34	m	41	m	42	m	38	m	34	m	39	m	27
Norwegen	23	18	17	19	27	19	45	40	43	33	49	48	33	43	41	48	24	33
Polen	15[b]	9	8[b]	6	30[b]	15	68[b]	63	66[b]	51	58[b]	72	17[b]	28	26[b]	43	13[b]	14
Portugal	74[b]	55	57[b]	33	87[b]	76	14[b]	22	24[b]	34	5[b]	11	13[b]	23	19[b]	33	7[b]	13
Slowakei	12[b]	9	7[b]	7	23[b]	14	74[b]	70	77[b]	61	65[b]	72	14[b]	21	16[b]	31	12[b]	13
Slowenien	20[b]	13	9[b]	6	31[b]	23	60[b]	57	67[b]	53	53[b]	58	20[b]	30	25[b]	41	16[b]	19
Spanien	51[b]	43	35[b]	34	74[b]	59	21[b]	22	24[b]	25	11[b]	18	29[b]	35	41[b]	41	14[b]	23
Schweden	16[b]	18	9[b]	18	28[b]	25	54[b]	42	53[b]	36	47[b]	45	30[b]	40	37[b]	46	25[b]	30
Schweiz	15[b]	12	10[b]	8	21[b]	16	56[b]	46	59[b]	43	57[b]	52	29[b]	42	31[b]	49	22[b]	32
Türkei	72	63	63	48	84	78	18	19	24	25	8	12	10	18	13	28	8	10
Ver. Königreich[4]	33[b]	21	27[b]	15	40[b]	29	37[b]	36	38[b]	36	36[b]	36	30[b]	43	35[b]	49	24[b]	35
Vereinigte Staaten	12	10	13	10	14	10	49	45	47	44	49	48	39	45	39	47	37	41
OECD-Durchschnitt	**29**	**23**	**21**	**16**	**43**	**32**	**45**	**43**	**48**	**42**	**38**	**42**	**27**	**35**	**32**	**42**	**20**	**26**
EU22-Durchschnitt	**28**	**21**	**19**	**15**	**42**	**30**	**48**	**47**	**51**	**45**	**40**	**47**	**24**	**32**	**30**	**40**	**18**	**23**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[2]	m	53	m	38	m	70	m	33	m	45	m	18	m	14	m	16	m	11
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	50	m	33	m	70	m	29	m	39	m	16	m	22	m	27	m	15
Costa Rica	m	61	m	51	m	67	m	16	m	20	m	13	m	23	m	28	m	20
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	m	67	m	57	m	85	m	24	m	33	m	11	m	8	m	11	m	4
Litauen	12[b]	9	13[b]	10	29[b]	8	61[b]	53	50[b]	35	52[b]	63	27[b]	39	37[b]	55	19[b]	30
Russische Föd.[1]	m	5	m	5	m	8	m	40	m	37	m	43	m	54	m	58	m	50
Saudi-Arabien[2]	m	45	m	31	m	69	m	32	m	43	m	16	m	23	m	26	m	15
Südafrika[2]	m	58	m	51	m	73	m	28	m	35	m	15	m	15	m	14	m	12
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 mit „b", da sich die Daten des jüngsten verfügbaren Jahrs auf ISCED 2011 beziehen, während sich die Daten für frühere Jahre auf ISCED-97 beziehen. Für China und Korea beziehen sich die Daten für alle Jahre auf ISCED-97. Erläuterung der Bildungsbereiche s. Abschnitt Definitionen.

1. Referenzjahr 2013 anstelle 2015. 2. Referenzjahr 2014 anstelle 2015. 3. Die Daten für „Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang" und „Abschlüsse Tertiärbereich insgesamt" beinhalten Abschlüsse im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Die Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD (2016), „Educational attainment and labour-force status", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. China, Südafrika (2005), Saudi-Arabien (2004): Statistikinstitut der UNESCO. Indonesien, Saudi-Arabien, Südafrika: ILO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396541

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

Tabelle A1.4

Bildungsstand 25- bis 34-Jähriger, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2015)

	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich			Abschluss im Tertiärbereich	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	
						Relativer Anteil der jeweiligen Ausrichtung des Bildungsgangs (in %)	
		Berufsbildend	Allgemeinbildend	Nicht unterschieden		Berufsbildend	Allgemeinbildend
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	12	22	18	a	48	54	46
Österreich	10	43	8	a	39	84	16
Belgien	17	28	11	a	43	72	28
Kanada	7	11	24	a	59	31	69
Chile[1]	20	11	41	a	27	21	79
Tschechien	6	x(4)	x(4)	63	31	m	m
Dänemark	16	28	11	a	44	72	28
Estland	11	28	20	a	41	58	42
Finnland	10	37	12	a	41	m	m
Frankreich[2]	13	31	11	a	45	74	26
Deutschland	13	51	7	a	30	88	12
Griechenland	16	19	24	a	40	44	56
Ungarn	14	40	14	a	32	74	26
Island	25	16	19	a	40	47	53
Irland	9	12	26	1	52	m	m
Israel	9	5	41	a	46	10	90
Italien	26	37	12	a	25	m	m
Japan[3]	x(4)	x(4)	x(4)	40	60[d]	m	m
Korea	2	x(3)	29[d]	a	69	m	m
Lettland	15	21	24	a	40	46	54
Luxemburg	16	27	1	7	50	m	m
Mexiko	55	x(3)	24[d]	a	21	m	m
Niederlande	14	34	7	a	45	84	16
Neuseeland	19	27	15	a	39	65	35
Norwegen	19	20	13	a	48	61	39
Polen	6	39	12	a	43	76	24
Portugal	33	14	20	a	33	41	59
Slowakei	7	58	4	a	31	94	6
Slowenien	6	42	12	a	41	m	m
Spanien	34	11	13	a	41	45	55
Schweden	18	22	14	a	46	60	40
Schweiz	8	33	10	a	49	76	24
Türkei	48	11	13	a	28	46	54
Vereinigtes Königreich	15	18	18	a	49	50	50
Vereinigte Staaten	10	x(4)	x(4)	44	47	m	m
OECD-Durchschnitt	**16**	**26**	**17**	**4**	**42**	**59**	**41**
EU22-Durchschnitt	**15**	**30**	**13**	**3**	**40**	**68**	**32**
Partnerländer							
Argentinien	m	x(4)	m	m	m	m	m
Brasilien[2]	38	x(4)	x(4)	45	16	m	m
China[4]	64	x(4)	x(4)	18	18	m	m
Kolumbien	33	x(4)	x(4)	39	27	m	m
Costa Rica	51	2	18	a	28	12	88
Indien	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	57	x(4)	x(4)	33	11	m	m
Litauen	10	16	19	a	55	46	54
Russische Föderation[1]	5	x(4)	x(4)	37	58	m	m
Saudi-Arabien[2]	31	x(4)	x(4)	43	26	m	m
Südafrika[2]	51	x(4)	x(4)	35	14	m	m
G20-Durchschnitt	**28**	**m**	**m**	**17**	**37**	**m**	**m**

Anmerkung: In den meisten Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED 2011. In Indonesien, der Russischen Föderation, Saudi-Arabien und Südafrika beziehen sich die Daten auf ISCED-97. Erläuterung der Bildungsbereiche/Bildungsstufen s. Abschnitt Definitionen.

1. Referenzjahr 2013. 2. Referenzjahr 2014. 3. Die Daten für „Abschlüsse im Tertiärbereich insgesamt" beinhalten Abschlüsse im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Referenzjahr 2010.

Quelle: OECD (2016), „Educational attainment and labour-force status", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. China: Statistikinstitut der UNESCO. Indonesien, Saudi-Arabien, Südafrika: ILO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396557

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

A 1

Tabelle A1.5

Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Geschlecht (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden

	Männer und Frauen																		
	Allgemeinbildende Bildungsgänge		Lehrerausbildung und Erziehungswissenschaften		Geisteswissenschaften, Sprachen und Kunst		Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften		Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik		Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen		Agrarwissenschaft und Veterinärwissenschaft		Gesundheit und Soziales		Dienstleistungen		Gesamt
	%	S.F.	%	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)	(17)	(18)	(19)
OECD Nationale Einheiten																			
Australien	c	c	12	(0,8)	10	(0,8)	35	(1,2)	10	(0,9)	12	(1,0)	1	(0,2)	16	(0,9)	4	(0,5)	100
Österreich	1	(0,3)	17	(1,4)	9	(1,1)	25	(1,6)	6	(0,9)	26	(1,3)	3	(0,6)	9	(0,9)	4	(0,7)	100
Kanada	4	(0,3)	11	(0,5)	11	(0,5)	25	(0,8)	14	(0,5)	17	(0,7)	2	(0,2)	12	(0,5)	5	(0,4)	100
Chile	5	(1,4)	12	(1,8)	9	(1,6)	16	(2,4)	12	(1,3)	25	(1,8)	2	(0,7)	14	(1,6)	6	(1,4)	100
Tschechien	c	c	15	(1,1)	8	(1,0)	28	(1,8)	6	(0,8)	35	(2,3)	3	(0,7)	4	(0,7)	1	(0,5)	100
Dänemark	2	(0,3)	21	(0,8)	9	(0,6)	20	(1,0)	12	(0,8)	14	(0,7)	2	(0,3)	16	(0,8)	5	(0,5)	100
Estland	0	(0,2)	9	(0,6)	7	(0,5)	30	(0,8)	6	(0,4)	28	(0,9)	5	(0,4)	7	(0,5)	8	(0,5)	100
Finnland	0	(0,1)	9	(0,6)	7	(0,6)	30	(1,1)	5	(0,5)	23	(0,9)	3	(0,4)	19	(0,9)	4	(0,5)	100
Frankreich	6	(0,6)	8	(0,6)	9	(0,6)	25	(0,9)	15	(0,7)	13	(0,7)	3	(0,3)	14	(0,7)	7	(0,5)	100
Deutschland	1	(0,2)	10	(0,7)	7	(0,7)	23	(1,2)	8	(0,9)	29	(1,2)	2	(0,4)	15	(0,9)	4	(0,5)	100
Griechenland	1	(0,3)	18	(1,4)	6	(0,9)	25	(1,4)	13	(1,4)	15	(1,3)	5	(0,8)	11	(1,0)	5	(0,8)	100
Irland	4	(0,5)	11	(0,8)	10	(0,9)	27	(1,0)	16	(1,0)	11	(0,8)	2	(0,4)	13	(0,9)	5	(0,6)	100
Israel	4	(0,4)	15	(0,7)	8	(0,7)	29	(1,0)	12	(0,8)	19	(1,0)	1	(0,3)	10	(0,8)	2	(0,4)	100
Italien	0	(0,3)	5	(1,2)	23	(1,6)	29	(2,3)	11	(1,5)	13	(1,5)	3	(1,0)	14	(1,7)	1	(0,4)	100
Japan	14	(0,9)	11	(0,7)	13	(0,8)	19	(1,0)	4	(0,5)	19	(0,9)	3	(0,5)	11	(0,6)	6	(0,4)	100
Korea	0	(0,1)	9	(0,7)	17	(0,8)	17	(0,9)	13	(0,8)	27	(1,0)	2	(0,3)	9	(0,6)	5	(0,4)	100
Niederlande	1	(0,3)	13	(1,0)	8	(0,8)	34	(1,3)	9	(0,8)	13	(0,8)	2	(0,5)	17	(1,0)	3	(0,5)	100
Neuseeland	0	(0,1)	11	(0,8)	10	(0,7)	28	(1,1)	13	(0,9)	14	(0,9)	3	(0,5)	14	(0,8)	5	(0,6)	100
Norwegen	1	(0,2)	15	(0,9)	9	(0,7)	28	(1,2)	9	(0,8)	17	(0,8)	1	(0,3)	19	(0,9)	2	(0,3)	100
Polen	c	c	17	(1,5)	14	(1,1)	28	(1,5)	11	(1,0)	19	(1,2)	3	(0,5)	4	(0,7)	3	(0,6)	100
Slowakei	1	(0,4)	15	(1,4)	12	(1,2)	20	(1,7)	15	(1,4)	22	(1,6)	6	(1,1)	7	(1,0)	1	(0,3)	100
Slowenien	2	(0,5)	10	(0,9)	7	(0,9)	41	(1,4)	11	(1,2)	19	(1,1)	3	(0,5)	6	(0,7)	1	(0,3)	100
Spanien	3	(0,5)	10	(0,9)	12	(0,9)	25	(1,2)	9	(0,7)	22	(1,2)	2	(0,4)	13	(0,8)	4	(0,6)	100
Schweden	0	(0,2)	18	(1,1)	7	(0,8)	25	(1,4)	7	(0,6)	18	(1,1)	2	(0,5)	18	(1,1)	3	(0,5)	100
Türkei	9	(1,0)	21	(1,7)	3	(0,6)	31	(1,6)	10	(1,3)	14	(1,9)	2	(0,5)	7	(1,1)	3	(0,8)	100
Vereinigte Staaten	5	(0,7)	13	(0,9)	12	(0,8)	29	(1,5)	14	(0,8)	8	(0,8)	1	(0,3)	14	(0,8)	4	(0,5)	100
Subnationale Einheiten																			
Flandern (Belgien)	2	(0,3)	17	(1,0)	12	(0,9)	22	(1,1)	16	(1,0)	12	(1,0)	2	(0,4)	15	(0,9)	2	(0,4)	100
England (UK)	5	(0,6)	8	(0,7)	16	(1,0)	30	(1,4)	13	(1,1)	15	(0,9)	1	(0,2)	13	(1,0)	0	(0,2)	100
Nordirland (UK)	5	(1,0)	9	(1,0)	14	(1,3)	28	(1,5)	12	(1,2)	16	(1,6)	2	(0,6)	14	(0,9)	c	c	100
Durchschnitt	**3**	**(0,1)**	**13**	**(0,2)**	**10**	**(0,2)**	**27**	**(0,3)**	**11**	**(0,2)**	**18**	**(0,2)**	**3**	**(0,1)**	**12**	**(0,2)**	**4**	**(0,1)**	**100**
Partnerländer																			
Jakarta (Indonesien)	13	(1,7)	6	(0,8)	4	(0,8)	40	(2,1)	15	(1,7)	12	(1,4)	2	(0,6)	6	(0,9)	2	(0,6)	100
Litauen	0	(0,1)	14	(1,0)	10	(1,1)	32	(1,6)	9	(0,9)	22	(1,1)	5	(0,6)	6	(0,9)	2	(0,5)	100
Russische Föd.*	2	(0,4)	11	(1,1)	10	(1,0)	10	(0,6)	12	(0,8)	33	(2,1)	6	(1,0)	9	(0,7)	8	(0,9)	100
Singapur	0	(0,1)	5	(0,5)	5	(0,6)	36	(1,3)	15	(0,9)	31	(1,1)	0	(0,1)	4	(0,4)	2	(0,3)	100

Anmerkung: *Die Spalten mit den getrennten Angaben für Männer und Frauen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.*

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: *OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).*

Hinweise *s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.* *StatLink:* *2 http://dx.doi.org/10.1787/888933396568*

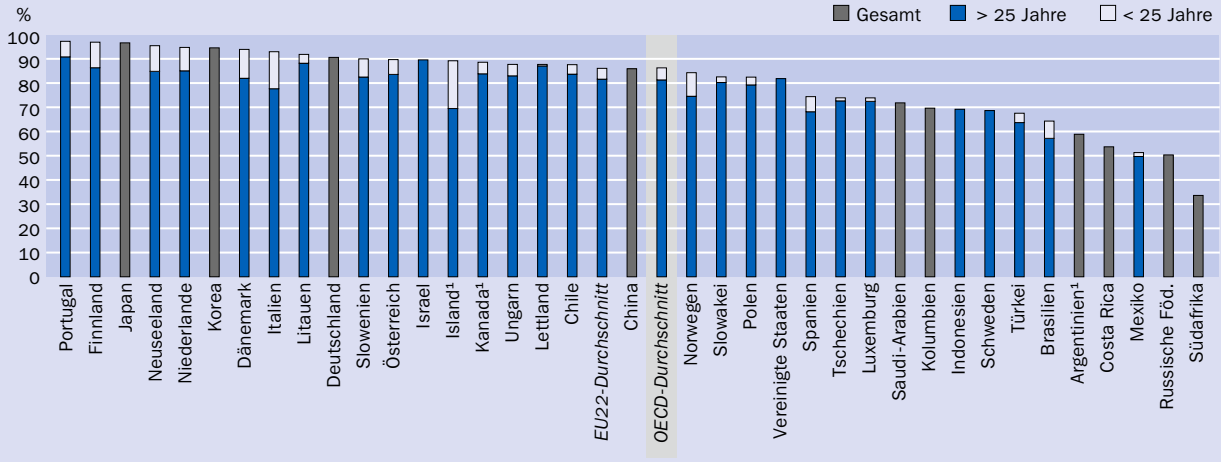
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator A2
Wie viele Schüler werden den Sekundarbereich II erfolgreich abschließen?

- Ausgehend von den aktuellen Abschlussquoten wird geschätzt, dass im Durchschnitt 85 Prozent der gegenwärtig in den OECD-Ländern lebenden jungen Menschen im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben werden.
- Die Fächergruppen in den berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II mit den größten geschlechtsspezifischen Unterschieden sind Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen, hier stellen Frauen 12 Prozent der Absolventen, sowie Gesundheit und Soziales, wo Männer 17 Prozent der Absolventen stellen.
- Das durchschnittliche Alter der Absolventen des Sekundarbereichs II beträgt 19 Jahre bei den allgemeinbildenden und 23 Jahre bei den berufsbildenden Bildungsgängen. Absolventen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs sind im Durchschnitt 30 Jahre alt.

Abbildung A2.1

Abschlussquoten im Sekundarbereich II (2014)



Anmerkung: Gefüllte dunkelgraue Balken stehen für Abschlussquoten, wenn keine nach Alter aufgegliederten Daten zur Verfügung standen.
1. Referenzjahr 2013.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II.
Quelle: OECD. Tabelle A2.1 und Education at a Glance (database). Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396676

Kontext

Der Sekundarbereich II festigt durch allgemeinbildende oder berufsbildende Bildungsgänge das notwendige Wissen und die grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler. Er soll sie auf den Eintritt in nachfolgende Bildungsbereiche oder den Arbeitsmarkt vorbereiten und darüber hinaus die Grundlage dafür legen, dass die Schüler zu engagierten Bürgern werden. In vielen Ländern fällt der Besuch dieses Bildungsbereichs nicht mehr in die Pflichtschulzeit, er kann zwischen zwei und fünf Jahre dauern. Von entscheidender Bedeutung ist jedoch ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot, das den Bedürfnissen der Gesellschaft und der Wirtschaft gerecht wird.

A 2

Ein Abschluss im Sekundarbereich II ist 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 darauf vorzubereiten, den Mindestanforderungen des Arbeitsmarktes zu entsprechen, sie erfassen jedoch nicht die Qualität der Bildungsergebnisse.

Eine der Herausforderungen, denen sich die Bildungssysteme vieler OECD-Länder ausgesetzt sehen, ist das Desinteresse der Schüler und das daraus folgende vorzeitige Verlassen des Bildungssystems, was bedeutet, dass diese Schüler die Schule ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II verlassen. Diese jungen Menschen treffen häufig auf große Schwierigkeiten bei ihrem Eintritt in den Arbeitsmarkt und ihrem Verbleib dort. Ein frühzeitiges Verlassen der Schule ist sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft problematisch. Schlechte schulische Leistungen können ein Grund für die mangelnde Motivation der Schüler sein, die wiederum ein weiter zunehmendes Desinteresse zur Folge haben kann, was zu einem Teufelskreis führt. Ergebnisse jüngster Untersuchungen belegen, dass der sozioökonomische, demografische und Bildungshintergrund der Schüler Einfluss darauf haben kann, wie hoch das Risiko ist, schwächere schulische Leistungen zu erzielen (Kasten A2.1). Die Politik sucht nach Möglichkeiten, die Anzahl der frühzeitigen Schulabgänger, definiert als die Anzahl derjenigen, die die Schule bereits vor Abschluss des Sekundarbereichs II verlassen, zu verringern. International vergleichbare Kenngrößen zur Anzahl der Absolventen des Sekundarbereichs II – aus denen somit implizit auch hervorgeht, wie viele Schüler keinen Abschluss in diesem Bereich erwerben – können hierbei hilfreich sein.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In 23 von 37 Ländern mit verfügbaren Daten verfügen mehr als 75 Prozent der jungen Menschen über einen Abschluss im Sekundarbereich II. In 11 Ländern liegt die Erstabschlussquote bei mehr als 90 Prozent.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 80 Prozent der Absolventen eines berufsbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II jünger als 25 Jahre, und 46 Prozent sind Frauen.
- Bei etwa 10 Prozent der jungen Erwachsenen wird davon ausgegangen, dass sie einen Abschluss in einem postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgang erwerben werden; 54 Prozent von ihnen sind Frauen.
- Junge Männer besuchen meist berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II in der Fächergruppe Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen, in allen anderen Fächergruppen der berufsbildenden Bildungsgänge überwiegt der Anteil der Frauen.

Entwicklungstendenzen

Eine Analyse der Länder mit vergleichbaren Trenddaten für 2005, 2010 und 2014 zeigt, dass der Anteil der Erstabsolventen im Sekundarbereich II zwischen 2005 und 2014 um 4 Prozentpunkte gestiegen ist. Diese Steigerung war in Polen und der Türkei besonders stark ausgeprägt (von 54 auf 97 Prozent bzw. von 48 auf 68 Prozent). In einigen Ländern waren in diesem Zeitraum hingegen zurückgehende Abschlussquoten zu beobachten,

unter anderem in Tschechien, wo diese Abschlussquote von 116 Prozent im Jahr 2005 auf 74 Prozent im Jahr 2014 sank.

Die Abschlussquoten bei allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II sind zwischen 2005 und 2014 im Durchschnitt um 3 Prozentpunkte gestiegen, und in berufsbildenden Bildungsgängen betrug die Steigerung 4 Prozentpunkte. In einigen Ländern sind die berufsbildenden Bildungssysteme aufgrund neuer Entwicklungen in diesem Zeitraum schnell gewachsen. So sind beispielsweise die Abschlussquoten für berufsbildende Bildungsgänge in Australien und Portugal um mehr als 40 Prozentpunkte gestiegen.

Die Abschlussquoten in berufsbildenden Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereichs sind im gleichen Zeitraum konstant geblieben, die durchschnittliche Abschlussquote in den OECD-Ländern belief sich zwischen 2005 und 2014 auf rund 10 Prozent. In Australien sind die Abschlussquoten in berufsbildenden Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs um 26 Prozentpunkte gestiegen, sodass inzwischen davon ausgegangen wird, dass 44 Prozent der Schüler in Australien einen Abschluss in einem dieser Bildungsgänge erwerben werden.

Hinweis

Abschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer spezifischen Altersgruppe, der im Laufe des Lebens einen Abschluss erwerben wird. Diese Schätzung basiert auf der Zahl der Absolventen im Jahr 2014 sowie der Altersverteilung in dieser Gruppe. Die angegebenen Zahlen basieren sowohl auf einer bestimmten Population (der Altersgruppe) als auch auf den aktuellen Abschlussquoten, sie werden somit von jeder Änderung des Bildungssystems beeinflusst, wie beispielsweise der Einführung neuer Bildungsgänge und Änderungen der Dauer der Bildungsgänge. Abschlussquoten können sehr hoch sein und in einem Zeitraum, in dem unerwartet viele Personen in die Ausbildung zurückkehren, sogar mehr als 100 Prozent betragen.

Ist die Altersverteilung nicht bekannt, wird stattdessen die Brutto-Abschlussquote berechnet. Diese bezieht sich auf die Gesamtzahl der Absolventen der spezifischen Bildungsstufe, dividiert durch die Bevölkerung im typischen Abschlussalter der Bildungsstufe, das von dem entsprechenden Land benannt wird.

In diesem Indikator bezieht sich die Angabe „Alter“ im Allgemeinen auf das Alter von Schülern zu Beginn des Kalenderjahres, sie könnten jedoch schon ein Jahr älter als angegeben sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Schuljahres erfolgt. Der 25. Geburtstag wird als die obere Altersgrenze für den Abschluss der Ausbildung im Sekundarbereich angesehen. 2014 waren in den OECD-Ländern mehr als 95 Prozent der Absolventen eines allgemeinbildenden Bildungsgangs des Sekundarbereichs II jünger als 25 Jahre. Absolventen dieses Bildungsbereichs, die bei Erlangen des Abschlusses 25 Jahre oder älter sind, besuchen in der Regel spezielle Bildungsgänge, z. B. des zweiten Bildungswegs.

A 2

Analyse und Interpretationen

Abschlüsse im Sekundarbereich II

Überblick über die Abschlussquoten im Sekundarbereich II

Aktuelle Schätzungen gehen davon aus, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 85 Prozent der Menschen im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben werden (Tab. A2.1). Ein solcher Abschluss wird häufig als Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt und Grundvoraussetzung für den Einstieg in die weitere Ausbildung 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. Indikatoren A6 und A7).

Abschlussquoten bieten einen Hinweis darauf, ob bildungspolitische Initiativen tatsächlich dazu geführt haben, dass mehr Menschen einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben. Die großen Unterschiede zwischen den Abschlussquoten der einzelnen Länder spiegeln die große Vielfalt der Bildungssysteme und Bildungsgänge wider sowie andere landesspezifische Faktoren wie aktuelle gesellschaftliche Normen und die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit.

Kasten A2.1

Das kumulierte Risiko für schwache Leistungen 15-Jähriger

Weltweit ist eine viel zu hohe Zahl von Schülern in einem Teufelskreis aus schwacher Leistung und Demotivation gefangen, der nur weitere schlechte Noten und ein weiter zunehmendes Desinteresse an Schule zur Folge hat. Verschärfend kommt hinzu, dass schwache schulische Leistungen sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft als Ganzes langfristige Konsequenzen nach sich ziehen. Bei Schülern, die als 15-Jährige leistungsschwach sind, besteht ein hohes Risiko, dass sie die Schule ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II verlassen werden. Fehlen einem großen Anteil der Bevölkerung grundlegende Kompetenzen, ist das langfristige Wirtschaftswachstum des Landes ebenfalls stark gefährdet (OECD, 2016).

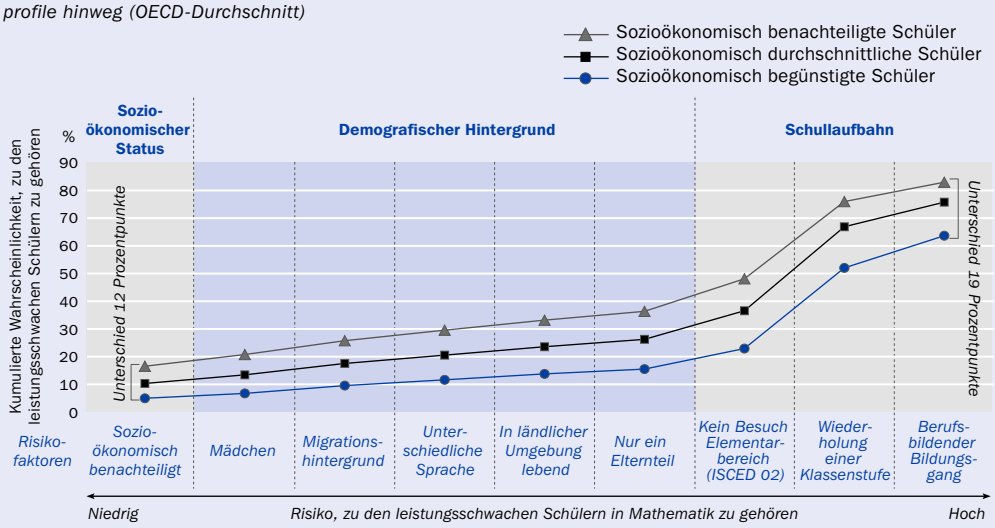
Die Internationale Schulleistungsstudie PISA definiert Schüler als „besonders leistungsschwach", die auf den Gesamtskalen Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften unter Kompetenzstufe 2 abschneiden. Für diese Schüler wird es schwierig werden, das Bildungssystem mit einem Abschluss im Sekundarbereich II zu verlassen. Die Verringerung der Zahl leistungsschwacher Schüler ist nicht nur ein Ziel an sich, sondern gleichzeitig ein effektiver Weg, die Gesamtleistungen eines Bildungssystems zu verbessern – und die Chancengleichheit zu fördern, da leistungsschwache Schüler unverhältnismäßig häufig aus sozioökonomisch benachteiligten Familien stammen.

Analysen zeigen, dass schwache Leistungen 15-Jähriger nicht das Ergebnis eines einzelnen Risikofaktors sind, sondern einer Kombination und Anhäufung verschiedener Schwierigkeiten und Nachteile, die die Schüler ihr Leben lang beeinflussen. Im Durchschnitt der OECD-Länder besteht eine Wahrscheinlichkeit von 83 Prozent, dass ein sozioökonomisch benachteiligtes Mädchen, das mit nur einem Elternteil in einer ländlichen Umgebung lebt, einen Migrationshintergrund hat, zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache spricht, keine Bildungseinrichtung des Elementarbereichs (ISCED 02) besucht hat, eine Klassenstufe wiederholt hat und einen berufsbildenden

Abbildung A2.a

Kumulierte Wahrscheinlichkeit, zu den leistungsschwachen Schülern in Mathematik zu gehören, nach Risikoprofil

Unterschiede zwischen den verschiedenen Niveaus des sozioökonomischen Vorteils über die verschiedenen Risikoprofile hinweg (OECD-Durchschnitt)



Anmerkung: Die Risikoprofile basieren auf Charakteristika der Schüler in den Bereichen sozioökonomischer Hintergrund, demografische Merkmale und Schullaufbahn.
Das Profil eines Schülers mit niedrigem Risiko entspricht einem Jungen ohne Migrationshintergrund, der zu Hause die Unterrichtssprache spricht, mit beiden Elternteilen zusammenlebt, eine Schule in der Stadt besucht, den Elementarbereich (ISCED 02) länger als ein Jahr besuchte, keine Klassenstufe wiederholt hat und einen allgemeinbildenden Bildungsgang besucht.
Ein sozioökonomisch begünstigter Schüler ist ein Schüler im obersten Viertel des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS). Ein sozioökonomisch benachteiligter Schüler ist ein Schüler im untersten Viertel des ESCS, und ein sozioökonomisch durchschnittlicher Schüler ist ein Schüler in den beiden mittleren Vierteln des ESCS.
Die Koeffizienten-Schätzung ergibt sich aus einer multivariaten logistischen Regression mit schwachen Leistungen in Mathematik als Ergebnis und jeder der in der Abbildung dargestellten Variablen als Kovariate.
Quelle: OECD (2016), Low-performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, Abbildung 2.19. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396712

Bildungsgang besucht, leistungsschwach ist (s. Abb. A2.a). Diese Hintergrundfaktoren können zwar alle Schüler betreffen, jedoch wirkt sich bei leistungsschwachen Schülern eine Kombination von Risikofaktoren bei einem sozioökonomisch benachteiligten Hintergrund negativer aus als bei einem sozioökonomisch günstigen Hintergrund. Tatsächlich erhöhen im Durchschnitt der OECD-Länder alle in dem Bericht berücksichtigten demografischen Merkmale ebenso wie die Nichtteilnahme am Elementarbereich (ISCED 02) die Wahrscheinlichkeit schwacher Leistungen bei Schülern mit einem benachteiligten Hintergrund stärker als bei Schülern mit einem günstigen Hintergrund. Die einzigen Faktoren, die für Schüler mit einem günstigen Hintergrund zu größeren Nachteilen als für Schüler mit einem benachteiligten Hintergrund führen, sind das Wiederholen von Klassenstufen und die Teilnahme an einem berufsbildenden Bildungsgang.

Wie in Abbildung A2.a gezeigt, variiert die Wahrscheinlichkeit schwacher Leistungen in Mathematik in Abhängigkeit vom sozioökonomischem Status, wie durch die drei Symbole Kreis, Quadrat und Dreieck dargestellt. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler mit einem niedrigen Risikoprofil, der aus einer sozioökonomisch benachteiligten Familie stammt, schwache Leistungen in Mathematik erbringt, 17 Prozent, bei einem Schüler aus einer Familie mit durchschnittlichem sozioökonomischem Hintergrund liegt sie bei 10 Prozent und bei Schülern mit einem günstigen sozioökonomischen Hintergrund bei 5 Prozent. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schüler mit einem hohen Risikoprofil,

A 2

der aus einer sozioökonomisch benachteiligten Familien stammt, schwache Leistungen in Mathematik erbringt, 83 Prozent, im Vergleich zu 76 Prozent bei einem Schüler aus einer Familie mit durchschnittlichem sozioökonomischem Hintergrund und 64 Prozent bei einem Schüler mit einem günstigen sozioökonomischen Hintergrund. Diese Ergebnisse zeigen, dass zwar der sozioökonomische Status von Bedeutung ist, dass jedoch auch andere Faktoren berücksichtigt werden müssen, wenn nach bildungspolitischen Maßnahmen gesucht wird, um das Problem der schwachen Leistungen von Schülern zu lösen und die Abschlussquoten im Sekundarbereich II zu steigern. Insgesamt weist der zunehmende Unterschied im Risikospektrum darauf hin, dass sich die Konzentration unterschiedlicher Risikofaktoren bei Schülern mit einem sozioökonomisch benachteiligten Hintergrund negativer auswirkt. Mit anderen Worten, die Zahl der für benachteiligte Schüler bestehenden Risikofaktoren ist nicht nur höher als für Schüler mit einem günstigen sozioökonomischen Hintergrund, diese Risikofaktoren haben darüber hinaus einen stärkeren Einfluss auf ihre Leistung.

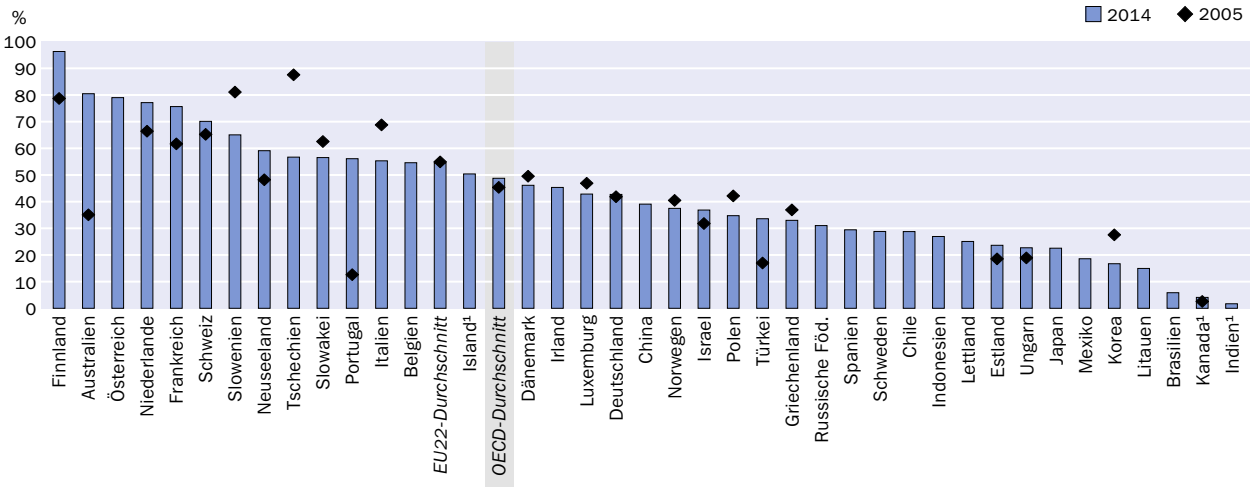
In 11 der Länder mit verfügbaren Daten werden wahrscheinlich mindestens 90 Prozent der Menschen im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, während in Südafrika dieser Anteil nur bei 34 Prozent liegt. In fast allen Ländern ist die Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses im Sekundarbereich II bei Frauen höher als bei Männern. Die größten geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigen sich in Island, wo wahrscheinlich 100 Prozent der jungen Frauen zumindest einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben werden, während es bei den jungen Männern nur 79 Prozent sind (Tab. A2.1).

Frauen werden in allen Ländern eher einen Abschluss in allgemeinbildenden Bildungsgängen erwerben, wohingegen in 32 der 39 Länder mit verfügbaren Daten Männer eher einen Abschluss in berufsbildenden Bildungsgängen erwerben werden. 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 Arbeitsmarktes spielen (s. Indikator A1). In einigen Ländern wurde die berufliche Ausbildung jedoch in den bildungspolitischen Diskussionen vernachlässigt und an den Rand gedrängt, oft stand sie im Schatten der zunehmenden Betonung der Bedeutung der allgemeinbildenden/akademischen Bildung. Gleichwohl erkennt eine wachsende Zahl von Ländern, dass eine gute berufliche Erstausbildung einen wichtigen Beitrag zur wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit leisten kann (OECD, 2015). Dies ist einer der Gründe für die zwischen 2005 und 2014 gestiegenen Abschlussquoten in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II.

Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 46 Prozent der jungen Menschen einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II erwerben. Obwohl zahlreiche Länder umfassende berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II entwickelt haben, ziehen in anderen Ländern die meisten Schüler allgemeinbildende Bildungsgänge vor. Wie in Abbildung A2.2 gezeigt, ist davon auszugehen, dass ein hoher Prozentsatz der Schüler in Australien, Finnland, den Niederlanden und Österreich einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II erwerben wird. In Kanada hingegen wird von einem deutlich geringeren Anteil an Absolventen berufsbildender Bildungsgänge ausgegangen. Dort finden sich berufsbildende Bildungsgänge häufig im postsekundaren Bereich, und berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich sind größtenteils Bildungsgänge im Rahmen des zweiten Bildungswegs für ältere

Abbildung A2.2

Veränderung der Abschlussquoten berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II (2005 und 2014)



1. Referenzjahr 2013.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Abschlussquoten berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II im Jahr 2014.

Quelle: OECD. Tabelle A2.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396680

Bildungsteilnehmer. So sind 66 Prozent der Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II in Kanada älter als 25 Jahre (Tab. A2.2).

Diese Abschlussquoten bedeuten jedoch nicht, dass alle Absolventen einen Bildungsgang im Tertiärbereich aufnehmen oder direkt in den Arbeitsmarkt eintreten werden. Die Zahl der Absolventen, die weder in Beschäftigung noch in einer Form der Ausbildung sind, hat in allen OECD-Ländern sogar zugenommen (s. Indikator C5). Daher ist es wichtig, qualitativ hochwertige Bildungsgänge im Sekundarbereich II anzubieten, die dem Einzelnen sowohl Anregungen geben als auch Bildungsmöglichkeiten bereitstellen, um sicherzustellen, dass sich den Schülern nach Erwerb eines Abschlusses ausreichend Perspektiven eröffnen.

Charakteristika von Absolventen des Sekundarbereichs II

Die Abschlussquoten unterscheiden sich auch je nach Alter der Absolventen. Das Abschlussalter der Absolventen kann mit Änderungen im Bildungssystem zusammenhängen, wenn beispielsweise die Möglichkeit geschaffen wird, den Abschluss im Sekundarbereich II später im Leben zu erwerben, oder wenn die Dauer von allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen geändert wird. Das durchschnittliche Alter von Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II beträgt 19 Jahre, es variiert zwischen 17 Jahren in Australien, Frankreich, Israel und den Niederlanden bis zu 21 Jahren in Island und Polen (Abb. A2.3).

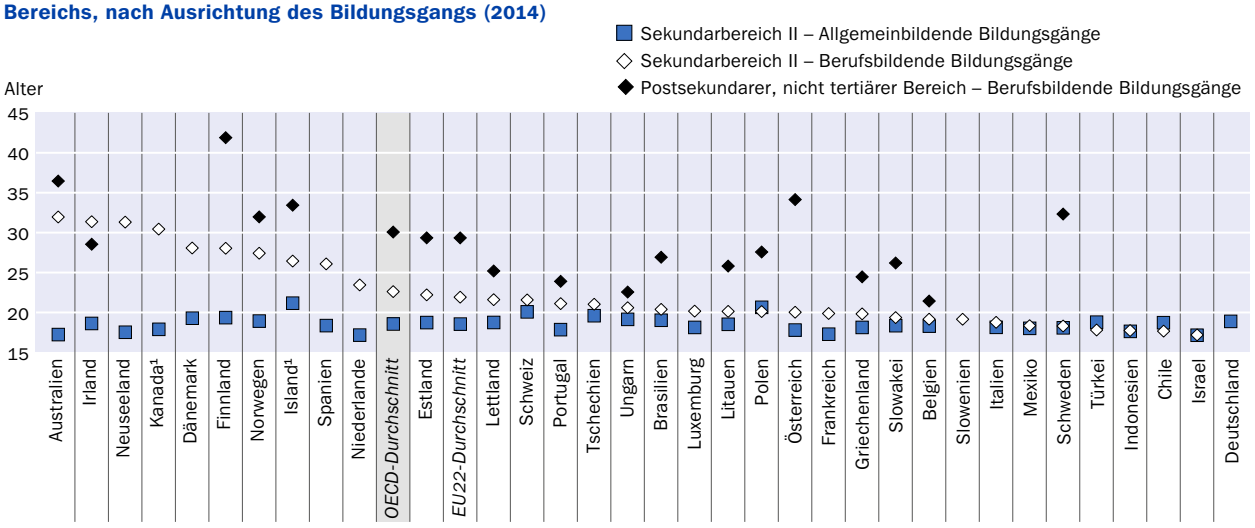
Die Unterschiede im durchschnittlichen Abschlussalter sind bei Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen wesentlich höher, von 17 Jahren in Israel bis zu 32 Jahren in Australien, wo nur 40 Prozent der Absolventen jünger als 25 sind. Über alle OECD-Länder hinweg beträgt das durchschnittliche Alter bei Abschluss eines berufsbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II 23 Jahre.

Die meisten Absolventen in berufsbildenden Bildungsgängen erwerben einen Abschluss in Naturwissenschaften und Ingenieurwesen (37 Prozent) sowie in Pädagogik, Geistes- und Sozialwissenschaften (27 Prozent). In drei Ländern hat der größte Teil der Absolven-

A 2

Abbildung A2.3

Durchschnittliches Abschlussalter in Bildungsgängen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2014)



1. Referenzjahr 2013.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des durchschnittlichen Abschlussalters in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II.

Quelle: OECD. Tabelle A2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396698

ten einen Abschluss im Bereich Gesundheit und Soziales erworben: in Dänemark (28 Prozent), Irland (55 Prozent) und den Niederlanden (26 Prozent).

Auch bei den berufsbildenden Bildungsgängen zeigen sich bei der Wahl der Fachrichtung geschlechtsspezifische Unterschiede. Diese Unterschiede können dem traditionellen Verständnis von Geschlechterrollen und Identitäten sowie den manchmal mit speziellen Fachrichtungen assoziierten kulturellen Werten zugeschrieben werden.

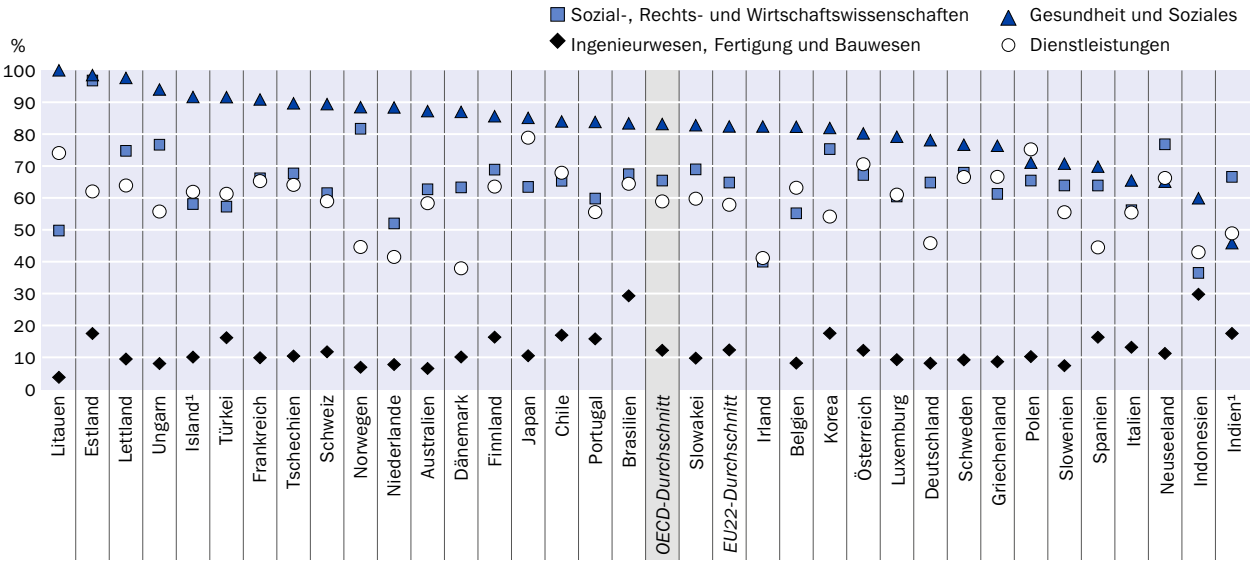
Wie Abbildung A2.4 zeigt, ist der Anteil der Frauen, die bei den berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II einen Bildungsgang in Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen belegen, niedrig: Nur 12 Prozent aller Absolventen dieser Fächergruppe sind Frauen. Im Gegensatz dazu sind Frauen im Bereich Gesundheit und Soziales, in dem 83 Prozent der Absolventen weiblich sind, überrepräsentiert. Der Anteil der Männer mit einem Abschluss in Gesundheit und Soziales beträgt in keinem OECD-Land mehr als 35 Prozent. Zwischen diesen beiden Extremen gibt es einige Fächergruppen mit geringeren geschlechtsspezifischen Unterschieden: Im Durchschnitt sind 59 Prozent der Absolventen der Fächergruppe Dienstleistungen weiblich, und bei den Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften beträgt ihr Anteil 65 Prozent.

Auch im Tertiärbereich bestehen diese Unterschiede, hier sind sie jedoch weniger stark ausgeprägt als im Sekundarbereich II. Weitere Einzelheiten zu den Charakteristika von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich finden sich in Indikator A3 dieser Publikation.

Die Geschlechterverteilung über die Fächergruppen hinweg hat eine zweifache Relevanz. Aus ökonomischer Sicht liegen Beweise dafür vor, dass sich eine ausgewogenere Arbeitsmarktbeteiligung von Männern und Frauen vorteilhaft auf das BIP auswirkt (IMF, 2013). Außerdem besteht die moralische Notwendigkeit sicherzustellen, dass Männern und Frauen in ihrem privaten und beruflichen Leben dieselben Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Hierbei spielt formale Bildung eine wichtige Rolle (OECD, 2015a).

Abbildung A2.4

Anteil weiblicher Absolventinnen berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II, nach Fächergruppe (2014)



1. Referenzjahr 2013.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Absolventinnen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II in der Fächergruppe Gesundheit und Soziales.

Quelle: OECD. Tabelle A2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396706

Berufliche Aus- und Weiterbildung

Die berufliche Aus- und Weiterbildung ist in erster Linie darauf ausgelegt, den Teilnehmern das Verständnis und die praktischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die sie für die Arbeit in einem bestimmten Beruf oder Berufsfeld benötigen. Über alle OECD-Länder hinweg werden wahrscheinlich 46 Prozent der Schüler einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II erwerben. Jedoch unterscheiden sich die Rolle und Bedeutung der beruflichen Ausbildungssysteme stark zwischen den einzelnen Ländern. In einigen Ländern spielt die berufliche Ausbildung eine zentrale Rolle in der Erstschulausbildung junger Menschen, in anderen hingegen absolvieren die meisten Schüler allgemeinbildende Bildungsgänge.

Berufsbildende Bildungsgänge können als kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge angeboten werden, bei denen höchstens 75 Prozent des Lehrplans in der Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt werden. Hierzu zählen auch die dualen Bildungsgänge, die Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplatz nebeneinander beinhalten, sowie Bildungsgänge, die aus abwechselnden Phasen der Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplatz bestehen. Diese Art „duales System“ findet sich in Dänemark, Deutschland, den Niederlanden, Österreich, der Schweiz, der Slowakei, Tschechien und Ungarn (OECD, 2015b). Die betriebliche Ausbildung vermittelt den Schülern die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die am Arbeitsplatz von Bedeutung sind. Durch die betriebliche Ausbildung können sich auch öffentlich-private Partnerschaften entwickeln, außerdem können Sozialpartner und Arbeitgeber an der Entwicklung von berufsbildenden Bildungsgängen beteiligt werden, häufig durch die Festlegung der Rahmenrichtlinien für den Lehrplan.

Darüber hinaus sind qualitativ hochwertige berufsbildende Bildungsgänge in der Regel tendenziell sehr effektiv bei der Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten all jener, die sonst nicht über die Qualifikationen verfügen würden, die für einen reibungslosen

Übergang in den Arbeitsmarkt erforderlich sind. Absolventen berufsbildender Bildungsgänge weisen höhere Beschäftigungsquoten und niedrigere Nichterwerbsquoten auf als Menschen, deren höchster Bildungsabschluss ein Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II ist (s. Indikator A5). 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 B1).

Überblick über die Abschlussquoten im postsekundaren, nicht tertiären Bereich

In den OECD-Ländern werden ganz unterschiedliche Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich angeboten. Diese Bildungsgänge liegen im Grenzbereich zwischen Sekundarbereich II und postsekundarem Bereich und können im spezifischen nationalen Zusammenhang möglicherweise eindeutig als zum Sekundarbereich II oder zum postsekundaren Bereich gehörig angesehen werden. Auch wenn der Inhalt dieser Bildungsgänge vielleicht nicht wesentlich über den von Bildungsgängen des Sekundarbereichs II hinausgeht, erweitern diese Bildungsgänge doch die Kenntnisse derjenigen, die bereits einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben.

Die Erstabschlussquoten bei postsekundaren, nicht tertiären Bildungsgängen sind niedrig im Vergleich zu denjenigen des Sekundarbereichs II. Es wird geschätzt, dass im Durchschnitt 10 Prozent der gegenwärtig in den OECD-Ländern lebenden jungen Menschen im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwerben werden. Die Erstabschlussquoten der Frauen liegen mit 12 Prozent über denen der Männer (9 Prozent). In allen Ländern, mit Ausnahme von China, Island, Luxemburg, Portugal, der Schweiz, der Slowakei und Ungarn, sind die Erstabschlussquoten von Frauen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich höher als die der Männer. Die höchsten Abschlussquoten von Erstabsolventen in diesen Bildungsgängen finden sich in Australien (20 Prozent), Deutschland (26 Prozent), Neuseeland (27 Prozent), Tschechien (30 Prozent) und den Vereinigten Staaten (22 Prozent) (Tab. A2.1). Sechs Länder haben keine Angebote im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Chile, Indonesien, Mexiko, Slowenien, die Türkei und das Vereinigte Königreich).

Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich

28 der 35 OECD-Länder und 10 der 11 Partnerländer bieten berufsbildende Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich an. Einige Länder, die auf dieser ISCED-Stufe (ISCED-Stufe 4) keine Bildungsgänge anbieten, weisen hohe Abschlussquoten für berufsbildende Bildungsgänge auf einer niedrigeren ISCED-Stufe (ISCED-Stufe 3) auf, wie die Schweiz (70 Prozent) und Slowenien (65 Prozent) (Tab. A2.1).

Im Vergleich zum Besuch des Sekundarbereichs II ist – wie aus Abbildung A2.3 ersichtlich – eine Ausbildung im postsekundaren, nicht tertiären Bereich bei älteren Schülern relativ häufig. Im Durchschnitt sind die Absolventen dieses Bildungsbereichs 30 Jahre alt. In vielen Ländern haben diese Absolventen nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II für einige Zeit nicht an formaler Bildung teilgenommen. In anderen Ländern sind diese Bildungsgänge dem sogenannten zweiten Bildungsweg zuzurechnen, mit dem Erwachsene ermutigt werden sollen, wieder in das Bildungssystem einzusteigen. In einigen Ländern sind die Absolventen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs jedoch relativ jung, wie beispielsweise in Belgien (21 Jahre) und Ungarn (23 Jahre).

Kasten A2.2

Männliche Lehrkräfte und die Motivation männlicher Schüler

Es besteht manchmal die Tendenz, schwächere Leistungen von Jungen in der Schule der Tatsache zuzuschreiben, dass nur ein geringer Anteil der sie unterrichtenden Lehrkräfte männlich ist. Neuere Untersuchungen haben gezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Fakten unwahrscheinlich ist (Cho, 2012; Neugebauer and Gerth, 2013; Winters et al., 2013). Dies bedeutet jedoch nicht, dass bildungspolitische Maßnahmen, die auf eine stärkere Ausgewogenheit der Anzahl männlicher und weiblicher Lehrkräften abzielen, verfehlt sind.

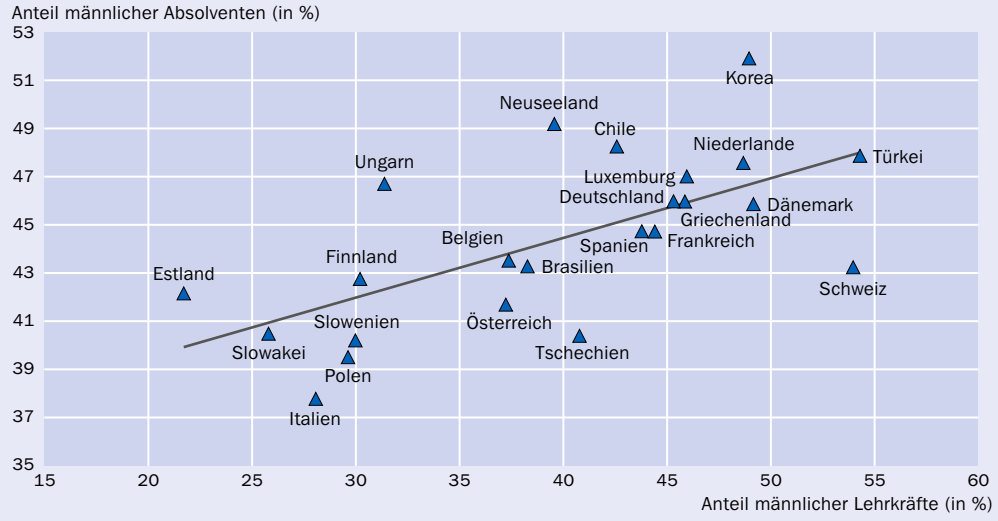
Die Bedeutung einer höheren Zahl männlicher Lehrkräfte am Anfang des Bildungswegs liegt primär darin, Rollenvorbilder für Schüler zu bieten, insbesondere für Schüler, in deren Leben ein Mangel an positiven männlichen Einflüssen besteht. Darüber hinaus dienen Lehrkräfte oft als Vorbild und Inspirationsquelle für ihre Schüler. In diesem Sinne könnte eine höhere Präsenz männlicher Lehrkräfte, mit denen sie sich identifizieren können, zur Lösung des Problems männlicher Schüler beitragen, dass sie an Schule desinteressiert und nicht motiviert sind, ihre Grundbildung abzuschließen.

Das Desinteresse männlicher Schüler ist in vielen Ländern ein Problem. In allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten ist die Wahrscheinlichkeit, dass junge Männer ihre Ausbildung im Sekundarbereich II nicht abschließen, größer als bei jungen Frauen (OECD, 2014).

2014 war der Anteil männlicher Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II niedriger als der Anteil weiblicher Absolventen (Tab. A2.2). In allen Ländern mit verfügbaren Daten, mit Ausnahme von China, Korea und Irland, ist die

Abbildung A2.b

Anteil männlicher Lehrkräfte und männlicher Absolventen in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II (2014)



Quelle: OECD (2016), „Profiles of graduates and new entrants", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_GRAD_ENTR_SHARE und „Distribution of teachers by age and gender", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_PERS_SHARE_AGE.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933396728

A 2

Mehrzahl der Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II weiblich – durchschnittlich 55 Prozent über alle OECD-Länder hinweg. In diesem Bildungsbereich sind durchschnittlich 38 Prozent aller Lehrkräfte Männer (s. Indikator D5).

Abbildung A2.b zeigt, dass ein höherer Anteil männlicher Absolventen in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II mit einem höheren Anteil männlicher Lehrkräfte korreliert. In der Türkei zum Beispiel, wo 54 Prozent der Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II Männer sind, beträgt der Anteil der männlichen Absolventen in diesem Bildungsbereich 48 Prozent. Andererseits sind in der Slowakei nur 26 Prozent der Lehrkräfte im Sekundarbereich II Männer, und der Anteil der männlichen Absolventen beträgt 40 Prozent.

Die beobachtete Tendenz, die weit davon entfernt ist, schlüssig zu sein, könnte zu der bestehenden Debatte über eine Angleichung der Geschlechterverteilung bei Schülern und Lehrkräften beitragen. Weitere Informationen zu den Faktoren des Ungleichgewichts zwischen den Geschlechtern im Lehrerberuf s. Kasten D5.

Der Anteil weiblicher Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs variiert sehr stark, von 75 Prozent in Polen bis zu 25 Prozent in den Niederlanden. Dies lässt sich teilweise durch die in diesem Bildungsbereich angebotenen Fächergruppen erklären. In Österreich beispielsweise wurden 53 Prozent der Abschlüsse in der Fächergruppe Gesundheit und Soziales erworben, in den Niederlanden hingegen 69 Prozent in Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen.

Im Durchschnitt haben die meisten Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs einen Abschluss im Bereich Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen (22 Prozent) oder Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (20 Prozent) erworben. Am wenigsten verbreitet sind die Fächergruppen Pädagogik (7 Prozent), Geisteswissenschaften und Kunst (7 Prozent), Agrarwissenschaften (4 Prozent) und Naturwissenschaften (4 Prozent). In einigen Ländern dominiert eine einzige Fächergruppe den postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Zum Beispiel erwerben in Dänemark 97 Prozent der Absolventen einen Abschluss in Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, während in den Niederlanden 69 Prozent der Absolventen einen Abschluss in Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen erwerben.

Definitionen

Bei Absolventen im Referenzzeitraum kann es sich sowohl um Absolventen mit einem Erstabschluss als auch um Absolventen, die einen zusätzlichen Abschluss erworben haben, handeln. Ein *Absolvent mit Erstabschluss* 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 Absolvent mit Erstabschluss jedoch nur einmal.

Brutto-Abschlussquoten beziehen sich auf die Gesamtzahl der Absolventen des spezifischen Bildungsbereichs (die jeden Alters sein können), dividiert durch die Bevölkerung im typischen Abschlussalter des Bildungsbereichs.

Netto-Abschlussquoten 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 Schuljahres des betreffenden Bildungsbereichs und des spezifischen Bildungsgangs, in dem der Schüler den Abschluss erlangt.

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Studienjahr 2013/2014 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2015 durchgeführten UNESCO-UIS / OECD / Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm*).

Außer es ist etwas anderes angegeben, wurden die Abschlussquoten als Netto-Abschlussquoten (d. h. als Summe der altersspezifischen Abschlussquoten) berechnet. Für diejenigen Länder, die keine derart detailliert aufgegliederten Daten bereitstellen konnten, werden die Brutto-Abschlussquoten dargestellt. Zur Berechnung der Brutto-Abschlussquoten gab jedes Land das typische Abschlussalter an (s. Anhang 1). Die Zahl der Absolventen wurde (ohne Berücksichtigung ihres jeweiligen Alters) durch die Bevölkerung im üblichen Abschlussalter geteilt. In vielen Ländern ist es jedoch schwierig, ein typisches Abschlussalter festzulegen, da die Altersspanne der Absolventen sehr groß ist.

Absolventen der verschiedenen Ausrichtungen von Bildungsgängen der ISCED-Stufen 3 und 4 gelten nicht als Erstabsolventen, da viele Schüler einen Abschluss in mehr als einem Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs erwerben. Daher können diese Abschlussquoten 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.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

A 2

Weiterführende Informationen

Cho, I. (2012), „The effect of teacher-student gender matching: Evidence from OECD countries", *Economics of Education Review*, Vol. 31, pp. 54–67.

Elborgh-Woytek, K. et al. (2013), „Women, Work, and the Economy: Macroeconomic Gains from Gender Equity", IMF (International Monetary Fund), IMF Staff Discussion Note, Washington, *www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2013/sdn1310.pdf* (Zugriff am 20. Februar 2014).

Neugebauer, M. und M. Gerth (2013) „Weiblicher Schulkontext und Schulerfolg von Jungen", in R. Becker und A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte*, Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 431–455.

OECD (2016), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en*.

OECD (2015a) „Gender equality", *Trends Shaping Education 2015: Spotlight 7*, OECD Publishing, Paris, *www.oecd.org/edu/ ceri/Spotlight7-GenderEquality.pdf*.

OECD (2015b), „Focus on Vocational Education and Training (VET) programmes", *Education Indicators in Focus*, No. 33, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk4cg7wg-en*.

OECD (2014), „Indikator A2: Wie viele Schüler werden den Sekundarbereich II erfolgreich abschließen?", in OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Winters, M. et al. (2013), „The effect of same-gender teacher assignment on student achievement in the elementary and secondary grades: Evidence from panel data", *Economics of Education Review*, Vol. 34, pp. 69–75.

Tabellen Indikator A2

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396628

- Tabelle A2.1: Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2014)
- Tabelle A2.2: Charakteristika von Absolventen allgemeinbildender und berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2014)
- Tabelle A2.3: Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2014)
- Tabelle A2.4: Entwicklung der Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2010 und 2014)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle A2.1

Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2014)

Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge, nach Geschlecht und Ausrichtung des Bildungsgangs

	Abschluss im Sekundarbereich II									Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich					
	Erstabschlussquoten			Abschlussquoten						Erstabschlussquoten			Abschlussquoten		
	Alle Bildungsgänge			Allgemeinbildende Bildungsgänge			Berufsbildende Bildungsgänge			Alle Bildungsgänge			Berufsbildende Bildungsgänge		
	M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen	M+F	Männer	Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	74	71	78	80	83	78	20	18	22	44	40	49
Österreich	90	89	90	20	16	24	79	83	75	9	5	14	11	6	16
Belgien	m	m	m	38	32	44	55	55	54	m	m	m	7	7	7
Kanada[1]	89	85	93	85	80	90	4	5	3	m	m	m	m	m	m
Chile	88	84	91	59	55	62	29	29	29	a	a	a	a	a	a
Tschechien	74	74	74	22	17	27	57	62	51	30	21	39	8	7	8
Dänemark	94	89	99	68	61	75	46	45	48	1	0	1	1	0	1
Estland	m	m	m	60	49	71	24	29	18	m	m	m	23	17	30
Finnland	97	94	100	46	38	53	96	89	104	7	6	8	8	7	9
Frankreich	m	m	m	54	47	61	76	75	76	m	m	m	m	m	m
Deutschland	91	92	90	48	43	53	43	49	36	26	21	31	22	17	28
Griechenland	m	m	m	70	64	77	33	39	27	m	m	m	4	3	5
Ungarn	88	85	91	66	60	72	23	26	19	16	17	16	18	18	17
Island[1]	89	79	100	74	61	86	50	53	48	12	14	9	12	15	9
Irland	m	m	m	111	108	114	45	31	60	m	m	m	13	17	9
Israel	90	87	93	53	50	56	37	37	37	m	m	m	a	a	a
Italien	93	92	94	38	28	49	55	64	46	1	1	2	1	1	2
Japan	97	96	98	74	71	78	23	25	20	m	m	m	m	m	m
Korea	95	95	94	78	77	79	17	18	15	m	m	m	m	m	m
Lettland	88	84	92	67	60	75	27	31	22	7	4	10	7	4	10
Luxemburg	74	73	75	33	30	36	43	45	40	2	2	1	2	2	1
Mexiko	51	49	54	33	30	35	19	19	19	a	a	a	a	a	a
Niederlande	95	90	99	42	39	45	77	77	77	0	0	0	0	0	0
Neuseeland	95	92	100	76	73	80	59	47	71	27	21	33	m	m	m
Norwegen	84	79	90	62	51	73	37	44	30	4	3	5	4	3	5
Polen	83	80	85	49	38	61	35	44	25	15	7	23	15	7	23
Portugal	97	95	100	41	34	49	56	61	51	6	7	4	6	7	4
Slowakei	83	81	85	27	21	33	57	60	53	9	9	8	9	9	8
Slowenien	90	89	91	36	28	44	65	71	58	a	a	a	a	a	a
Spanien	74	68	81	53	47	61	29	28	31	0	0	0	0	0	0
Schweden	69	65	73	48	43	55	29	33	26	4	3	4	4	4	4
Schweiz	m	m	m	42	35	49	70	75	65	1	1	1	a	a	a
Türkei	68	66	70	34	32	36	34	34	33	a	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	82	79	85	m	m	m	m	m	m	22	17	27	22	17	27
OECD-Durchschnitt	**85**	**83**	**88**	**54**	**48**	**60**	**46**	**47**	**44**	**10**	**9**	**12**	**10**	**9**	**12**
EU22-Durchschnitt	**86**	**84**	**89**	**49**	**43**	**56**	**50**	**52**	**47**	**9**	**7**	**11**	**8**	**7**	**10**
Partnerländer															
Argentinien[1]	59	49	69	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	64	55	74	62	53	70	6	5	7	7	7	8	8	7	9
China	86	84	88	47	44	50	39	40	38	5	6	4	2	3	1
Kolumbien	70	62	78	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	54	47	61	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien[1]	m	m	m	m	m	m	2	3	1	1	1	2	1	1	2
Indonesien	69	74	64	40	38	43	29	36	21	a	a	a	a	a	a
Litauen	92	89	95	77	71	85	15	19	11	15	15	15	18	18	18
Russische Föd.	50	44	57	52	46	59	31	47	14	5	5	5	5	5	5
Saudi-Arabien	72	78	66	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	34	32	35	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**74**	**71**	**76**	**55**	**50**	**60**	**32**	**35**	**29**	**10**	**8**	**11**	**12**	**10**	**13**

1. Referenzjahr 2013.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396636

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

A 2

Tabelle A2.2

Charakteristika von Absolventen allgemeinbildender und berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2014)

	Allgemeinbildende Bildungsgänge			Berufsbildende Bildungsgänge														
							Anteil Absolventen einzelner Fächergruppen (in %)								Anteil weibliche Absolventen im Sekundarbereich II nach Fächergruppe (in %)			
	Anteil Absolventen unter 25 Jahren (in %)	Durchschnittliches Alter	Anteil weiblicher Absolventen (in %)	Anteil Absolventen unter 25 Jahren (in %)	Durchschnittliches Alter	Anteil weiblicher Absolventen (in %)	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Kunst	Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	Naturwissenschaften	Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen	Agrarwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Dienstleistungen	Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen	Gesundheit und Soziales	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	100	17	51	40	32	48	2	1	20	2	35	3	23	14	63	7	87	58
Österreich	99	18	58	88	20	46	2	2	29	2	35	8	3	19	67	12	80	71
Belgien	100	18	56	100	19	49	0	6	20	2	29	3	27	13	55	8	82	63
Kanada[1]	97	18	52	34	30	42	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	94	19	52	99	18	49	6	1	34	0	38	5	6	11	65	17	84	68
Tschechien	100	20	60	92	21	44	2	4	22	4	38	4	7	20	68	10	90	64
Dänemark	96	19	54	53	28	51	0	2	25	1	24	6	28	14	63	10	87	38
Estland	97	19	58	84	22	37	0	4	3	8	50	7	2	25	97	17	99	62
Finnland	99	19	57	55	28	53	0	6	16	2	30	5	20	22	69	16	86	64
Frankreich	100	17	55	89	20	50	0	2	21	0	34	4	19	21	66	10	91	65
Deutschland	100	19	54	m	m	41	0	4	34	3	33	2	9	15	65	8	78	46
Griechenland	100	18	54	90	20	40	6	3	8	8	43	2	17	12	61	9	76	67
Ungarn	94	19	53	91	21	42	0	7	12	0	43	4	9	25	77	8	94	56
Island[1]	87	21	57	58	26	46	2	14	14	1	33	2	11	21	58	10	92	62
Irland	98	19	50	44	31	66	0	11	4	1	2	16	55	11	40	41	82	41
Israel	100	17	52	100	17	49	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	100	18	62	100	19	40	0	2	36	9	29	4	2	17	56	13	65	55
Japan	m	m	51	m	m	43	0	0	31	0	42	13	6	8	63	10	85	79
Korea	m	m	48	m	m	43	0	17	19	12	44	2	2	5	75	18	82	54
Lettland	100	19	53	90	22	40	0	9	12	5	42	3	2	27	75	9	98	64
Luxemburg	100	18	53	95	20	46	9	4	36	2	28	4	9	7	60	9	79	61
Mexiko	98	18	53	97	18	50	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	100	17	52	79	23	50	2	4	21	4	18	4	26	21	52	8	88	41
Neuseeland	100	18	51	44	31	60	1	19	33	1	14	11	8	14	77	11	65	66
Norwegen	97	19	57	59	27	39	0	2	5	2	46	3	23	19	82	7	88	45
Polen	92	21	60	99	20	35	0	2	14	11	46	4	0	24	65	10	71	75
Portugal	98	18	57	88	21	45	0	8	20	10	24	2	12	25	60	16	84	56
Slowakei	99	18	60	95	19	46	2	6	21	1	35	3	8	25	69	10	83	60
Slowenien	100	19	60	100	19	44	8	4	17	6	32	5	14	14	64	7	71	56
Spanien	96	18	55	61	26	53	0	33	12	6	16	1	21	12	64	16	70	44
Schweden	100	18	54	100	18	42	0	2	8	0	45	8	17	20	65	9	76	65
Schweiz	97	20	57	89	22	45	0	3	33	3	34	5	14	9	61	12	89	59
Türkei	92	19	52	97	18	48	0	4	15	15	37	0	20	8	57	16	92	61
Ver. Königreich	m	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	**98**	**19**	**55**	**80**	**23**	**46**	**1**	**6**	**20**	**4**	**33**	**5**	**14**	**17**	**65**	**12**	**83**	**59**
EU22-Durchschnitt	**98**	**19**	**56**	**85**	**22**	**46**	**2**	**6**	**19**	**4**	**32**	**5**	**15**	**18**	**65**	**12**	**82**	**58**
Partnerländer																		
Argentinien[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	91	19	57	84	20	60	18	2	20	19	17	9	8	8	67	29	83	64
China	m	m	49	m	m	46	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	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[1]	m	m	m	m	m	19	2	1	1	2	92	0	2	0	67	17	46	49
Indonesien	100	18	51	100	18	36	0	2	50	0	35	1	3	9	36	30	60	43
Litauen	96	19	53	94	20	36	0	4	18	1	46	3	0	28	50	4	100	74
Russische Föd.	m	m	55	m	m	22	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	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**53**	**m**	**m**	**43**	**2**	**6**	**24**	**6**	**38**	**4**	**10**	**11**	**62**	**16**	**76**	**56**

1. Referenzjahr 2013.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396648

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

Tabelle A2.3

Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (2014)

	Anteil weiblicher Absolventen (in %)	Anteil Absolventen unter 30 Jahren (in %)	Durchschnittliches Alter	Anteil Absolventen einzelner Fächergruppen (in %)							
				Pädagogik	Geistes wissenschaften und Kunst	Sozial-, Rechts- und Wirtschafts-wissenschaften	Naturwissenschaften	Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen	Agrarwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	55	36	36	22	4	32	4	12	2	18	8
Österreich	74	40	34	32	2	10	1	1	1	53	1
Belgien	52	97	21	0	6	11	1	22	2	34	23
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Tschechien	52	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	73	26	37	0	0	97	0	0	0	3	0
Estland	63	63	29	0	6	18	5	25	9	6	32
Finnland	56	11	42	3	1	45	0	28	1	8	13
Frankreich	m	m	m	0	59	16	7	2	0	1	15
Deutschland	61	m	m	0	3	26	3	18	1	40	9
Griechenland	61	84	24	17	4	11	9	15	1	26	16
Ungarn	48	89	23	1	3	17	10	27	3	23	16
Island[1]	36	42	33	4	3	1	6	46	1	0	38
Irland	33	69	29	23	0	0	0	24	47	0	6
Israel	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Italien	52	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	68	82	25	0	5	13	1	16	5	24	35
Luxemburg	28	63	29	1	9	0	0	66	2	0	23
Mexiko	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	25	34	37	31	0	0	1	69	0	0	0
Neuseeland[2]	60[d]	62[d]	29[d]	1[d]	25[d]	24[d]	7[d]	11[d]	4[d]	14[d]	13[d]
Norwegen	65	52	32	0	9	34	0	1	2	28	27
Polen	75	72	28	0	7	20	5	2	2	34	30
Portugal	37	85	24	0	6	14	10	31	6	6	29
Slowakei	47	71	26	8	1	17	0	19	1	14	40
Slowenien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Spanien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweden	52	49	32	9	3	19	9	26	4	22	9
Schweiz	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Türkei	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigtes Königreich	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	60	m	m	1	6	10	4	18	1	37	23
OECD-Durchschnitt	**54**	**59**	**30**	**7**	**7**	**20**	**4**	**22**	**4**	**18**	**18**
EU22-Durchschnitt	**53**	**62**	**29**	**7**	**7**	**20**	**4**	**23**	**5**	**17**	**17**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	56	68	27	0	2	21	10	22	3	26	16
China	25	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien[1]	71	m	m	71	0	0	0	0	0	28	0
Indonesien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Litauen	50	79	26	0	6	28	2	26	3	8	27
Russische Föderation[3]	47	m	m	1[d]	5[d]	3[d]	48[d]	8[d]	1[d]	32[d]	2[d]
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	**53**	**m**	**m**	**14**	**11**	**15**	**11**	**11**	**1**	**26**	**10**

1. Referenzzjahr 2013. 2. Die Daten zu berufsbildenden Bildungsgängen enthalten auch Daten zu allgemeinbildenden Bildungsgängen. 3. Die Daten zu den Abschlüssen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich enthalten einige Abschlüsse im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396656

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

A 2

Tabelle A2.4

Entwicklung der Abschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2010 und 2014)

Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge, nach Geschlecht und Ausrichtung des Bildungsgangs

	Sekundarbereich II									Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					
	Erstabschlussquoten			Abschlussquoten						Erstabschlussquoten			Abschlussquoten		
	Alle Bildungsgänge			Allgemeinbildende Bildungsgänge			Berufsbildende Bildungsgänge			Alle Bildungsgänge			Berufsbildende Bildungsgänge		
	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	m	72	74	35	52	80	m	16	20	18	29	44
Österreich	m	87	90	m	19	20	m	77	79	m	7	9	m	8	11
Belgien	m	m	m	m	m	38	m	m	55	m	m	m	m	m	7
Kanada[1]	80	85	89	78	82	85	3	3	4	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	88	m	m	59	m	m	29	a	a	a	a	a	a
Tschechien	116	110	74	28	34	22	88	76	57	m	m	30	m	m	8
Dänemark	83	85	94	59	58	68	50	49	46	1	1	1	1	1	1
Estland	m	m	m	60	61	60	19	21	24	m	m	m	19	18	23
Finnland	94	95	97	52	46	46	79	90	96	6	7	7	6	7	8
Frankreich	m	m	m	50	51	54	62	65	76	m	m	m	0	0	m
Deutschland	78	m	91	37	m	48	42	m	43	23	m	26	20	m	22
Griechenland	95	88	m	59	62	70	37	26	33	9	6	m	9	8	4
Ungarn	84	86	88	68	69	66	19	17	23	20	18	16	26	20	18
Island[1]	m	m	89	m	m	74	m	m	50	m	m	12	m	m	12
Irland	92	86	m	m	130	111	a	a	45	14	10	m	14	10	13
Israel	89	91	90	57	58	53	32	33	37	m	m	m	a	a	a
Italien	85	85	93	31	36	38	69	61	55	6	4	1	6	4	1
Japan	m	95	97	m	72	74	m	23	23	m	m	m	m	m	m
Korea	92	91	95	65	69	78	28	22	17	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	88	m	64	67	m	25	27	m	3	7	m	3	7
Luxemburg	74	70	74	27	30	33	47	41	43	m	2	2	2	2	2
Mexiko	40	45	51	m	m	33	m	m	19	a	a	a	a	a	a
Niederlande	m	m	95	34	39	42	66	84	77	m	m	0	1	1	0
Neuseeland	94	91	95	m	70	76	48	60	59	26	30	27	m	m	m
Norwegen	90	87	84	62	60	62	40	36	37	5	10	4	2	5	4
Polen	m	83	83	55	52	49	42	38	35	14	12	15	14	12	15
Portugal	54	105	97	41	69	41	13	36	56	m	3	6	m	3	6
Slowakei	86	86	83	23	26	27	63	60	57	12	10	9	12	10	9
Slowenien	85	94	90	34	38	36	81	71	65	a	a	a	a	a	a
Spanien	m	m	74	m	m	53	m	m	29	a	a	0	a	a	0
Schweden	m	m	69	m	m	48	m	m	29	m	m	4	m	m	4
Schweiz	m	m	m	35	38	42	65	72	70	m	m	1	1	0	a
Türkei	48	54	68	31	33	34	17	22	34	a	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	74	77	82	m	m	m	m	m	m	17	22	22	17	22	22
OECD-Durchschnitt[2]	**80**	**85**	**85**	**47**	**51**	**50**	**45**	**47**	**49**	**12**	**13**	**10**	**9**	**9**	**11**
EU22-Durchschnitt[2]	**84**	**91**	**88**	**44**	**48**	**47**	**55**	**55**	**55**	**10**	**9**	**7**	**10**	**9**	**8**
Partnerländer															
Argentinien[1]	m	m	59	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	64	m	65	62	m	4	6	m	m	7	m	6	8
China	m	m	86	m	m	47	m	m	39	m	m	5	m	m	2
Kolumbien	m	m	70	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m
Costa Rica	m	m	54	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	2	m	m	1	m	m	1
Indonesien	m	m	69	m	m	40	m	m	29	a	a	a	a	a	a
Litauen	m	m	92	m	m	77	m	m	15	m	m	15	m	m	18
Russische Föd.	m	m	50	m	m	52	m	m	31	m	m	5	m	m	5
Saudi-Arabien	m	m	72	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	34	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**

1. Referenzjahr 2013 anstelle 2014. 2. Die Durchschnitte wurden nur von Ländern mit Daten für alle Referenzjahre berechnet und können sich daher von denen in Tabelle A2.1 unterscheiden.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396669

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

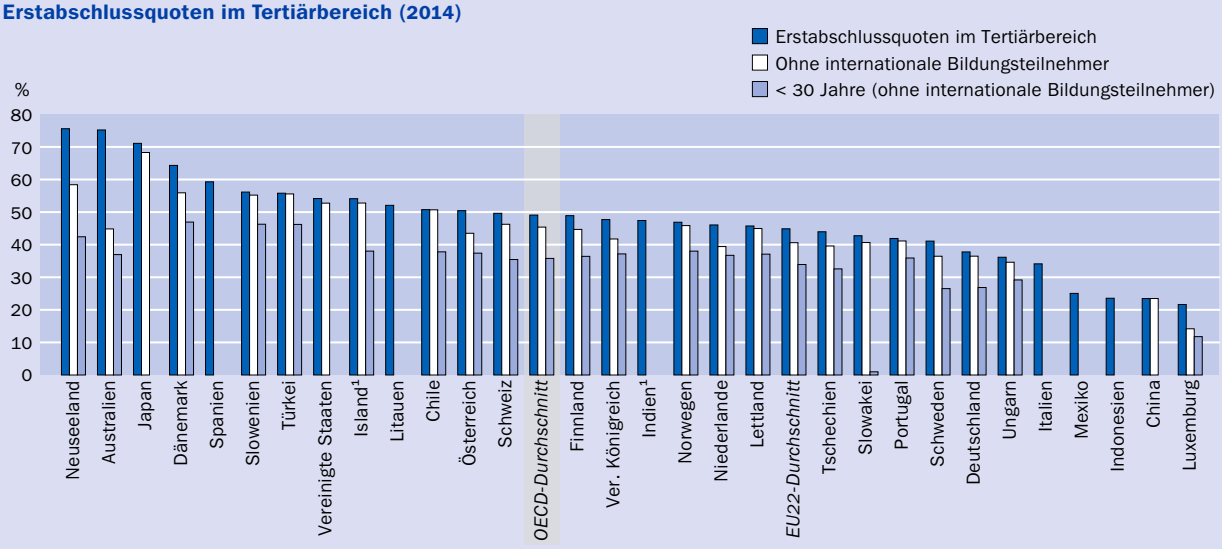
Indikator A3

Wie viele junge Menschen mit welchen Charakteristika werden eine Ausbildung im Tertiärbereich abschließen?

- Ausgehend von den gegenwärtigen Abschlussquoten werden im Durchschnitt 36 Prozent der heutigen Jugendlichen in den OECD-Ländern zumindest einen Erstabschluss im Tertiärbereich vor ihrem 30. Geburtstag erwerben.
- Auch wenn Frauen die Mehrzahl der Abschlüsse im Tertiärbereich erwerben (57 Prozent der Erstabschlüsse in den OECD-Ländern), sind sie in bestimmten Fächergruppen, wie Natur- und Ingenieurwissenschaften, immer noch unterrepräsentiert, während andererseits 2014 in den Erziehungswissenschaften viermal so viele Frauen wie Männer einen Abschluss erwarben.
- 2014 erwarb im Durchschnitt der OECD die Mehrheit der Erstabsolventen des Tertiärbereichs (72 Prozent) einen Bachelorabschluss, 12 Prozent einen Masterabschluss und 16 Prozent einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang.

Abbildung A3.1

Erstabschlussquoten im Tertiärbereich (2014)



Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Erstabsolventendaten bedeuten, dass die Abschlussquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Bildungsteilnehmern wohl zu niedrig angesetzt und von Ländern mit einem Nettozugang von Bildungsteilnehmern wohl zu hoch angesetzt sind. Die Kenngröße Erstabschlussquote im Tertiärbereich ohne internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich berücksichtigt dies.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erstabschlussquoten im Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Tabelle A3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396803

Kontext

Abschlussquoten im Tertiärbereich veranschaulichen, in welchem Ausmaß ein Land in der Lage ist, die Beschäftigten der Zukunft mit Spezialkenntnissen und Kompetenzen entsprechend dem neuesten Stand von Wissenschaft und Technik auszustatten. In den OECD-Ländern gibt es auch weiterhin große Anreize, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwerben, u. a. höhere Einkommen und bessere Beschäftigungsaussichten (weiter gehende Informationen hierzu s. Indikatoren A5, A6 und A7). Struktur und Umfang des

Tertiärbereichs unterscheiden sich in den einzelnen Ländern, und die Abschlussquoten werden anscheinend davon beeinflusst, wie leicht der Zugang zu den Bildungsgängen ist, wie viel Flexibilität bei ihnen gewährt wird und welche Nachfrage nach höherwertigen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt besteht.

In den letzten Jahrzehnten wurde der Zugang zum Tertiärbereich deutlich erweitert, es entstanden neue Arten von Bildungseinrichtungen, die eine größere Auswahl und neue Formen der Vermittlung bieten (OECD, 2014a). Gleichzeitig ändern sich zunehmend die geschlechtsspezifische Verteilung auf die Bildungsgänge und die von den Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich gewählten Bildungsverläufe. Außerdem streben immer mehr einen Abschluss außerhalb ihres Herkunftslands an.

Die politischen Entscheidungsträger suchen nach Wegen, den Übergang vom Tertiärbereich in den Arbeitsmarkt zu erleichtern (OECD, 2015a). Informationen über die Charakteristika der Absolventen könnten dazu beitragen, auf die Bedürfnisse der Berufsanfänger einzugehen und auf den Zustrom neuer Arbeitnehmer, die mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den Arbeitsmarkt eintreten, vorbereitet zu sein.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Internationale Bildungsteilnehmer belegen eher einen Master- oder Promotionsbildungsgang als einen Bachelorbildungsgang. In den OECD-Ländern waren 2014 etwa 27 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die einen Erstabschluss in einem Promotionsbildungsgang erwarben, internationale Bildungsteilnehmer, ebenso wie 17 Prozent der Erstabsolventen eines Master- oder gleichwertigen Bildungsgangs und 7 Prozent der Erstabsolventen eines Bachelorbildungsgangs.
- Absolventen der Fächergruppen Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften zusammen repräsentieren rund 22 Prozent der Absolventen von Bildungsgängen aller tertiären Bildungsstufen zusammen – mit Ausnahme der Promotionsbildungsgänge, wo sie 44 Prozent der Absolventen stellen.
- Der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die einen Master- oder gleichwertigen Abschluss nach einem Bachelorabschluss erwerben, ist im Durchschnitt höher als der Anteil derjenigen, die einen langen Bildungsgang zu einem Erstabschluss absolvieren.

Entwicklungstendenzen

In den letzten 9 Jahren sind die Erstabschlussquoten auf Bachelor- oder gleichwertigem Qualifikationsniveau im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten um 12 Prozentpunkte gestiegen und nicht in einem einzigen Land gesunken. Den stärksten Anstieg gab es in diesen 9 Jahren in Portugal, wobei diese Entwicklung jedoch hauptsächlich zwischen 2005 und 2010 stattfand. 2005 wurde erwartet, dass nur 9 Prozent der jungen Menschen in Portugal einen Abschluss in einem Bachelorbildungsgang erwerben würden, 2010 waren es schon 33 Prozent und 2014 dann 35 Prozent.

Die Abschlussquoten in den Promotionsbildungsgängen sind im Laufe des letzten Jahrzehnts ebenfalls gestiegen. Zwischen 2005 und 2014 stiegen die Abschlussquoten in Promotionsbildungsgängen in fast allen Ländern mit vergleichbaren Daten, nur in Österreich und Slowenien sanken sie. Dänemark, die Schweiz und Slowenien weisen

auf dieser ISCED-Stufe die höchsten Abschlussquoten aller OECD-Länder auf. Dort werden wahrscheinlich mindestens 3 Prozent der jungen Menschen einen Abschluss in einem Promotionsbildungsgang erwerben, wenn die Quoten von 2014 aufrechterhalten werden.

Hinweis

Abschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer Altersgruppe, der wahrscheinlich im Laufe des Lebens einen Abschluss erwerben wird. Diese Schätzung basiert auf der Gesamtzahl der Absolventen im Jahr 2014 sowie der Altersverteilung der Absolventen. Daher basieren die Abschlussquoten auf den aktuellen Abschlussquoten, was aber wiederum bedeutet, dass sie von jeder Änderung des Bildungssystems beeinflusst werden, wie beispielsweise der Einführung neuer Bildungsgänge im Tertiärbereich oder Änderungen der Dauer von Bildungsgängen, wie sie sich in vielen EU-Ländern durch die Umsetzung des Bologna-Prozesses ergeben haben.

In dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* kann zum ersten Mal die detailliertere Aufgliederung der Masterbildungsgänge aufgrund der neuen Standardklassifikation des Bildungswesens ISCED 2011 genutzt werden. Denn Master- oder gleichwertige Bildungsgänge umfassen verschiedene Bildungsgänge, hauptsächlich solche, die auf einen Erstabschluss nach einem langen Bildungsgang vorbereiten, und solche, die auf einen zweiten oder weitere Abschlüsse im Anschluss an einen Erstabschluss auf Bachelorniveau vorbereiten.

Analyse und Interpretationen

Abschlussquoten im Tertiärbereich

Dank der neuen ISCED-2011-Klassifizierung werden in dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* zum zweiten Mal statistische Informationen zu Erstabsolventen des Tertiärbereichs verwendet. Erstabsolventen des Tertiärbereichs werden als Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich definiert, die zum ersten Mal (in ihrem Bildungsverlauf) einen Abschluss im Tertiärbereich in einem bestimmten Land erwerben. Im Durchschnitt der 25 OECD-Länder mit vergleichbaren Daten für 2014 werden auf der Grundlage der aktuellen Abschlussquoten und unter Berücksichtigung der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich 49 Prozent der jungen Menschen von heute mindestens einmal im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben. Dieser Anteil liegt zwischen 22 Prozent in Luxemburg, wobei zu beachten ist, dass viele Luxemburger im Ausland den Tertiärbereich besuchen, und mindestens 70 Prozent in Australien, Japan und Neuseeland (Abb. A3.1).

Abschlussquoten – nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich

Es wird erwartet, dass die Zahl junger Menschen, die im Laufe ihres Lebens einen Bachelorabschluss erwerben werden, höher ist als die Zahl der Absolventen auf jeder anderen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs. Auf der Grundlage der Abschlussquoten von 2014 wird davon ausgegangen, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 38 Prozent der jungen Menschen in einem Land im Laufe ihres Lebens einen Bachelorabschluss erwerben werden, 18 Prozent einen Masterabschluss, 11 Prozent einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang und rund 2 Prozent eine Promotion abschließen werden (Tab. A3.1).

A 3

Obwohl in den OECD-Ländern der Bachelorabschluss der am häufigsten erworbene Abschluss im Tertiärbereich ist, fördern die einzelnen Länder auch die Teilnahme an Bildungsgängen auf den anderen Bildungsstufen des Tertiärbereichs. In dem Bemühen, die Beschäftigungschancen und den Übergang in den Arbeitsmarkt zu verbessern, fördern einige Länder kurze tertiäre Bildungsgänge. Die Wahrscheinlichkeit, dass jemand in China, Neuseeland, Österreich und der Russischen Föderation im Laufe des Lebens einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang erwerben wird, beträgt mindestens 25 Prozent. Zu den anderen Möglichkeiten, die Beschäftigungschancen und den Übergang in den Arbeitsmarkt zu verbessern, gehört die Förderung berufsorientierter Bildungsgänge mit dem Ziel Bachelor- und Masterabschluss.

Abschlussquoten – ohne internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

In einigen Ländern stellen internationale Bildungsteilnehmer einen großen Teil der Absolventen des Tertiärbereichs. Bei „internationalen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich" handelt es sich um Bildungsteilnehmer, die ausdrücklich zum Besuch des Tertiärbereichs in ein anderes Land gekommen sind. Internationale Bildungsteilnehmer haben aus verschiedenen Gründen einen wesentlichen Einfluss auf die geschätzten Abschlussquoten. Aufgrund mangelnder Informationen gelten sie häufig als Absolventen mit einem Erstabschluss, unabhängig von ihren zuvor in anderen Ländern erworbenen Abschlüssen (d. h., ein internationaler Bildungsteilnehmer, der einen zu einem zweiten Abschluss führenden Bildungsgang abschließt, gilt im sogenannten Zielland als Absolvent mit einem Erstabschluss). Die Abschlussquoten in einigen Ländern mit einem großen Anteil internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich wie Australien und Neuseeland sind dadurch überhöht. Werden internationale Bildungsteilnehmer bei den Berechnungen nicht berücksichtigt, sinken die Erstabschlussquoten im Tertiärbereich in Australien um 30 Prozentpunkte und in Neuseeland um 17 Prozentpunkte (Tab. A3.1).

Abschlussquoten junger Menschen, die jünger als 30 Jahre sind

Die Abschlussquoten von Absolventen mit einem Erstabschluss im Tertiärbereich, die jünger als 30 Jahre sind, sind ein Indikator für den Prozentsatz junger Menschen, die bei ihrem ersten Eintritt in den Arbeitsmarkt über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen werden. Im Durchschnitt der 20 Länder mit verfügbaren Daten wird erwartet, dass ohne die Berücksichtigung internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich 36 Prozent der jungen Menschen vor dem 30. Lebensjahr einen Erstabschluss im Tertiärbereich erwerben werden. Diese Quote reicht von 47 Prozent in Dänemark bis zu 12 Prozent in Luxemburg.

Darüber hinaus ist die Altersspanne der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in einigen Bildungssystemen größer als in anderen. In Chile, Island, Neuseeland und der Schweiz sinken die Erstabschlussquoten im Tertiärbereich um mindestens 10 Prozentpunkte, wenn ohne Berücksichtigung internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich nur junge Menschen berücksichtigt werden, die jünger als 30 Jahre sind. Dies könnte darauf hindeuten, dass diese Bildungssysteme hinsichtlich des Zugangs zu Bildungsgängen im Tertiärbereich und ihrer Dauer flexibler und für Bildungsteilnehmer, die nicht im typischen Alter für diese Bildungsgänge sind, besser geeignet sind. Außerdem besteht in Finnland, Israel und der Schweiz die Pflicht zum Wehr- oder Zivildienst, wodurch sich die Ausbildungsdauer im Tertiärbereich verlängert (Tab. A3.1).

Charakteristika von Absolventen des Tertiärbereichs

In den letzten beiden Jahrzehnten hat sich in den OECD-Ländern die Ausbildung im Tertiärbereich erheblich verändert: Die Zusammensetzung der Bildungsteilnehmer ist inter-

nationaler geworden, die Zahl der Frauen, die in diesem Bildungsbereich einen Abschluss erwerben, ist gestiegen, und in einigen Ländern ist die Zahl der Bildungsteilnehmer, die Bildungsgänge im Bereich der Natur- und Ingenieurwissenschaften belegen, gestiegen. Diese Änderungen können die Beachtung von Problemen der Wettbewerbsfähigkeit in der globalen Wirtschaft und am Arbeitsmarkt widerspiegeln.

Eine Mehrheit der Absolventen verfügt über einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss

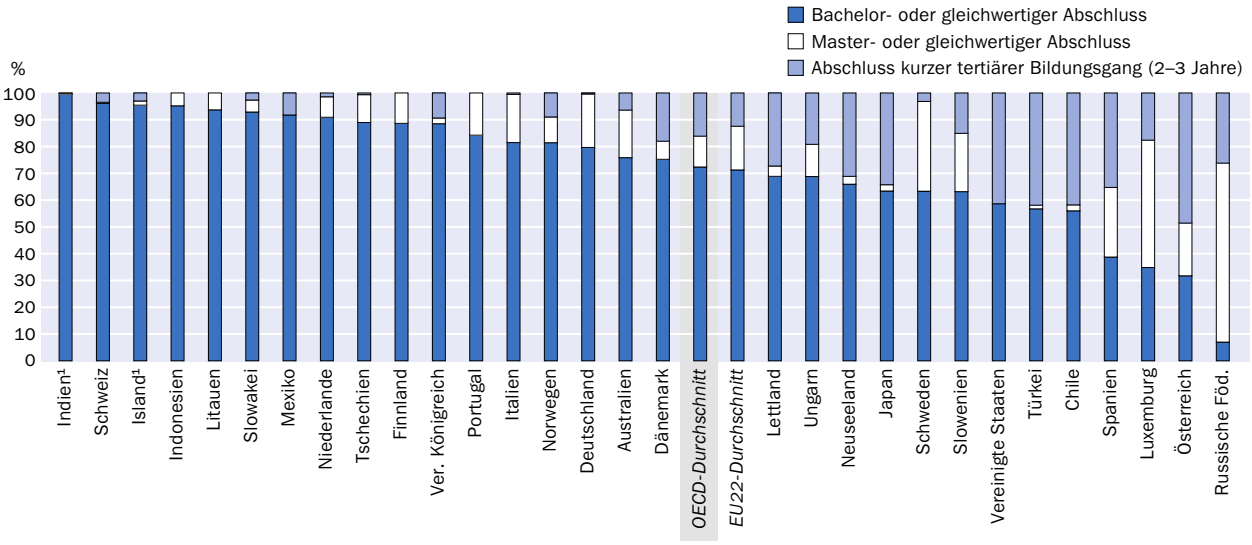
Die neuen Daten zu Absolventen mit Erstabschluss im Tertiärbereich ermöglichen eine genauere Beschreibung der jungen Absolventen, die mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den Arbeitsmarkt eintreten. Außerdem erleichtern sie den Vergleich zwischen Ländern, da nur in spezifischen Bildungssystemen geltende Bildungswege nicht berücksichtigt werden.

2014 hat die Mehrzahl der Erstabsolventen im Tertiärbereich einen Bachelorabschluss erworben. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 72 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich einen Bachelorabschluss als Erstabschluss erworben, 12 Prozent einen Masterabschluss und 16 Prozent einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang (Tab. A3.2).

Es gibt jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Österreich hat der größte Teil der Erstabsolventen (49 Prozent) einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang erworben, in Spanien hingegen ist der Anteil der Erstabsolventen auf drei Bildungsstufen im Tertiärbereich ähnlich hoch: bei den kurzen tertiären Bildungsgängen, den Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen sowie bei den Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen. Diese Unterschiede können auf unterschiedliche Strukturen des Tertiärbereichs zurückzuführen sein oder darauf, dass bestimmte Bildungsgänge, z. B. die kurzen tertiären Bildungsgänge, in einigen Ländern wesentlich stärker gefördert werden (Abb. A3.2).

Abbildung A3.2

Verteilung der Erstabsolventen nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2014)



1. Referenzjahr 2013.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Erstabsolventen in einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang.

Quelle: OECD. Tabelle A3.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396817

A 3

Durchschnittliches Alter der Absolventen

Im Durchschnitt der OECD-Länder betrug 2014 das durchschnittliche Alter von Erstabsolventen 26 Jahre. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern sind zum Teil sehr groß, die Bandbreite reicht von 23 Jahren in Litauen und dem Vereinigten Königreich bis zu 28 Jahren in Island, Schweden und der Schweiz (Tab. A3.2).

Wie erwartet, steigt das durchschnittliche Alter der Absolventen tendenziell mit steigender Bildungsstufe im Tertiärbereich. Bei den kurzen tertiären Bildungsgängen und den Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen ist es gleich: im Durchschnitt 26 Jahre. Bei den Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen beträgt das durchschnittliche Abschlussalter 30 Jahre. Absolventen von Masterbildungsgängen, die bereits vorher einen Bachelorbildungsgang abgeschlossen haben, sind im Durchschnitt etwas älter als diejenigen, die ihren Masterabschluss nach einem langen Bildungsgang erlangen (30 Jahre gegenüber 27 Jahren). Die Absolventen von Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen sind im Durchschnitt 35 Jahre alt. In keinem der OECD- oder Partnerländer liegt das durchschnittliche Alter hier unter 31 Jahren (Tab. A3.4).

Mehr als die Hälfte aller Erstabschlüsse wird von Frauen erworben

Angesichts der Auswirkungen von (Aus-)Bildung auf die Erwerbsbeteiligung, die berufliche Mobilität und die Lebensqualität unterstreichen politische Entscheidungsträger und Erziehungswissenschaftler die Bedeutung einer Verringerung der Unterschiede in den Bildungsmöglichkeiten und -ergebnissen von Männern und Frauen. 2014 wurden im Durchschnitt 57 Prozent der Erstabschlüsse im Tertiärbereich in den OECD-Ländern von Frauen erworben, diese Zahl reicht von 49 Prozent in der Schweiz bis zu 64 Prozent in Lettland und der Slowakei (Tab. A3.2). Darüber hinaus lag ihr Anteil bei den Erstabschlüssen auf allen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs – mit Ausnahme der Promotionsbildungsgänge – bei über 50 Prozent. Im Durchschnitt wurden 58 Prozent der Erstabschlüsse in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen von Frauen erworben, bei den Promotionsbildungsgängen traf dies auf 47 Prozent zu. Die größten Unterschiede zwischen dem Prozentsatz der Frauen, die einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss erworben haben, und dem der Frauen, die einen Promotionsabschluss erworben haben, wurden mit mindestens 20 Prozentpunkten in Saudi-Arabien, Schweden und Tschechien beobachtet (Abb. A3.3).

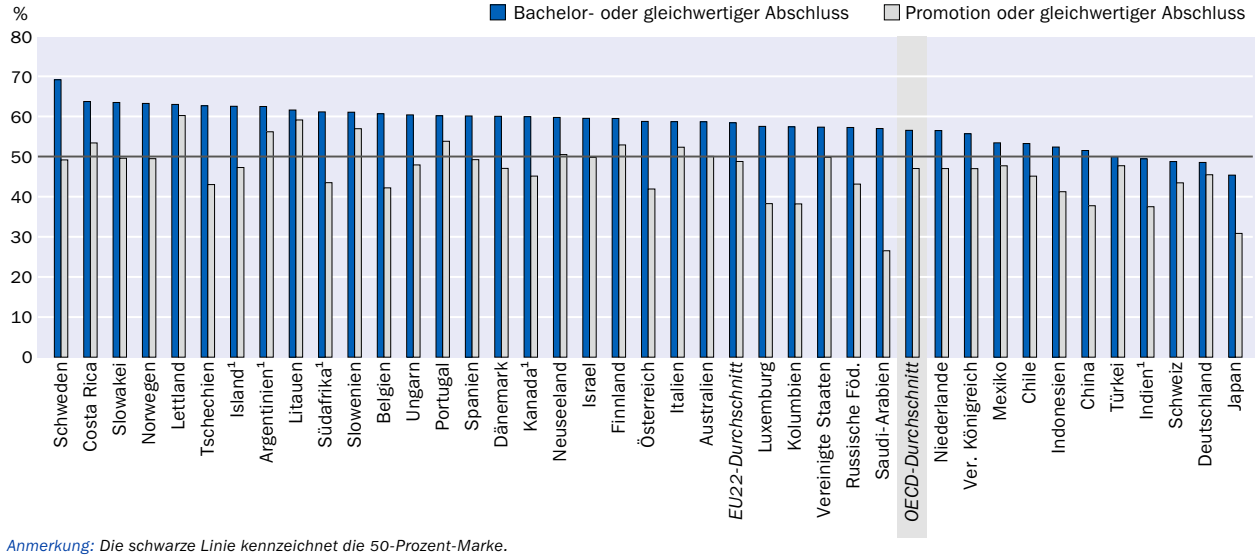
Auch wenn im Jahr 2014 die meisten Abschlüsse im Tertiärbereich von Frauen erworben wurden, erzielen Männer immer noch die besseren Arbeitsmarktergebnisse. Die Einkommen von Männern mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind im Durchschnitt höher als die von Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, und Männer mit diesem Abschluss haben tendenziell höhere Beschäftigungsquoten als Frauen mit demselben Bildungsstand (s. Indikatoren A5 und A6).

Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich entscheiden sich für eine Ausbildung im Ausland, insbesondere bei Bildungsgängen auf den höheren ISCED-Stufen

Die Internationalisierung des Tertiärbereichs ist in den weiterführenden Bildungsgängen, wie Master- und Promotionsbildungsgängen, stärker ausgeprägt. 2014 waren 26 Prozent der Absolventen von Promotionsbildungsgängen in den OECD-Ländern internationale Bildungsteilnehmer, ebenso wie 16 Prozent der Absolventen von Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen und 7 Prozent der Absolventen von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen. In Neuseeland, den Niederlanden, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich waren mindestens 40 Prozent der Absolventen von Promotionsbildungsgängen internationale Bildungsteilnehmer, in Luxemburg 81 Prozent. In Australien belegen

Abbildung A3.3

Anteil weiblicher Absolventen auf den einzelnen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs (2014)



Anmerkung: Die schwarze Linie kennzeichnet die 50-Prozent-Marke.
1. Referenzjahr 2013.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Absolventen eines Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgangs.
Quelle: OECD. Tabelle A3.4. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396824

deutlich mehr internationale Bildungsteilnehmer einen Masterbildungsgang als einen Promotionsbildungsgang (57 Prozent gegenüber 39 Prozent).

Der durchschnittliche Anteil internationaler Bildungsteilnehmer an den Absolventen von Masterbildungsgängen, die vorher schon einen Abschluss eines Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgangs erworben haben, ist mit 16 Prozent höher als der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer, die den Abschluss in einem langen Masterbildungsgang, der zu einem Erstabschluss führt, erwerben (6 Prozent). Dieser Unterschied kann in einzelnen Ländern sehr hoch sein, wie beispielsweise in Schweden, wo er sich auf mehr als 36 Prozentpunkte beläuft.

Weitere Einzelheiten zur Internationalisierung des Tertiärbereichs finden sich in Kapitel C (s. Indikator C4) dieser Publikation.

Die Beliebtheit der Fächergruppen Natur- und Ingenieurwissenschaften steigt auf den höheren ISCED-Stufen des Tertiärbereichs

Die Verteilung der erworbenen Abschlüsse auf die einzelnen Fächergruppen hängt von deren relativer Beliebtheit bei den Bildungsteilnehmern, der relativen Anzahl der in den betreffenden Fächergruppen an den Hochschulen und entsprechenden Einrichtungen angebotenen Stellen sowie der Struktur der für diese Bildungsgänge möglichen Abschlüsse im jeweiligen Land ab.

Viele Länder drängen auf eine stärkere Ausgewogenheit bei der Verteilung von Absolventen über die Fächergruppen. Zum Beispiel haben die Vereinigten Staaten kürzlich Maßnahmen ergriffen, um die Zahl der Absolventen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den Fächergruppen Natur- und Ingenieurwissenschaften bis 2022 um 1 Million zu steigern (US Department of Education, 2011). Ebenso hat die Europäische Union kürzlich das Programm „Wissenschaft mit der und für die Gesellschaft“ gestartet, um eine Kooperation

zwischen Wissenschaft und Gesellschaft aufzubauen, neue Talente für die Wissenschaft zu rekrutieren und wissenschaftliche Exzellenz mit sozialem Bewusstsein und sozialer Verantwortung zu verbinden. Das Programm zielt darauf ab, die Naturwissenschaften insbesondere für junge Menschen attraktiver zu machen und in ganz Europa weitere Forschungs- und Innovationsaktivitäten auf den Weg zu bringen (European Union, 2012).

Aber hinter dem geringen Anteil von Absolventen natur- und ingenieurwissenschaftlicher Bildungsgänge verbergen sich ganz unterschiedlich große Anteile von Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüssen. Ein wesentlich größerer Anteil der Absolventen von Promotionsbildungsgängen erwarb seinen Abschluss in Naturwissenschaften, als dies auf den niedrigeren ISCED-Stufen der Fall ist. Während 2014 im Durchschnitt der OECD-Länder 5 Prozent der Absolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen, 9 Prozent der Absolventen von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen und 8 Prozent der Absolventen von Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen einen Abschluss in Naturwissenschaften erworben haben, trifft dies für 27 Prozent der Absolventen von Promotionsbildungsgängen zu. In Frankreich, Israel, Kanada und Saudi-Arabien haben 2014 mindestens 55 Prozent der Absolventen von Promotionsbildungsgängen einen Abschluss in den Natur- oder Ingenieurwissenschaften erworben (Tab. A3.5).

Dieser Zusammenhang ist bei internationalen Bildungsteilnehmern sogar noch stärker ausgeprägt. Mehr als jeder zweite internationale Bildungsteilnehmer mit einem Abschluss in einem Promotionsbildungsgang hat diesen Abschluss entweder in einem natur- oder ingenieurwissenschaftlichen Bildungsgang erworben (33 bzw. 20 Prozent) gegenüber 20 Prozent der internationalen Bildungsteilnehmer mit einem Abschluss in einem Bachelor- oder kurzen tertiären Bildungsgang dieser Fachrichtungen.

Die Beliebtheit der Natur- und Ingenieurwissenschaften bei Promotionsbildungsgängen kann auf eine Politik zurückzuführen sein, die die akademische Forschung in diesen Fächergruppen fördert. Jüngste Arbeiten der OECD haben aufgezeigt, dass – auch wenn Innovationen auf sehr breit gefächerten Kompetenzen beruhen – Exzellenz in der wissenschaftlichen Forschung die Grundlage von auf den Naturwissenschaften basierenden Innovationen ist und dass Forschungskompetenz für die Zusammenarbeit der wissenschaftlichen Gemeinschaft, der Wirtschaft und Gesellschaft von ausschlaggebender Bedeutung ist. Daher ist die Entwicklung wissenschaftlicher Forschungskompetenzen durch Promotionsbildungsgänge zu einem wichtigen Ziel der Bildungspolitik vieler Länder geworden (OECD, 2014b).

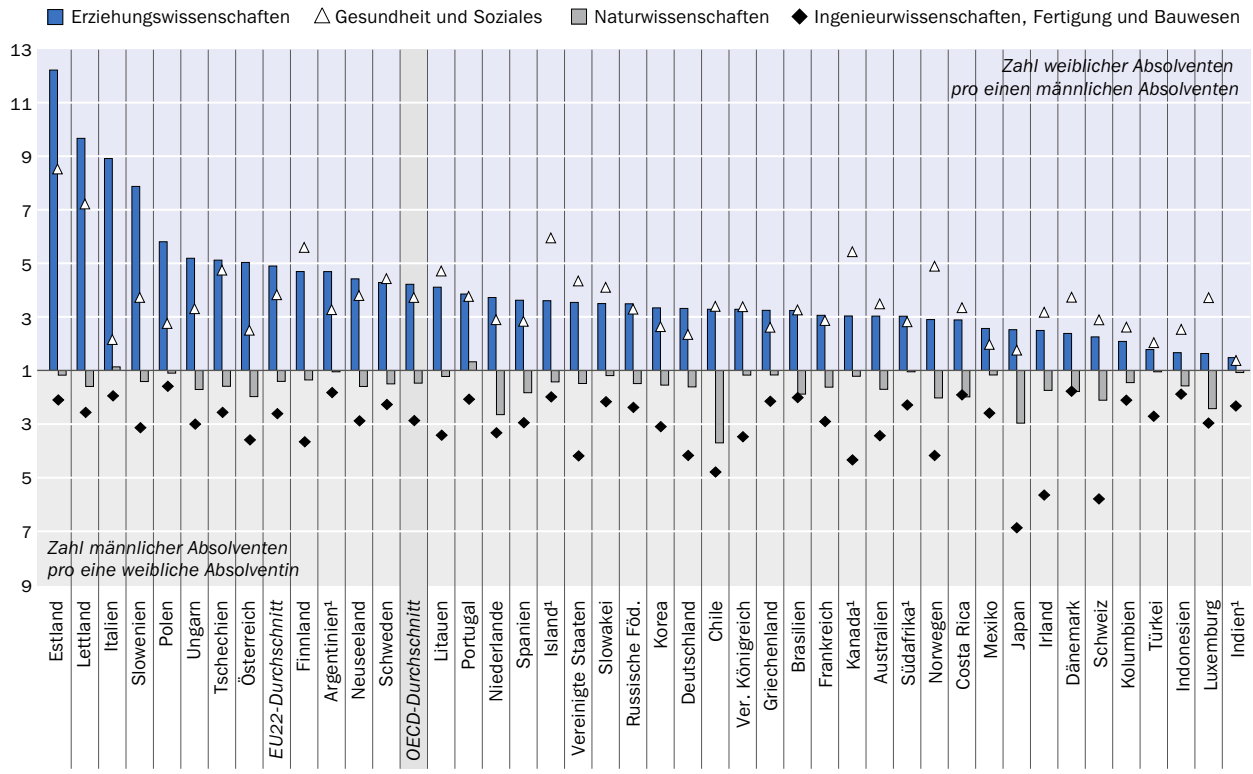
Einige Fächergruppen haben einen sehr unterschiedlichen Anteil männlicher und weiblicher Bildungsteilnehmer

Auch wenn Frauen die Mehrzahl der Abschlüsse im Tertiärbereich erwerben (57 Prozent der Erstabschlüsse), sind sie in bestimmten Fächergruppen, wie Natur- und Ingenieurwissenschaften, immer noch unterrepräsentiert. Abbildung A3.4 zeigt auf, dass in den Ingenieurwissenschaften im Durchschnitt 3-mal so viele Männer wie Frauen einen Abschluss erwerben. Unter allen OECD- und Partnerländern ist dieser Unterschied in den Ingenieurwissenschaften in Polen am niedrigsten (1,6 Männer/1 Frau) und in Japan am höchsten (6,0 Männer/1 Frau). Bei den Naturwissenschaften stellen nur in Italien und Portugal die Frauen die Mehrheit der Absolventen (Tab. A3.3).

Diese Ergebnisse erklären sich teilweise aus geschlechtsspezifischen Unterschieden bei den Einstellungen und Zielvorstellungen junger Menschen. Die internationale OECD-

Abbildung A3.4

Relation weiblicher zu männlichen Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe (2014)



1. Referenzjahr 2013.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Absolventen pro einen männlichen Absolventen in der Fächergruppe Erziehungswissenschaften.

Quelle: OECD. Tabelle A3.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396834

Schulleistungsstudie PISA hat durchgängig festgestellt, dass 15-jährige Mädchen höhere Erwartungen an ihre berufliche Entwicklung haben als Jungen, dass jedoch im Durchschnitt der OECD-Länder weniger als 5 Prozent der Mädchen dieses Alters eine Berufstätigkeit im Bereich Ingenieurwissenschaften oder Informatik in Erwägung ziehen (OECD, 2015b).

In den Fächergruppen Erziehungswissenschaften sowie Gesundheit und Soziales ist es genau umgekehrt. Im Durchschnitt kamen 2014 auf einen männlichen Absolventen in den Erziehungswissenschaften 4 weibliche Absolventinnen. Dieses Verhältnis ist in Estland am höchsten, dort kommen auf jeden männlichen Absolventen 12 weibliche. Auch in der Fächergruppe Gesundheit und Soziales stellen die Frauen im Durchschnitt der OECD-Länder den Großteil der Absolventen – auf einen männlichen Absolventen kommen 3,7 Frauen. In Estland, Finnland, Island, Kanada und Lettland kommen in der Fächergruppe Gesundheit und Soziales mehr als 5 Frauen auf einen männlichen Absolventen (Abb. A3.4). Bei den Geisteswissenschaften und Kunst gibt es in keinem der Länder mit verfügbaren Daten mehr männliche als weibliche Absolventen. Ähnliches ergibt sich auch bei den Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (mit Ausnahme von Indonesien, Japan, der Schweiz und der Türkei). In den Fächergruppen Agrarwissenschaften und Dienstleistungen ist das Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Absolventen ausgeglichener (Tab. A3.3).

A 3

Definitionen

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. Wenn also ein Bildungsteilnehmer im Laufe der Jahre mehrere Abschlüsse erwirbt, so wird er oder sie zwar jeweils im betreffenden Jahr als Absolvent gezählt, als Erstabsolvent jedoch nur einmal.

Erstabsolventen des Tertiärbereichs sind Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die zum ersten Mal einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, unabhängig von dem von ihnen belegten Bildungsgang. Diese Definition liegt Tabelle A3.1 (Spalten 13 bis 15) und Tabelle A3.2 sowie Tabelle A3.6 (Spalten 13 bis 15) zugrunde.

Erstabsolventen eines bestimmten Bildungsgangs oder einer bestimmten ISCED-Stufe des Tertiärbereichs sind Bildungsteilnehmer, die einen Erstabschluss in einem bestimmten Bildungsgang erwerben, möglicherweise jedoch bereits über einen Abschluss in einem anderen Bildungsgang verfügen. Ein Erstabsolvent auf Masterniveau beispielsweise hat zum ersten Mal einen Masterabschluss erworben, kann aber zuvor bereits einen Bachelorabschluss erworben haben. Diese Definition liegt Tabelle A3.1 (Spalte 1 bis 12), Tabelle A3.4 (alle Spalten mit Ausnahme von Spalte 4, 5, 10, 11, 16 und 17), Tabelle A3.5 und Tabelle A3.6 (Spalte 1 bis 12) zugrunde.

Bildungsteilnehmer werden als *internationale Bildungsteilnehmer* bezeichnet, wenn sie aus ihrem Herkunftsland zwecks Teilnahme an einem Bildungsgang im Tertiärbereich in ein anderes Land gekommen sind. In den meisten Ländern gelten internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Absolventen mit einem Erstabschluss, unabhängig von ihren früher in anderen Ländern erworbenen Abschlüssen. Waren Länder nicht in der Lage, die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich anzugeben, wurden in den hier beschriebenen Berechnungen ausländische Bildungsteilnehmer als Näherungswert verwendet. *Ausländische Bildungsteilnehmer* sind Bildungsteilnehmer, die nicht die Staatsbürgerschaft des Landes haben, in dem sie an einem Bildungsgang teilnehmen (weitere Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Netto-Abschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer spezifischen Altersgruppe, der im Laufe des Lebens einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben wird (ausgehend von den aktuellen Abschlussquoten).

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2015 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Außer es ist etwas anderes angegeben, wurden die Abschlussquoten als Netto-Abschlussquoten (d. h. als Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge) berechnet. Bei den Netto-Abschlussquoten im Tertiärbereich handelt es sich um die erwartete Wahrscheinlichkeit, dass im Laufe des Lebens ein Abschluss im Tertiärbereich erworben werden

wird, wenn die aktuellen Abschlussquoten auch in Zukunft gelten. In der Berechnung wird die aktuelle Kohorte von Absolventen nach Alter (Querschnittsdaten) verwendet.

Sind keine nach Alter aufgegliederten Daten verfügbar, werden Brutto-Abschlussquoten verwendet. Zur Berechnung der Brutto-Abschlussquoten gab jedes Land das typische Abschlussalter an (s. Anhang 1 , Tab. X1.1a). Das typische Abschlussalter auf einer bestimmten Bildungsstufe wird in *Bildung auf einen Blick* als die Altersspanne definiert, die mindestens für die Hälfte der Absolventen mit diesem Abschluss zutrifft. Die Zahl der Absolventen, deren Alter unbekannt ist, wurde durch die Bevölkerung im typischen Abschlussalter geteilt. In vielen Ländern ist es jedoch schwierig, ein typisches Abschlussalter festzulegen, da die Altersspanne der Absolventen sehr groß ist.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

European Union (2012), „Europe 2020 target: Tertiary education attainment", European Union website, *http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/28_tertiary_education.pdf*.

OECD (2015a), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en*.

OECD (2015b), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en*.

OECD (2014a), *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2014*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2014-en*.

OECD (2014b), *The State of Higher Education 2014*, OECD Higher Education Programme (IMHE), OECD Publishing, Paris, *www.oecd.org/edu/imhe/stateofhighereducation2014.htm*.

US Department of Education (2011), „Meeting the nation's 2020 goal: State targets for increasing the number and percentage of college graduates with degrees", US Department of Education, *www.whitehouse.gov/sites/default/files/completion_state_by_state.pdf*.

A 3

Tabellen Indikator A3

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396730

- Tabelle A3.1: Erstabschlussquoten, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2014)
- Tabelle A3.2: Charakteristika von Erstabsolventen im Tertiärbereich (2014)
- Tabelle A3.3: Geschlechterrelation der Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe (2014)
- Tabelle A3.4: Anteil weiblicher Absolventen, internationaler Erstabsolventen und durchschnittliches Alter, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2014)
- Tabelle A3.5: Anteil aller Bildungsteilnehmer und internationaler Bildungsteilnehmer (in %), die einen Abschluss in einem Bildungsgang in den Fächergruppen Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften erwerben, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2014)
- Tabelle A3.6: Entwicklung der Erstabschlussquoten, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2005, 2010, 2014)

Datenstand: 23. Oktober 2015. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabelle A3.1

Erstabschlussquoten, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2014)

Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge, nach demografischen Charakteristika

	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (2–3 Jahre)			Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss			Master- oder gleichwertiger Abschluss			Promotion oder gleichwertiger Abschluss			Erstabschluss im Tertiärbereich		
	Gesamt	Ohne internationale Bildungsteilnehmer		Gesamt	Ohne internationale Bildungsteilnehmer		Gesamt	Ohne internationale Bildungsteilnehmer		Gesamt	Ohne internationale Bildungsteilnehmer		Gesamt	Ohne internationale Bildungsteilnehmer	
		Gesamt	< 30 Jahre		Gesamt	< 30 Jahre		Gesamt	< 35 Jahre		Gesamt	< 35 Jahre		Gesamt	< 30 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	20	17	9	61	44	35	19	8	6	2,5	1,5	0,8	75	45	37
Österreich	26	26	25	25	21	18	20	16	14	1,9	1,3	1,0	50	44	37
Belgien	m	m	m	42	39	38	12	8	9	0,6	0,4	0,5	m	m	m
Kanada[1]	21	18	14	38	35	31	12	10	8	1,5	1,2	0,7	m	m	m
Chile	22	22	15	34	33	25	9	9	5	0,2	0,2	0,1	51	51	38
Tschechien	0	0	0	39	36	30	26	23	21	1,6	1,4	1,0	44	40	33
Dänemark	12	10	8	54	50	42	26	22	19	3,2	2,1	1,4	64	56	47
Estland	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	a	a	a	46	44	34	23	21	16	2,6	2,0	0,9	49	45	36
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	0	0	0	30	29	21	17	15	14	2,8	2,3	1,9	38	36	27
Griechenland	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	7	7	6	25	24	20	15	14	12	0,9	0,8	0,6	36	35	29
Island[1]	2	2	1	52	51	36	24	23	14	1,2	0,9	0,3	54	53	38
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	43	42	31	19	19	11	1,5	1,4	0,6	m	m	m
Italien	0	m	m	28	m	m	20	m	m	1,4	m	m	34	m	m
Japan	24	23	m	45	44	m	8	7	m	1,2	1,0	m	71	68	m
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,6	m	m	m	m	m
Lettland	13	13	9	31	31	27	15	15	13	1,0	0,9	0,5	46	45	37
Luxemburg	4	4	4	8	6	6	11	5	5	1,0	0,2	0,2	22	14	12
Mexiko	2	m	m	23	m	m	4	m	m	0,3	m	m	25	m	m
Niederlande	1	1	0	42	38	36	18	14	13	2,2	1,3	1,2	46	39	37
Neuseeland	26	20	12	56	45	34	8	5	3	2,4	1,2	0,6	76	58	42
Norwegen	4	4	3	39	38	31	18	16	13	2,1	1,5	0,6	47	46	38
Polen	0	m	m	m	m	m	m	m	m	0,4	m	m	m	m	m
Portugal	a	a	a	35	35	30	20	19	16	1,7	1,5	0,7	42	41	36
Slowakei	1	1	1	40	38	m	38	36	m	2,6	2,6	m	43	41	m
Slowenien	8	8	5	38	38	33	20	19	17	3,1	2,9	1,8	56	55	46
Spanien	22	m	m	26	26	23	20	19	17	1,6	m	m	59	m	m
Schweden	6	6	4	27	26	19	20	16	12	2,4	1,6	0,8	41	36	27
Schweiz	2	2	1	48	44	34	17	13	12	3,4	1,5	1,2	50	46	35
Türkei	23	23	19	32	31	27	4	4	3	0,4	0,4	0,2	56	56	46
Ver. Königreich	4	4	3	50	42	38	26	14	10	2,9	1,6	1,1	48	42	37
Vereinigte Staaten	22	22	m	38	37	m	20	18	m	1,6	1,1	m	54	53	m
OECD-Durchschnitt	**11**	**11**	**7**	**38**	**36**	**29**	**18**	**15**	**12**	**1,7**	**1,3**	**0,8**	**49**	**45**	**36**
EU22-Durchschnitt	**7**	**7**	**5**	**35**	**33**	**28**	**20**	**17**	**14**	**1,9**	**1,5**	**1,0**	**45**	**41**	**34**
Partnerländer															
Argentinien[1]	18	m	m	13	m	m	2	m	m	0,3	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	25	25	m	22	22	m	2	2	m	0,2	0,2	m	23	23	m
Kolumbien	10	m	m	16	m	m	8	m	m	0,0	m	m	m	m	m
Costa Rica	3	m	m	44	m	m	6	m	m	0,1	m	m	m	m	m
Indien[1]	a	a	a	32	m	m	3	m	m	0,1	m	m	32	m	m
Indonesien	x(4)	m	m	22[d]	m	m	1	m	m	0,1	m	m	24	m	m
Litauen	a	a	a	51	m	m	21	m	m	1,1	m	m	52	m	m
Russische Föd.	27	m	m	6	m	m	55	m	m	1,4	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	6	m	m	24	m	m	1	m	m	0,1	m	m	m	m	m
Südafrika[1]	6	m	m	12	m	m	1	m	m	0,2	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**15**	**m**	**m**	**30**	**m**	**m**	**13**	**m**	**m**	**1,1**	**m**	**m**	**45**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2013.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396743

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

A 3

Tabelle A3.2

Charakteristika von Erstabsolventen im Tertiärbereich (2014)

	Anteil weiblicher Absolventen	Anteil Absolventen jünger als das typische Abschlussalter von 30 Jahren	Durchschnittliches Alter	Anteil internationale Absolventen	Anteil Erstabsolventen, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich		
					Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	56	84	25	41	6	76	18
Österreich	57	84	24	14	49	32	20
Belgien	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Chile	57	77	27	0	42	56	2
Tschechien	63	82	26	10	1	89	10
Dänemark	58	84	26	13	18	75	7
Estland	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	58	80	27	9	a	89	11
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	51	88	21	3	0	80	20
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	62	82	26	4	19	69	12
Island[1]	62	73	28	2	3	95	2
Irland	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m
Italien	60	87	25	m	1	81	18
Japan	51	m	m	4	34	63	2
Korea	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	64	82	26	2	27	69	4
Luxemburg	56	74	27	36	18	35	48
Mexiko	52	93	24	m	8	92	a
Niederlande	56	93	24	14	1	91	8
Neuseeland	56	76	27	22	31	66	3
Norwegen	59	82	26	2	9	81	10
Polen	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	59	84	26	2	a	84	16
Slowakei	64	85	m	5	3	93	4
Slowenien	59	81	26	2	15	63	22
Spanien	55	84	25	m	35	39	26
Schweden	62	74	28	11	3	63	34
Schweiz	49	76	28	7	3	96	0
Türkei	50	84	25	0	42	57	1
Vereinigtes Königreich	56	90	23	13	9	89	2
Vereinigte Staaten	58	m	m	3	41	59	a
OECD-Durchschnitt	**57**	**82**	**26**	**10**	**16**	**72**	**12**
EU22-Durchschnitt	**59**	**83**	**26**	**10**	**12**	**71**	**16**
Partnerländer							
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m
China	51	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
Indien[1]	49	m	m	m	a	100	0
Indonesien	52	100	24	m	x(6)	95[d]	5
Litauen	62	94	23	m	a	94	6
Russische Föderation	57	m	m	m	26	7	67
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**54**	**m**	**m**	**m**	**17**	**70**	**13**

1. Referenzjahr 2013.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396758

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

Tabelle A3.3

Geschlechterrelation der Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe (2014)

	Erziehungswissenschaften	Geisteswissenschaften und Kunst	Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	Naturwissenschaften	Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen	Agrarwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	3,0	1,7	1,3	0,6	0,3	1,1	3,5	1,4
Österreich	5,0	2,3	1,5	0,5	0,3	1,1	2,5	3,8
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada[1]	3,0	1,7	1,4	0,8	0,2	1,4	5,4	1,0
Chile	3,3	1,2	1,4	0,3	0,2	0,9	3,4	0,9
Tschechien	5,1	2,4	2,0	0,6	0,4	1,5	4,7	1,1
Dänemark	2,4	2,1	1,2	0,6	0,6	2,2	3,7	0,4
Estland	12,2	2,9	2,9	0,9	0,5	1,4	8,5	0,9
Finnland	4,7	2,8	1,8	0,7	0,3	1,5	5,6	1,9
Frankreich	3,1	2,3	1,5	0,6	0,3	0,7	2,9	1,1
Deutschland	3,3	2,3	1,3	0,6	0,2	0,7	2,3	1,0
Griechenland	3,2	2,7	1,6	0,9	0,5	1,1	2,6	1,0
Ungarn	5,2	2,1	2,2	0,6	0,3	0,9	3,3	1,6
Island[1]	3,6	1,9	1,7	0,7	0,5	2,7	5,9	1,7
Irland	2,5	1,5	1,2	0,6	0,2	0,3	3,2	0,6
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	8,9	2,6	1,4	1,1	0,5	1,0	2,1	0,9
Japan	2,5	2,2	0,6	0,3	0,1	0,7	1,7	3,2
Korea	3,3	2,1	1,0	0,6	0,3	0,7	2,6	1,0
Lettland	9,7	3,8	2,4	0,6	0,4	0,6	7,2	1,2
Luxemburg	1,6	2,0	1,2	0,4	0,3	a	3,7	a
Mexiko	2,6	1,4	1,4	0,9	0,4	0,6	2,0	0,4
Niederlande	3,7	1,4	1,2	0,4	0,3	1,2	2,9	1,2
Neuseeland	4,4	1,8	1,3	0,6	0,3	1,9	3,8	1,1
Norwegen	2,9	1,6	1,4	0,5	0,2	1,6	4,9	0,6
Polen	5,8	3,1	2,3	0,9	0,6	1,2	2,7	1,2
Portugal	3,9	1,5	1,6	1,3	0,5	1,5	3,8	0,9
Slowakei	3,5	2,1	2,1	0,8	0,5	1,1	4,1	0,7
Slowenien	7,9	2,3	2,2	0,7	0,3	1,3	3,7	0,9
Spanien	3,6	1,5	1,5	0,5	0,3	0,8	2,8	0,8
Schweden	4,3	1,7	1,7	0,7	0,4	2,0	4,4	1,9
Schweiz	2,3	1,6	0,9	0,5	0,2	0,5	2,9	0,7
Türkei	1,8	1,7	0,9	1,0	0,4	0,8	2,0	0,6
Vereinigtes Königreich	3,3	1,7	1,1	0,9	0,3	1,8	3,4	1,6
Vereinigte Staaten	3,5	1,5	1,3	0,7	0,2	1,0	4,3	1,1
OECD-Durchschnitt	**4,2**	**2,0**	**1,5**	**0,7**	**0,3**	**1,2**	**3,7**	**1,2**
EU22-Durchschnitt	**4,9**	**2,2**	**1,7**	**0,7**	**0,4**	**1,2**	**3,8**	**1,2**
Partnerländer								
Argentinien[1]	4,7	2,7	1,6	1,0	0,5	0,8	3,3	1,2
Brasilien	3,2	1,3	1,4	0,5	0,5	0,8	3,3	1,6
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	2,1	1,0	1,6	0,7	0,5	0,7	2,6	0,8
Costa Rica	2,9	1,3	1,7	0,5	0,5	0,8	3,3	1,5
Indien[1]	1,5	1,1	1,0	0,9	0,4	0,3	1,4	3,5
Indonesien	1,7	1,3	0,9	0,6	0,5	0,6	2,5	0,6
Litauen	4,1	2,7	2,5	0,8	0,3	1,0	4,7	0,9
Russische Föderation	3,5	3,2	2,1	0,7	0,4	1,2	3,3	0,8
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[1]	3,0	1,7	1,5	1,0	0,4	1,1	2,8	3,5
G20-Durchschnitt	**3,3**	**1,9**	**1,3**	**0,7**	**0,4**	**0,9**	**2,9**	**1,4**

Anmerkung: Absolventen des Tertiärbereichs umfassen Absolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen, Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgängen (bzw. gleichwertigen Bildungsgängen).

1. Referenzjahr 2013.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396760

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

A 3

Tabelle A3.4

Anteil weiblicher Absolventen, internationaler Erstabsolventen und durchschnittliches Alter, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2014)

	Anteil weiblicher Absolventen (in %)						Anteil internationaler Absolventen (in %)						Durchschnittliches Alter					
			Master- oder gleichwertiger Abschluss						Master- oder gleichwertiger Abschluss						Master- oder gleichwertiger Abschluss			
	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Gesamt	Master- oder gleichwertiger Abschluss nach einem Bachelorabschluss[1]	Master- oder gleichwertiger Abschluss als Erstabschluss nach einem langen Bildungsgang[1]	Promotion oder gleichwertiger Abschluss	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Gesamt	Master- oder gleichwertiger Abschluss nach einem Bachelorabschluss[1]	Master- oder gleichwertiger Abschluss als Erstabschluss nach einem langen Bildungsgang[1]	Promotion oder gleichwertiger Abschluss	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Gesamt	Master- oder gleichwertiger Abschluss nach einem Bachelorabschluss[1]	Master- oder gleichwertiger Abschluss als Erstabschluss nach einem langen Bildungsgang[1]	Promotion oder gleichwertiger Abschluss
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	58	59	53	59	51	50	15	28	57	51	a	39	30	26	29	32	28	36
Österreich	54	59	54	49	62	42	0	16	20	19	18	31	20	26	29	30	28	32
Belgien	m	61	56	55	a	42	m	8	31	14	a	38	m	24	25	25	a	32
Kanada[2,3]	56	60	56	56	60	45	15	8	16	21	1	18	26	25	30	31	27	35
Chile	60	53	55	56	52	45	0	0	1	1	0	34	27	28	34	36	26	37
Tschechien	65	63	61	59	67	43	3	8	11	9	16	13	25	27	36	28	27	35
Dänemark	50	60	57	57	81	47	17	7	18	18	a	32	26	26	29	29	28	33
Estland	a	m	m	69	60	m	a	m	m	5	6	m	a	m	m	28	26	m
Finnland	a	59	60	60	59	53	a	6	10	10	1	24	a	28	31	32	28	38
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	67	49	53	46	61	45	0	3	11	16	4	16	m	25	27	27	27	32
Griechenland	a	m	m	m	a	m	a	m	m	m	a	m	a	m	m	m	a	m
Ungarn	69	60	60	60	59	48	0	3	9	6	15	8	24	26	29	29	28	34
Island[2]	43	63	68	68	61	47	4	2	7	7	0	27	34	28	34	35	28	38
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	60	61	m	m	50	m	3	4	m	m	4	m	29	35	m	m	38
Italien	23	59	60	57	66	52	m	m	m	m	m	m	24	30	34	28	28	33
Japan	62	45	32	m	m	31	4	2	10	m	m	19	m	m	m	m	m	m
Korea	m	m	m	50	a	35	m	m	m	8	a	m	m	m	m	34	a	39
Lettland	66	63	68	68	71	60	0	2	4	3	8	2	28	26	28	28	29	36
Luxemburg	64	58	52	54	a	38	14	24	50	68	a	81	23	25	30	29	a	32
Mexiko	40	53	55	55	a	48	m	m	m	m	m	m	23	24	m	m	a	m
Niederlande	53	56	57	57	a	47	a	9	21	20	a	40	28	24	26	26	a	31
Neuseeland	52	60	57	57	a	50	24	18	33	33	a	48	29	27	33	33	a	36
Norwegen	22	63	58	57	58	49	1	2	10	14	2	28	28	26	30	32	26	37
Polen	85	m	m	68	66	54	m	m	m	1	5	m	24	m	m	27	27	34
Portugal	a	60	60	63	54	54	a	2	6	8	2	13	a	26	29	30	26	39
Slowakei	70	63	63	63	68	50	1	4	5	4	21	0	24	m	27	27	m	32
Slowenien	45	61	64	63	65	57	0	2	2	4	1	5	31	26	28	29	27	35
Spanien	52	60	55	56	55	49	m	1	7	10	1	m	24	25	28	29	27	36
Schweden	56	69	56	61	53	49	0	2	21	38	2	32	29	28	30	31	29	36
Schweiz	63	49	48	48	70	43	0	7	24	24	10	54	28	28	29	29	32	32
Türkei	49	50	43	42	48	48	0	1	3	3	3	3	25	26	31	32	25	34
Ver. Königreich	61	56	58	m	m	47	6	15	46	m	a	43	30	24	29	m	m	33
Vereinigte Staaten	61	57	59	m	a	50	2	3	12	m	a	27	m	m	m	m	a	m
OECD-Durchschnitt	**56**	**58**	**57**	**57**	**62**	**47**	**5**	**7**	**16**	**16**	**6**	**26**	**26**	**26**	**30**	**30**	**27**	**35**
EU22-Durchschnitt	**58**	**60**	**58**	**59**	**63**	**49**	**4**	**7**	**17**	**15**	**8**	**25**	**26**	**26**	**29**	**29**	**27**	**34**
Partnerländer																		
Argentinien[2]	68	62	58	m	m	56	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	56	a	m	m	m	m	1	a	m	m	m	m	32	a	m
China	51	52	49	49	a	38	0	0	1	1	a	2	m	m	m	m	a	m
Kolumbien	52	57	56	m	m	38	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	65	64	58	m	m	53	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien[2]	a	49	54	28	49	38	a	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m
Indonesien	x(2)	52[d]	48	a	66	41	m	m	m	m	a	m	x(14)	24[d]	25	a	25	27
Litauen	a	62	67	67	68	59	a	m	m	3	3	m	a	23	27	27	25	33
Russische Föd.	52	57	60	57	60	43	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	24	57	40	m	m	27	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	62	61	49	m	m	43	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**53**	**55**	**52**	**51**	**58**	**44**	**5**	**7**	**18**	**14**	**m**	**21**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Die Anteile für „Master- oder gleichwertiger Abschluss nach einem Bachelorabschluss“ und „Master- oder gleichwertiger Abschluss als Erstabschluss nach einem langen Bildungsgang“ wurden mittels der Zahl der Absolventen anstelle der Zahl der Erstabsolventen berechnet. 2. Referenzjahr 2013. 3. Beinhaltet „Master- oder gleichwertigen Abschluss“ nach einem Masterabschluss.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396770

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

Tabelle A3.5

Anteil aller Bildungsteilnehmer und internationaler Bildungsteilnehmer (in %), die einen Abschluss in einem Bildungsgang in den Fächergruppen Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften erwerben, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2014)

	Anteil Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich mit einem Abschluss in Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften								Anteil internationaler Bildungsteilnehmer mit einem Abschluss in Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften							
	Naturwissenschaften				Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen				Naturwissenschaften				Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen			
	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotion oder gleichwertiger Abschluss	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotion oder gleichwertiger Abschluss	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotion oder gleichwertiger Abschluss	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotion oder gleichwertiger Abschluss
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	5	10	8	24	10	7	9	17	8	10	11	25	12	9	10	23
Österreich	4	13	10	25	32	14	16	24	0	12	7	28	43	11	15	22
Belgien	m	4	7	22	m	11	15	23	m	2	11	23	m	7	11	28
Kanada[1]	5	13	10	37	13	8	9	19	6	14	10	38	16	9	11	21
Chile	4	6	3	35	16	18	4	16	4	6	2	34	17	20	11	38
Tschechien	0	10	9	28	0	12	15	21	0	16	9	36	0	11	12	15
Dänemark	5	7	11	18	23	10	12	22	4	7	11	22	22	17	18	33
Estland	a	10	12	38	a	11	17	16	a	0	12	20	a	0	17	0
Finnland	a	6	9	19	a	21	18	22	a	5	13	22	a	25	33	30
Frankreich	3	12	10	47	22	8	17	14	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	0	12	16	32	25	24	16	11	0	12	12	44	0	28	26	16
Griechenland	a	11	15	18	a	18	15	22	a	m	m	m	a	m	m	m
Ungarn	9	6	6	26	4	14	14	11	12	6	3	28	24	12	6	9
Island[1]	3	8	5	38	0	10	6	5	0	6	32	60	0	0	7	7
Irland	9	13	11	35	10	14	5	10	42	15	18	57	5	9	8	4
Israel	m	8	7	49	m	12	5	9	m	7	6	48	m	12	3	11
Italien	14	8	6	26	69	15	17	20	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	0	3	10	16	15	17	32	23	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	2	10	5	13	28	23	17	25	1	3	4	21	33	13	16	31
Lettland	6	7	7	17	10	15	12	24	8	5	4	40	0	5	12	0
Luxemburg	4	8	7	40	5	9	3	10	0	3	11	45	0	8	4	12
Mexiko	1	6	4	14	53	23	7	14	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	2	6	7	14	6	8	8	18	a	3	9	m	a	6	13	m
Neuseeland	11	12	12	32	7	7	14	16	16	18	11	38	8	8	18	18
Norwegen	5	6	10	29	55	7	12	10	15	6	20	48	46	6	16	21
Polen	0	7	7	22	0	12	13	17	a	5[d]	x(10)	m	a	7[d]	x(14)	m
Portugal	a	7	8	22	a	18	20	20	a	6	7	23	a	16	16	21
Slowakei	1	8	7	18	2	12	13	21	0	3	2	6	0	4	3	14
Slowenien	6	11	8	24	22	15	15	17	0	14	8	39	0	12	14	31
Spanien	7	7	9	36	19	16	12	11	m	5	7	m	m	11	10	m
Schweden	9	6	7	25	28	11	23	26	16	15	18	33	32	12	34	36
Schweiz	1	6	10	30	2	16	12	16	0	10	13	39	0	21	14	20
Türkei	6	7	6	19	17	11	9	16	6	9	9	22	11	23	29	20
Ver. Königreich	9	21	11	32	9	8	9	14	5	14	11	28	11	15	13	19
Vereinigte Staaten	5	11	6	27	6	6	6	15	6	14	18	36	4	13	21	32
OECD-Durchschnitt	**5**	**9**	**8**	**27**	**18**	**13**	**13**	**17**	**7**	**8**	**11**	**33**	**13**	**12**	**15**	**20**
EU22-Durchschnitt	**5**	**9**	**9**	**26**	**17**	**13**	**14**	**18**	**7**	**8**	**10**	**31**	**11**	**11**	**15**	**18**
Partnerländer																
Argentinien[1]	9	6	4	45	4	10	5	7	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	2	5	13	18	0	9	15	14	0	10	24	29	0	15	29	16
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	8	2	2	21	19	24	6	25	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	12	7	4	10	6	7	1	0	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien[1]	a	18	26	26	a	11	5	9	a	m	m	m	a	m	m	m
Indonesien	x(2)	12[d]	5	6	x(6)	9[d]	4	7	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	a	5	6	23	a	18	13	24	a	1	0	0	a	9	3	0
Russische Föd.	6	11	6	19	27	15	17	4	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	69	39	5	44	0	6	1	15	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[1]	8	11	14	31	11	7	12	7	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**12**	**9**	**27**	**m**	**12**	**12**	**14**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2013.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396786

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

A 3

Tabelle A3.6

Entwicklung der Erstabschlussquoten, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2005, 2010, 2014)

Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich

	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang (2–3 Jahre)			Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss			Master- oder gleichwertiger Abschluss			Promotion oder gleichwertiger Abschluss			Erstabschluss Tertiärbereich		
	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	18	20	45	49	61	17	19	19	1,7	2,1	2,5	52	62	75
Österreich	m	25	26	2	15	25	19	20	20	2,0	2,2	1,9	m	46	50
Belgien	m	m	m	m	m	42	m	m	12	m	m	0,6	m	m	m
Kanada[1]	16	20	21	30	32	38	8	10	12	m	m	1,5	m	m	m
Chile	m	m	22	m	m	34	m	m	9	m	m	0,2	m	m	51
Tschechien	m	m	0	m	m	39	m	m	26	1,2	1,3	1,6	m	m	44
Dänemark	7	9	12	43	47	54	19	22	26	1,3	2,0	3,2	53	58	64
Estland	a	a	a	m	m	m	m	m	m	0,7	0,9	m	m	m	m
Finnland	0	0	a	35	43	46	19	22	23	2,2	2,2	2,6	43	50	49
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	0	m	0	14	m	30	14	m	17	2,3	m	2,8	26	m	38
Griechenland	m	m	a	m	m	m	m	m	m	0,7	1,1	m	m	m	m
Ungarn	4	6	7	23	21	25	9	10	15	m	m	0,9	m	m	36
Island[1]	m	m	2	m	m	52	m	m	24	m	m	1,2	m	m	54
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,2	1,7	m	m	m	m
Israel	m	m	m	34	36	43	11	14	19	1,3	1,5	1,5	m	m	m
Italien	m	m	0	m	m	28	m	m	20	1,1	m	1,4	m	m	34
Japan	m	m	24	m	m	45	m	m	8	m	1,1	1,2	m	m	71
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,0	1,3	1,6	m	m	m
Lettland	m	16	13	m	62	31	m	7	15	m	0,5	1,0	m	m	46
Luxemburg	m	m	4	m	m	8	m	m	11	m	m	1,0	m	m	22
Mexiko	1	1	2	17	19	23	2	3	4	0,1	0,2	0,3	18	21	25
Niederlande	m	0	1	m	41	42	m	15	18	1,4	m	2,2	m	45	46
Neuseeland	m	m	26	m	m	56	m	m	8	1,1	1,7	2,4	m	m	76
Norwegen	4	m	4	37	m	39	13	m	18	1,3	1,8	2,1	48	m	47
Polen	0	1	0	m	m	m	m	m	m	m	m	0,4	m	m	m
Portugal	a	a	a	9	33	35	29	15	20	0,6	0,9	1,7	32	40	42
Slowakei	m	m	1	m	m	40	m	m	38	1,2	3,4	2,6	m	m	43
Slowenien	m	m	8	m	m	38	m	m	20	4,3	4,0	3,1	m	m	56
Spanien	m	m	22	m	m	26	m	m	20	1,0	1,1	1,6	m	m	59
Schweden	m	6	6	m	20	27	m	20	20	m	m	2,4	m	m	41
Schweiz	m	m	2	m	m	48	m	m	17	m	m	3,4	m	m	50
Türkei	9	19	23	15	23	32	2	3	4	0,2	1,5	0,4	m	m	56
Ver. Königreich	m	m	4	m	m	50	m	m	26	m	m	2,9	m	m	48
Vereinigte Staaten	17	20	22	33	37	38	17	19	20	1,4	1,4	1,6	45	50	54
OECD-Durchschnitt[2]	**m**	**m**	**m**	**26**	**32**	**38**	**14**	**14**	**17**	**1,4**	**1,8**	**1,9**	**m**	**m**	**m**
EU22-Durchschnitt[2]	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**1,7**	**2,0**	**2,3**	**m**	**m**	**m**
Partnerländer															
Argentinien[1]	m	m	18	m	m	13	m	m	2	m	m	0,3	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	25	m	m	22	m	m	2	m	m	0,2	m	m	23
Kolumbien	m	m	10	m	m	16	m	m	8	m	m	0,0	m	m	m
Costa Rica	m	m	3	m	m	44	m	m	6	m	m	0,1	m	m	m
Indien[1]	a	a	a	m	m	32	m	m	3	m	m	0,1	m	m	32
Indonesien	m	m	x(6)	m	m	22[d]	m	m	1	m	m	0,1	m	m	24
Litauen	a	a	a	m	m	51	m	m	21	m	m	1,1	m	m	52
Russische Föd.	m	m	27	m	m	6	m	m	55	m	m	1,4	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	6	m	m	24	m	m	1	m	m	0,1	m	m	m
Südafrika[1]	m	m	6	m	m	12	m	m	1	m	m	0,2	m	m	m
G20-Durchschnitt[2]	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2013 anstelle 2014. 2. Die Durchschnitte werden nur von Ländern mit Daten für alle Referenzjahre berechnet und können sich daher von denen in Tabelle A3.1 unterscheiden.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396796

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

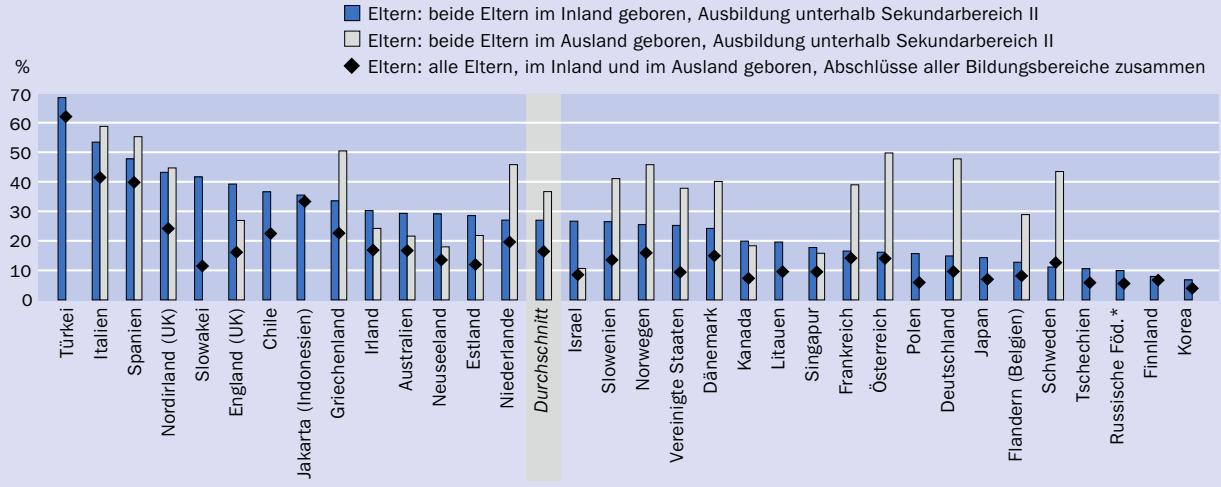
Indikator A4
Wie ist der intergenerationale Einfluss des Bildungsstands der Eltern?

- Obwohl der Bildungsstand in den einzelnen Ländern gestiegen ist, gibt es immer noch viele Menschen mit einem niedrigen Bildungsstand, insbesondere unter denen, deren Eltern ebenfalls einen niedrigen Bildungsstand haben.
- In einigen Ländern ist der Anteil der Bevölkerung mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II als höchstem Bildungsstand bei der Gruppe mit im Ausland geborenen Eltern mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II größer als bei der Gruppe mit im Inland geborenen Eltern mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II.
- Der Bildungsstand der Eltern spielt zwar eine gewisse Rolle, indem sich ein ähnlicher Bildungsstand intergenerational verstetigt, aber in vielen Ländern ist auch ein Bildungsaufstieg in den Tertiärbereich weit verbreitet.

Abbildung A4.1

Anteil 25- bis 44 Jähriger (in %) mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, nach Migrationshintergrund und Bildungsstand der Eltern (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 44-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden



Anmerkung: *Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012. Bei einigen Ländern erfolgte keine Angabe zur Kategorie „beide Eltern im Ausland geboren" da zu wenige Beobachtungen für verlässliche Schätzungen vorlagen. Sowohl bei den Ländern als auch den subnationalen Einheiten bezieht sich die Angabe „Eltern im Ausland geboren" auf Eltern, die außerhalb des entsprechenden Landes geboren sind. Bei England (UK) und Nordirland (UK) bedeuten im Ausland geborene Eltern, dass diese außerhalb des Vereinigten Königreichs geboren sind.*

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 44-Jähriger mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (Eltern: beide Eltern im Inland geboren, Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II).

Quelle: *OECD. Tabelle A4.3 und Tabelle A4.5 im Internet.* *Hinweise* *s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.*

StatLink: *http://dx.doi.org/10.1787/888933396895*

Kontext

Bildungsmöglichkeiten können inklusives Wachstum fördern und Ungleichheiten in der Gesellschaft verringern, indem sie für bessere Beschäftigungsmöglichkeiten, höhere Einkommen und allgemeinen Wohlstand sorgen. Dennoch halten sich Ungleichheiten im Bildungsstand manchmal über Generationen hinweg und führen zu zunehmenden

A 4

gesellschaftlichen Ungleichheiten. Um soziale Inklusion und Mobilität zu erleichtern und die sozioökonomischen Ergebnisse heute und für zukünftige Generationen zu verbessern, müssen die Länder den Zugang zu Bildung hoher Qualität gewährleisten. Dies ist besonders wichtig für benachteiligte Personen (oftmals Personen mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund), darunter auch jene, deren Eltern einen niedrigen Bildungsstand haben und die einen Migrationshintergrund aufweisen.

Die Bevölkerung vieler OECD-Länder besteht zu einem beträchtlichen Anteil aus Menschen mit Migrationshintergrund. Diese Bevölkerungsgruppe profitiert im Allgemeinen weniger als andere Gruppen von den mit Lernen und Bildung verbundenen Vorteilen, oftmals aufgrund von Sprachbarrieren und/oder eines schwierigen sozioökonomischen Umfelds. Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung im Elementarbereich (s. Indikator C2) ist besonders wichtig für Kinder mit Migrationshintergrund, da eine vorschulische Bildung, die auf Sprachentwicklung ausgerichtet ist, Kinder mit Migrationshintergrund noch vor Beginn der formalen Bildung auf Augenhöhe mit Kindern ohne Migrationshintergrund bringen kann. Die Teilnahmequoten bei Kindern mit Migrationshintergrund sind jedoch oftmals niedriger als bei Kindern ohne Migrationshintergrund (OECD, 2015a). Während der Schulpflicht sind die Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund oftmals schlechter (OECD, 2015a), und Menschen mit Migrationshintergrund nehmen tendenziell eher seltener einen weiterführenden Bildungsgang auf. Erwachsene mit Migrationshintergrund haben es daher oft schwerer, vergleichbare Erfolge auf dem Arbeitsmarkt zu erzielen wie im Inland geborene Gleichaltrige (OECD, 2016a), und können möglicherweise von formalen und/oder nicht formalen Möglichkeiten in der Erwachsenenbildung profitieren.

Die Länder müssen einen wirksamen integrations- und bildungspolitischen Rahmen entwickeln und umsetzen, um den Bedürfnissen von Menschen mit Migrationshintergrund gerecht zu werden und gleichzeitig deren Potenzial voll auszuschöpfen. Bei Menschen mit Migrationshintergrund können der Bildungserfolg und der Zugang zu Bildung mit kulturellen und bildungsrelevanten Faktoren in Verbindung stehen, die nicht mit dem Gastland zusammenhängen, aber Erfolg und Zugang werden wahrscheinlich auch vom Bildungssystem des Gastlands beeinflusst (OECD, 2015a). Dies legt nahe, dass es für Gastländer eine wichtige Aufgabe ist, Menschen mit Migrationshintergrund den Zugang zum Tertiärbereich und einen erfolgreichen Abschluss zu ermöglichen, um soziale Integration und Mobilität sowie den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern.

Die Herausforderungen in Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund sind aber von Land zu Land unterschiedlich. Eine Reihe europäischer Länder hat tendenziell eher einen Zustrom von Zuwanderern mit niedrigerem Bildungsstand, außerdem ist der Zustrom an Zuwanderern eher schwankend, während Australien, Kanada, Neuseeland und die Vereinigten Staaten mehr gut ausgebildete Zuwanderer und einen stabilen Zustrom aufweisen (OECD/EU, 2016). Das Ausmaß dieser Herausforderungen hängt von der Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund ab sowie von deren Profil wie Bildungsstand, das Land, in dem die Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund ihre Ausbildung vor der Ankunft im Gastland erworben haben, das Alter bei der Ankunft im Gastland (z. B. vor oder nach dem Abschluss der formalen Bildung im Herkunftsland), die zu Hause gesprochene Sprache und dem Zustrom an Zuwanderern, der zwischen den einzelnen Ländern stark variiert.

Es ist bekannt, dass der familiäre Hintergrund (sowohl der sozioökonomische Status als auch der Bildungsstand der Eltern) einen gewissen Einfluss sowohl auf den schulischen Erfolg der Kinder als auch auf deren Entscheidung hat, einen Abschluss im Tertiärbereich anzustreben. Forschungsergebnisse zeigen, dass Mütter und Väter möglicherweise einen unterschiedlichen Einfluss darauf haben, ob ihre Kinder einen Abschluss im Tertiärbereich anstreben und auch erwerben (Behrman, 1997; Chevalier et al., 2013).

Weitere wichtige Ergebnisse

- In einigen Ländern, unter anderem in Frankreich, Griechenland, Italien, Slowenien und Spanien, ist ein Bildungsaufstieg vom Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich zum Tertiärbereich bei Personen mit im Ausland geborenen Eltern im Vergleich zu Personen mit im Inland geborenen Eltern weniger häufig.
- Über alle Länder hinweg ist ein Bildungsaufstieg zum Tertiärbereich bei Frauen im Allgemeinen häufiger. Diese allgemeine Tendenz lässt sich auf die in den letzten Jahrzehnten höheren Abschlussquoten im Tertiärbereich von Frauen zurückführen.

Hinweis

Auf Basis der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competences (PIAAC) der OECD analysiert dieser Indikator die intergenerationale Bildungsmobilität (s. Abschnitt Definitionen am Ende dieses Indikators). Um die Herausforderungen zu erfassen, vor denen Bildungssysteme im Hinblick auf junge Erwachsene stehen, konzentriert sich diese Analyse auf 25- bis 44-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden, sowie deren Eltern. Die Gruppe der 25- bis 44-Jährigen, die sich in Ausbildung im Tertiärbereich befinden, wurde nicht berücksichtigt, da sich die Analyse auf den höchsten bereits erzielten Bildungsstand konzentriert. Der Ausschluss dieser Gruppe könnte aber dazu führen, dass der Anteil an besser ausgebildeten Erwachsenen in einigen Ländern zu niedrig angesetzt ist, falls sich viele Erwachsene über 25 Jahre noch in Ausbildung im Tertiärbereich befinden. Die Daten zeigen im Allgemeinen noch keine Auswirkungen der politischen Maßnahmen, die einige Länder in letzter Zeit umgesetzt haben, dies gilt besonders für Maßnahmen, die sich auf Kinder beziehen. Wegen der geringen Zahl von Beobachtungen sollten die Daten mit Vorsicht interpretiert werden. Daten für einzelne Länder werden nur dargestellt, wenn die Unterschiede statistisch signifikant sind.

Es gibt möglicherweise Unterschiede in Bezug auf die intergenerationale Bildungsmobilität zwischen Personen mit einem im Ausland geborenen Elternteil und Personen, deren beide Eltern im Ausland geboren sind. Aber wegen der geringen Zahl von entsprechenden Beobachtungen beschränkt sich diese Analyse auf einen Vergleich zwischen Menschen, bei denen beide Eltern im Inland geboren sind, und Menschen, bei denen beide Eltern im Ausland geboren sind. Die Analyse untersucht den Bildungsstand anhand der Abschlüsse in einem (aggregierten) Bildungsbereich, deshalb zeigt sie keine Mobilität zwischen einzelnen Bildungsstufen, die in einigen Ländern in hohem Maße stattfindet. Es gibt auch noch andere Faktoren, die einen Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern und deren Zugang zum Tertiärbereich haben können, sie sind jedoch nicht Gegenstand dieser Analyse.

A 4

Analyse und Interpretationen

Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II

Obwohl sich der Bildungsstand in den einzelnen Ländern verbessert hat (s. Indikator A1), hält sich ein niedriger Bildungsstand besonders bei Menschen, deren Eltern ebenfalls einen niedrigen Bildungsstand aufweisen. Italien, Spanien und die Türkei haben von allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, unter den 25- bis 44-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, den höchsten Anteil an Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. Dieser Anteil ist sogar bei den 25- bis 44-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden und deren Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II erzielt haben, noch höher. Ein ähnliches Bild kann auch in vielen anderen Ländern beobachtet werden (Abb. A4.1, Tab. A4.3 und Tab. A4.5 im Internet).

In einigen Ländern mit einem relativ großen Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund ist der Anteil der Bevölkerung mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II bei der Gruppe mit im Ausland geborenen Eltern, die über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II verfügen, größer als bei der Gruppe mit im Inland geborenen Eltern mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. Der Unterschied ist in Ländern wie Deutschland, Frankreich, den Niederlanden, Norwegen, Österreich und Schweden relativ groß (Abb. A4.1 und Tab. A4.3). Dies kann möglicherweise mit der Einwanderungspolitik in diesen Ländern zusammenhängen (Kasten A4.1).

Einige dieser Länder setzen seit vielen Jahren bildungspolitische Maßnahmen um, die die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund verbessern sowie soziale Inklusion und sozialen Aufstieg fördern sollen. So entwickelte Deutschland zum Beispiel im Anschluss an den Nationalen Integrationsplan aus dem Jahr 2007 im Jahr 2011 den Nationalen Aktionsplan Integration, der darauf abzielt, die Beteiligung und den Erfolg von Menschen mit Migrationshintergrund basierend auf Zielen hinsichtlich Bildung, Ausbildung sowie Fort- und Weiterbildung zu verbessern (OECD, 2015b). In den letzten Jahren wurden Fortschritte erzielt: Der Anteil junger Menschen mit Migrationshintergrund ohne eine Ausbildung im Sekundarbereich II hat abgenommen, und der Anteil von Absolventen mit Migrationshintergrund mit einem Abschluss, der zum Besuch einer Hochschule berechtigt, hat zugenommen (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2014). Verschiedene andere Länder, u. a. die Niederlande, Norwegen und Schweden, haben ebenfalls Unterstützungsmaßnahmen für Zuwanderer umgesetzt. Diese umfassen Sprachkurse, formale Bildung und Erwachsenenbildung, um so ihre Integration in die Gesellschaft zu fördern (OECD, 2005). In Norwegen haben sowohl die Regierung als auch die kommunalen Verwaltungen Anstrengungen unternommen, den Zugang zu Bildung im Elementarbereich von hoher Qualität zu fördern, indem Familien mit niedrigem Einkommen und Minderheitensprachen unterstützt werden. Die Initiativen umfassen eine Senkung oder den Verzicht auf Gebühren sowie Pilotprogramme, bei denen Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren für bis zu 4 Stunden am Tag kostenlos einen Kindergarten besuchen können (OECD, 2015c). In den vergangenen Jahren ist der Anteil von Kindern, die an Bildungsgängen des Elementarbereichs teilnehmen, gestiegen, sodass sich der Abstand hinsichtlich des Zugangs zum Elementarbereich verringerte und sich vermuten lässt, dass ein intergenerationaler Bildungsaufstieg in der nahen Zukunft eher möglich sein wird.

Entgegen den allgemeinen Entwicklungstendenzen ist der Anteil an Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II in Israel bei Personen mit im Inland geborenen

Kasten A4.1

Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund und Eltern mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II

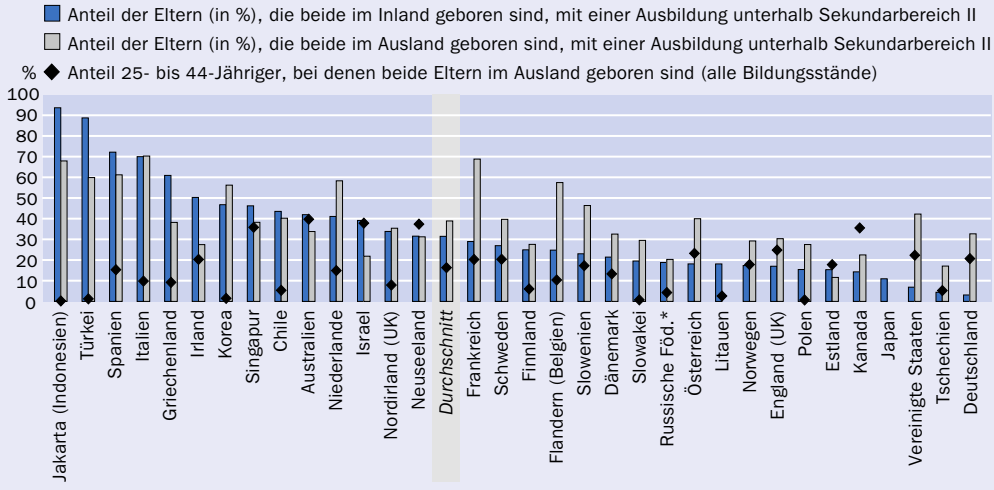
Der Bildungsstand von Menschen mit Migrationshintergrund muss – zusammen mit länderübergreifenden Unterschieden bei der Größe dieser Bevölkerungsgruppe – beachtet werden, da sich auch das Ausmaß der Auswirkungen politischer Maßnahmen von Land zu Land deutlich unterscheidet. In den OECD-Ländern und den subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener beteiligt waren, sind bei ungefähr 16 Prozent der 25- bis 44-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, beide Elternteile im Ausland geboren. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind groß, von über 35 Prozent in Ländern wie Australien und Israel bis zu weniger als 2 Prozent in Korea, Polen, der Slowakei und der Türkei, während in vielen Ländern der Anteil zwischen 10 und 20 Prozent liegt (Abb. A4.a und Tab. A4.1).

Bei der Analyse der intergenerationalen Bildungsmobilität von Menschen mit Migrationshintergrund muss auch die unterschiedliche Einwanderungspolitik berücksichtigt werden. Im Allgemeinen haben europäische Länder historisch gesehen einen größeren Anteil von Zuwanderern aus familiären und humanitären Gründen als Länder wie Australien, Kanada, Neuseeland und die Vereinigten Staaten. In südeuropäischen Ländern sind durch die Arbeitsmigrationspolitik in der Regel keine Schwellenwerte für Bildungsstand oder Kompetenzen festgelegt, während in Australien, Kanada und Neuseeland der größte Teil der auf Dauer angelegten Wirtschaftsmigration durch Kanäle mit restriktiven Vorgaben erfolgt. Innerhalb der OECD-Länder konzentrieren sich die

Abbildung A4.a

Anteil der im Ausland geborenen Eltern und Anteil der Eltern (in %) mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, nach Migrationshintergrund (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 44-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden



Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012. Sowohl bei den Ländern als auch den subnationalen Einheiten bezieht sich die Angabe „Eltern im Ausland geboren" auf Eltern, die außerhalb des entsprechenden Landes geboren sind. Bei England (UK) und Nordirland (UK) bedeuten im Ausland geborene Eltern, dass diese außerhalb des Vereinigten Königreichs geboren sind.

* Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 44-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden, bei denen beide Eltern im Inland geboren sind und die als höchsten Bildungsstand über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II verfügen.

Quelle: OECD. Tabelle A4.1 und A4.2. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396940

A 4

Zuwanderer mit niedrigem Bildungsstand in den letzten Jahren zunehmend auf Europa (OECD/EU, 2016).

Der Bildungsstand von Menschen mit Migrationshintergrund ist in den einzelnen Ländern unterschiedlich hoch, scheint aber in vielen Ländern niedriger als bei den im Inland Geborenen zu sein. Große Unterschiede (von mindestens 20 Prozentpunkten) im Anteil der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II zwischen Erwachsenen mit im Ausland geborenen Eltern und Erwachsenen mit im Inland geborenen Eltern gibt es in Deutschland, Flandern (Belgien), Frankreich und den Vereinigten Staaten (Abb. A4.a und Tab. A4.2). Dies trifft auch auf Schweden zu, wo ein großer Anteil von aus humanitären Gründen Geflüchteten nur einen niedrigen Bildungsstand hat (OECD, 2016a).

In Ländern wie Griechenland, Irland, Israel, Singapur, Spanien und der Türkei ist der Anteil der Personen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II jedoch bei denen mit im Inland geborenen Eltern größer als bei denen mit im Ausland geborenen (also ist ein größerer Anteil der im Ausland als der im Inland geborenen Eltern besser ausgebildet) (Abb. A4.a und Tab. A4.2).

Eltern statistisch größer als bei Personen mit im Ausland geborenen Eltern (Abb. A4.1 und Tab. A4.3). In Israel ist der Anteil der Eltern ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II bei im Inland geborenen Eltern höher als bei im Ausland geborenen Eltern (Kasten A4.1). Dies kann darauf hindeuten, dass es bildungspolitischer Maßnahmen bedarf, um den Zugang zu höherer Bildung von denjenigen zu fördern, deren Eltern im Inland geboren sind und die nur über einen niedrigen Bildungsstand verfügen. In Australien haben einige im Inland geborene ethnische Minderheiten tendenziell einen niedrigeren Bildungsstand als andere, und das Land setzt auf eine zielgerichtete Strategie, um diese benachteiligte Bevölkerungsgruppe dazu anzuregen, dass sie im Laufe ihres Lebens ihr volles Bildungspotenzial ausschöpft (Education Council, 2015).

Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich

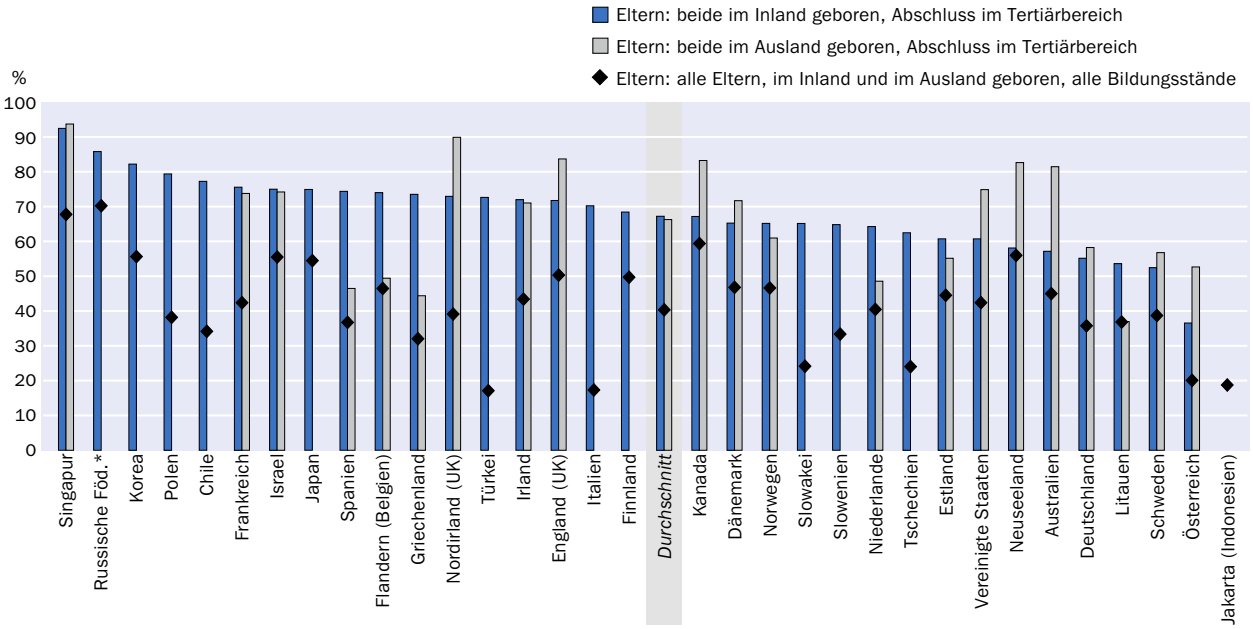
In allen Ländern ist auch der Anteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei den Erwachsenen hoch, deren Eltern ebenfalls über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, im Vergleich zu Erwachsenen mit Eltern, die einen niedrigen Bildungsstand haben. Im Durchschnitt der OECD-Länder und der subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilgenommen haben, verfügen 40 Prozent der 25- bis 44-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, über einen Abschluss im Tertiärbereich, und der Anteil beträgt 68 Prozent unter denjenigen, bei denen mindestens ein Elternteil einen Abschluss im Tertiärbereich erworben hat. Dies legt die Vermutung nahe, dass Eltern mit einem Abschluss im Tertiärbereich möglicherweise einen positiven Einfluss auf ihre Kinder haben, einen vergleichbaren Abschluss zu erwerben. Der Anteil der Erwachsenen mit Eltern, die über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen und die selbst einen solchen Abschluss erworben haben, ist in Jakarta (Indonesien), der Russischen Föderation und Singapur besonders groß (Abb. A4.2 und Tab. A4.3).

Der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist bei Personen mit im Inland geborenen Eltern, die über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, und bei Personen mit im Ausland geborenen Eltern, die über einen Abschluss im Tertiärbereich

Abbildung A4.2

Anteil 25- bis 44-Jähriger (in %) mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Migrationshintergrund und Bildungsstand der Eltern (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 44-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden



Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012. Sowohl bei den Ländern als auch den subnationalen Einheiten bezieht sich die Angabe „Eltern im Ausland geboren" auf Eltern, die außerhalb des entsprechenden Landes geboren sind. Bei England (UK) und Nordirland (UK) bedeuten im Ausland geborene Eltern, dass diese außerhalb des Vereinigten Königreichs geboren sind.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 44-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Eltern: beide im Inland geboren, Abschluss im Tertiärbereich).

Quelle: OECD. Tabelle A4.3 und Tabelle A4.5 im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396900

verfügen, im Durchschnitt ungefähr gleich. Es gibt hierbei jedoch zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede. In einigen Ländern und subnationalen Einheiten, darunter Flandern (Belgien), Griechenland und Spanien, ist der Anteil an Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und im Inland geborenen Eltern, die ebenfalls über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, höher, während in Ländern wie Australien, Kanada und Neuseeland der Anteil der Menschen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und im Ausland geborenen Eltern, die ebenfalls über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, höher ist (Abb. A4.2, Tab. A4.3 sowie Tab. A4.5 im Internet). Dies kann mit der unterschiedlichen Einwanderungspolitik in den einzelnen Ländern zusammenhängen.

Bildungsaufstieg zu einem Abschluss im Tertiärbereich

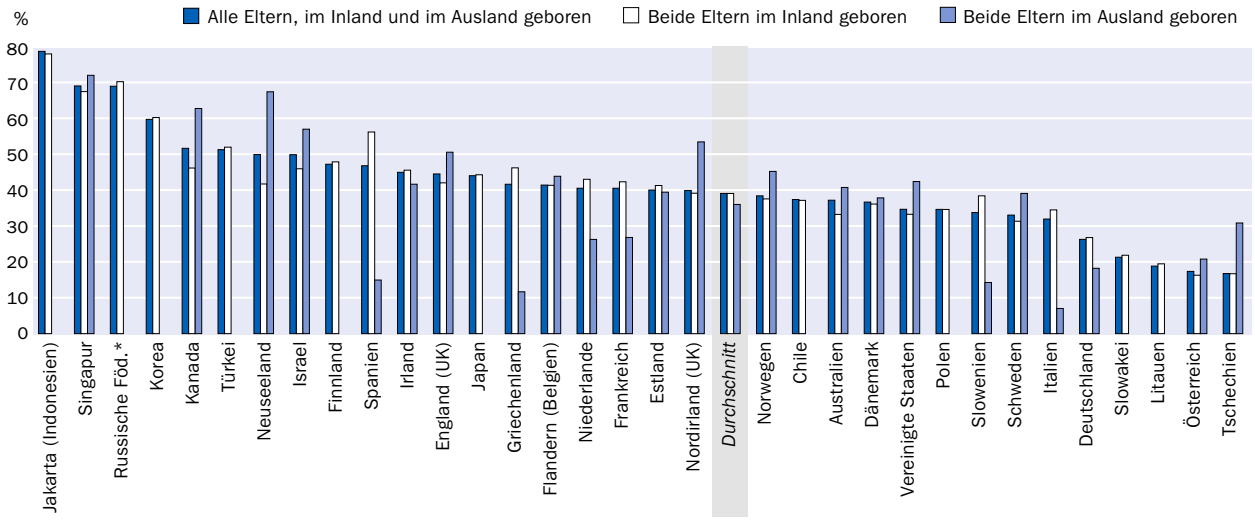
Obgleich der Bildungsstand der Eltern eine gewisse Rolle spielt, indem die Kinder nur einen ähnlichen Bildungsstand erreichen, ist in vielen Ländern auch ein Bildungsaufstieg weit verbreitet. Ein Bildungsaufstieg vom Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich zum Tertiärbereich von einer Generation zur nächsten ist besonders häufig in Ländern und subnationalen Einheiten wie Jakarta (Indonesien), Korea, der Russischen Föderation und Singapur zu beobachten, wo mehr als jeder zweite 25- bis 44-Jährige diesen Bildungsaufstieg erreicht hat (Abb. A4.3 und Tab. A4.3). In einigen dieser Länder lässt sich das auf eine signifikante Ausweitung des Tertiärbereichs in den letzten Jahrzehnten zurückführen (s. Indikator A1).

A 4

Abbildung A4.3

Bildungsaufstieg von einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich zu einem Abschluss im Tertiärbereich, nach dem Migrationshintergrund der Eltern (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 44-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden, deren Eltern über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchsten Bildungsstand verfügen



Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012. Sowohl bei den Ländern als auch den subnationalen Einheiten bezieht sich die Angabe „Eltern im Ausland geboren" auf Eltern, die außerhalb des entsprechenden Landes geboren sind. Bei England (UK) und Nordirland (UK) bedeuten im Ausland geborene Eltern, dass diese außerhalb des Vereinigten Königreichs geboren sind.
* Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Bildungsaufstiegs von einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich zu einem Abschluss im Tertiärbereich unter 25- bis 44-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, unabhängig vom Migrationshintergrund der Eltern.
Quelle: OECD. Tabelle A4.3. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933396912

In verschiedenen Ländern ist ein Bildungsaufstieg selten – jedoch aus unterschiedlichen Gründen. In Chile und Italien ist im Vergleich zu vielen anderen Ländern der Bildungsaufstieg in den Tertiärbereich sowohl von einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II als auch vom Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich relativ begrenzt. Die Regierungen dieser Länder sollten eventuell Möglichkeiten erwägen, besonders leistungsschwachen Schülern mit erhöhtem Risiko eines vorzeitigen Verlassens der Schule Unterstützung zukommen zu lassen, um so ihre soziale Inklusion und Mobilität zu verbessern (OECD, 2016b). In Deutschland, Österreich, Polen, der Slowakei, Slowenien und Tschechien kann der weniger häufige Bildungsaufstieg durch die Tatsache erklärt werden, dass der Sekundarbereich II und der postsekundare, nicht tertiäre Bereich immer noch eine relativ wichtige Rolle spielen und weithin anerkannte arbeitsmarktrelevante Qualifikationen vermitteln. In diesen Ländern ist über alle Altersgruppen hinweg der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich sowie mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II klein, während die Mehrzahl der Erwachsenen einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchsten Bildungsstand erlangt hat. In Dänemark, Norwegen, Schweden und den Vereinigten Staaten scheint ein Bildungsaufstieg nur in geringerem Ausmaß vorzukommen, was aber teilweise daran liegt, dass die Abschlussquoten im Tertiärbereich schon bei den vorangegangenen Generationen hoch waren (s. Indikator A1 und Tab. A4.3).

In einigen OECD-Ländern gibt es Unterschiede im Ausmaß des Bildungsaufstiegs in den Tertiärbereich zwischen denjenigen mit im Ausland geborenen Eltern und denjenigen mit im Inland geborenen Eltern. In diesen Ländern, u.a. Kanada und Neuseeland, ist das Ausmaß des Bildungsaufstiegs vom Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären

Bereich zum Tertiärbereich bei Menschen mit im Ausland geborenen Eltern größer als bei Personen mit im Inland geborenen Eltern. Anderseits ist der Bildungsaufstieg in Ländern wie Frankreich, Griechenland, Italien, Slowenien und Spanien bei Personen mit im Ausland geborenen Eltern weniger verbreitet als bei Personen mit im Inland geborenen Eltern (Abb. A4.3 und Tab. A4.3). In diesen Ländern könnte die Sicherstellung eines chancengleichen Zugangs zum Tertiärbereich notwendig sein, und Bildungsaufstiege könnten durch politische Maßnahmen zur Unterstützung der Benachteiligten gefördert werden, z. B. durch eine Reduzierung der Bildungsgebühren oder einen vollkommenen Verzicht auf sie sowie durch eine einkommensabhängige finanzielle Unterstützung (s. Indikator B5).

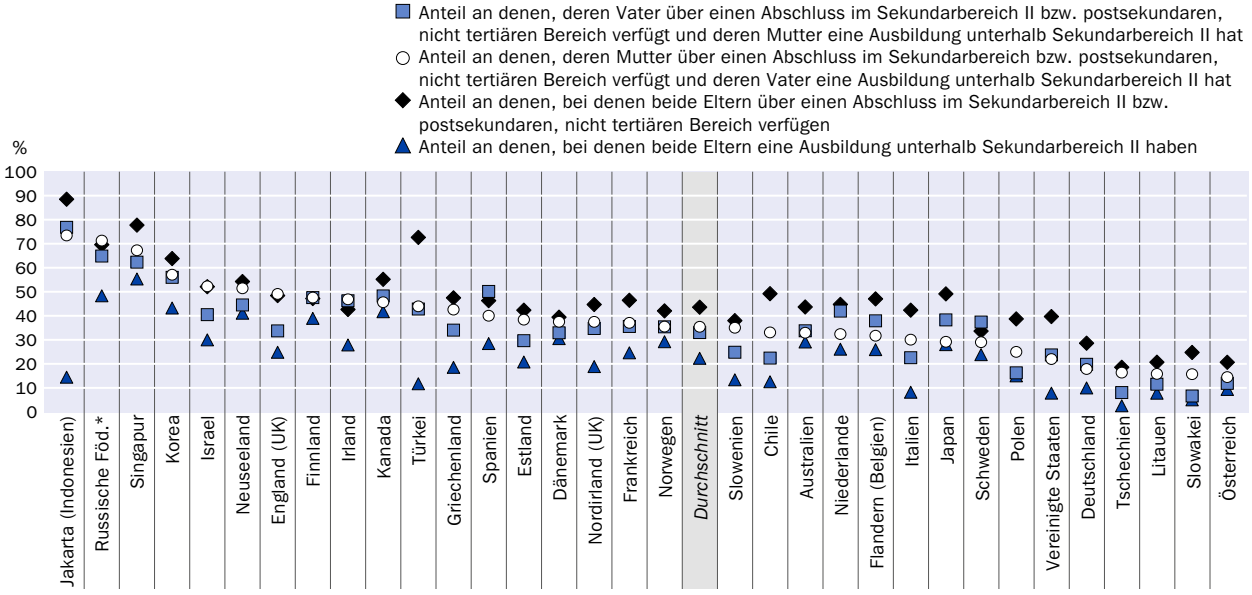
Generell ist ein Bildungsaufstieg zu einem Abschluss im Tertiärbereich häufiger, wenn beide Elternteile einen Abschluss im Sekundarbereich II oder im postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchsten Bildungsstand erzielt haben. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten gelang 43 Prozent der Erwachsenen mit solchen Eltern ein Bildungsaufstieg. Ein Bildungsaufstieg zu einem Abschluss im Tertiärbereich wird auch bei Pesonen beobachtet, bei denen beide Elternteile eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II haben, wenn auch seltener: Im Durchschnitt der OECD-Länder und der subnationalen Einheiten haben nur 22 Prozent der Erwachsenen mit solchen Eltern einen Abschluss im Tertiärbereich erlangt (Abb. A4.4 und Tab. A4.4).

Die Häufigkeit eines Bildungsaufstiegs ist ungefähr gleich groß, wenn nur ein Elternteil über den höheren Abschluss verfügt, dabei ist es unerheblich, welcher Elternteil über die höhere Qualifikation verfügt, die Mutter oder der Vater. Im Durchschnitt der OECD-Länder und der subnationalen Einheiten verfügen 35 Prozent der Erwachsenen, deren

Abbildung A4.4

Bildungsaufstieg zu einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Bildungsstand des Vaters und der Mutter (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 44-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden



Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Bildungsaufstiegs zu einem Abschluss im Tertiärbereich unter 25- bis 44-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden und bei denen nur die Mutter über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügt.
Quelle: OECD. Tabelle A4.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396928

Mutter einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben hat und deren Vater über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II verfügt, über einen Abschluss im Tertiärbereich, während ein Bildungsaufstieg bei Erwachsenen, deren Vater einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben hat und deren Mutter über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II verfügt, mit 33 Prozent geringfügig seltener ist (Abb. A4.4 und Tab. A4.4). Diese Unterschiede sind allerdings statistisch nicht signifikant.

Bildungsaufstieg zu einem Abschluss im Tertiärbereich nach Geschlecht

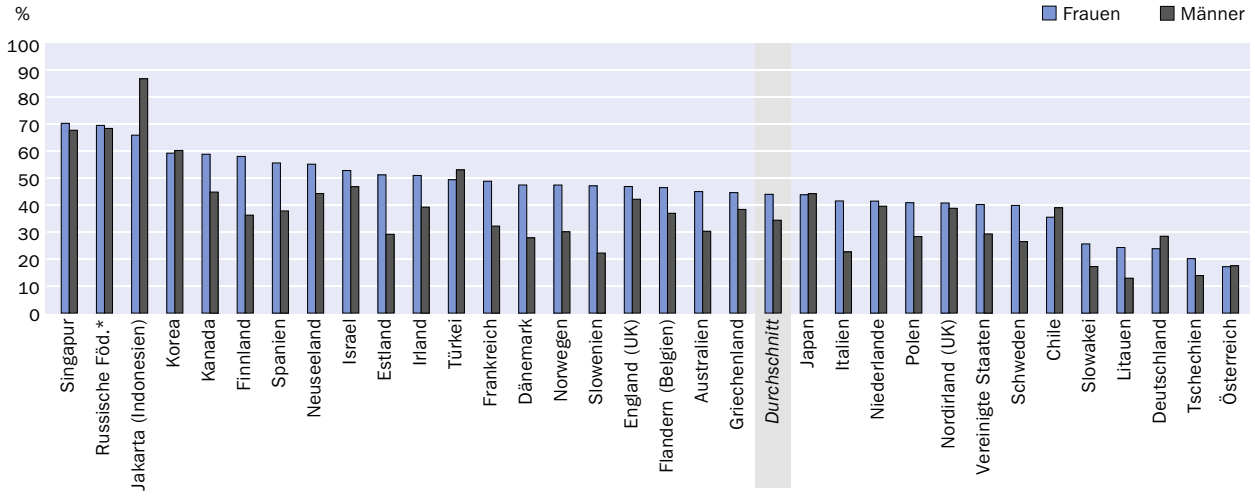
In allen Ländern ist ein Bildungsaufstieg in den Tertiärbereich im Allgemeinen bei Frauen häufiger, aber es gibt auch einige Ausnahmen. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten erreichen 34 Prozent der 25- bis 44-Jährigen Männer mit einem oder zwei Elternteilen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Bildungsstand einen Abschluss im Tertiärbereich, während der Anteil bei Frauen 44 Prozent beträgt. Der geschlechtsspezifische Unterschied ist in Estland, Finnland und Slowenien relativ groß. Andererseits ist der Bildungsaufstieg in Jakarta (Indonesien) bei Männern verbreiteter als bei Frauen (Abb. A4.5 und Tab. A4.5 im Internet).

Auch ein Bildungsaufstieg von einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II zum Tertiärbereich ist im Allgemeinen bei Frauen verbreiteter als bei Männern (Tab. A4.5 im Internet). Diese allgemeine Tendenz eines häufigeren Bildungsaufstiegs bei Frauen als bei Männern erklärt, warum sie in den letzten Jahrzehnten häufiger einen Abschluss im Tertiärbereich als höchsten Bildungsabschluss erzielt haben als Männer (s. Indikator A1 und OECD, 2013).

Abbildung A4.5

Bildungsaufstieg von einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich zu einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Geschlecht (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 44-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden, deren Eltern über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchsten Bildungsstand verfügen



Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Bildungsaufstiegs zu einem Abschluss im Tertiärbereich unter Frauen, deren Eltern als höchsten Bildungsstand über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen.
Quelle: OECD. Tabelle A4.5 im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396933

Definitionen

Erwachsene mit Migrationshintergrund sind Erwachsene, bei denen beide Eltern im Ausland geboren sind.

Altersgruppen: Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 44-Jährige.

Bildungsbereiche:

- *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;
- *Tertiärbereich* umfasst die ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

Personen, die sich nicht in Ausbildung befinden, sind Personen, die sich während des Erhebungszeitraums nicht in Ausbildung befanden. Zum Beispiel: „Personen, die sich nicht in Ausbildung befinden und einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben" bezieht sich auf Personen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erreicht haben und zum Zeitpunkt der Umfrage keine Bildungsteilnehmer waren.

Bildungsstand der Eltern:

- *Eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II* bedeutet, dass beide Eltern Bildungsgänge auf den ISCED-97-Stufen 0, 1, 2 oder 3C (kurz) abgeschlossen haben;
- *Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich* bedeutet, dass mindestens ein Elternteil (Mutter oder Vater) einen Abschluss auf ISCED-97-Stufe 3A, 3B, 3C (lang) oder 4 erworben hat,
- *Abschluss im Tertiärbereich* bedeutet, dass mindestens ein Elternteil (Mutter oder Vater) einen Abschluss auf ISCED-97-Stufe 5A, 5B oder 6 erworben hat.

Bildungsaufstieg: Von unterhalb des Sekundarbereichs II zum Tertiärbereich bezieht sich auf eine Situation, bei der beide Elternteile über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II verfügen, während die Kinder einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben; *vom Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich zum Tertiärbereich* bezieht sich auf eine Situation, bei der der höchste Bildungsstand der Eltern ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist (d. h. ein Elternteil oder beide haben diesen Bildungsstand erreicht) und die Kinder über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen.

Angewandte Methodik

Alle Daten basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD. Weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Bei einigen Datenanalysen war die zugrunde liegende Stichprobe klein, was erklärt, dass der Standardfehler etwas höher als üblich ist. Daher sollten die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Hinweis zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)

Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in Russland, sondern nur die Wohnbevölkerung Russlands ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weitere Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, i. E.).

Weiterführende Informationen

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2014), „10. Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (sog. Lagebericht 2014, Kurzfassung Presse, S. 14)“, Berlin.

Behrman, J. R. (1997), „Mother's schooling and child education: A survey“, *PIER Working Paper 97-025*, Penn Institute for Economic Research, Philadelphia, *http://economics.sas.upenn.edu/sites/economics.sas.upenn.edu/files/working-papers/97-025.pdf*.

Chevalier, A. et al. (2013), „The impact of parental income and education on the schooling of their children“, *IZA Journal of Labor Economics 2013*, Vol. 2 (8), *http://dx.doi.org/10.1186/2193-8997-2-8*.

Education Council (2015), *National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Strategy 2015*, Education Council, Carlton South, *www.scseec.edu.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/ATSI%20documents/DECD__NATSI_EducationStrategy.pdf*.

OECD (forthcoming), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2016a), *Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Sweden*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264257382-en*.

OECD (2016b), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en*.

OECD (2015a), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en*.

OECD (2015b), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en*.

OECD (2015c), *Early Childhood Education and Care Policy Review: Norway*, OECD, Paris, *www.oecd.org/norway/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review-Norway.pdf*.

OECD (2013), *Bildung auf einen Blick 2013 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2005), *Promoting Adult Learning, Education and Training Policy*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264010932-en*.

OECD/EU (2016), *Recruiting Immigrant Workers: Europe 2016*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264257290-en*.

Tabellen Indikator A4

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396841

- Tabelle A4.1: Anteil 25- bis 44-Jähriger mit im Inland geborenen und mit im Ausland geborenen Eltern, nach Bildungsstand (in %) (2012 bzw. 2015)
- Tabelle A4.2: Bildungsstand der Eltern nach Migrationshintergrund (2012 bzw. 2015)
- Tabelle A4.3: Intergenerationale Bildungsmobilität, nach Bildungsstand und Migrationshintergrund der Eltern (2012 bzw. 2015)
- Tabelle A4.4: Intergenerationale Bildungsmobilität, nach dem Bildungsstand des Vaters und der Mutter (2012 bzw. 2015)
- **WEB** Table A4.5: Educational attainment of adults, by age group and parents' educational attainment (2012 or 2015) (Bildungsstand von Erwachsenen, nach Altersgruppe und Bildungsstand der Eltern [2012 bzw. 2015])

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

A 4

Tabelle A4.1

Anteil 25- bis 44-Jähriger mit im Inland geborenen und mit im Ausland geborenen Eltern, nach Bildungsstand (in %) (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 44-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden

Erläuterung der Abbildung: In Australien haben bei den 25- bis 44-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II 56 Prozent im Inland geborene Eltern, 13 Prozent einen im Ausland geborenen Elternteil und 31 Prozent im Ausland geborene Eltern. Bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich haben 53 Prozent im Inland geborene Eltern, 16 Prozent einen im Ausland geborenen Elternteil und 31 Prozent im Ausland geborene Eltern. Bei den 25- bis 44-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs schließlich haben 38 Prozent im Inland geborene Eltern, 11 Prozent einen im Ausland geborenen Elternteil und 50 Prozent im Ausland geborene Eltern.

	Eigener Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II						Eigener Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich						Eigener Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich					
	Beide Elternteile im Inland geboren		Ein Elternteil im Ausland geboren		Beide Elternteile im Ausland geboren		Beide Elternteile im Inland geboren		Ein Elternteil im Ausland geboren		Beide Elternteile im Ausland geboren		Beide Elternteile im Inland geboren		Ein Elternteil im Ausland geboren		Beide Elternteile im Ausland geboren	
	%	S.F.	%	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)	(17)	(18)
OECD Nationale Einheiten																		
Australien	56	(3,6)	13	(2,4)	31	(3,2)	53	(2,2)	16	(1,7)	31	(1,7)	38	(1,6)	11	(1,2)	50	(1,6)
Österreich	49	(3,3)	5	(1,6)	46	(3,2)	77	(1,4)	5	(0,7)	18	(1,1)	69	(1,9)	6	(1,2)	25	(1,9)
Kanada	61	(3,8)	9	(2,1)	30	(3,6)	65	(1,7)	9	(1,3)	26	(1,6)	50	(1,1)	8	(0,7)	42	(1,1)
Chile	94	(3,3)	c	c	6	(3,3)	94	(3,3)	1	(0,6)	5	(3,2)	93	(2,5)	2	(0,7)	5	(1,9)
Tschechien	82	(5,8)	3	(1,5)	14	(5,9)	88	(1,5)	9	(1,4)	3	(0,6)	86	(2,8)	5	(1,2)	9	(2,7)
Dänemark	77	(2,0)	4	(1,4)	20	(1,6)	85	(1,2)	4	(0,8)	11	(0,9)	81	(1,1)	6	(0,9)	13	(0,7)
Estland	68	(2,8)	17	(2,3)	15	(2,1)	63	(1,4)	18	(1,0)	19	(1,2)	69	(1,2)	14	(1,0)	17	(1,1)
Finnland	82	(4,6)	c	c	15	(4,3)	93	(1,0)	1	(0,4)	6	(1,0)	93	(0,9)	2	(0,6)	5	(0,9)
Frankreich	43	(2,5)	9	(1,6)	48	(3,1)	75	(1,3)	8	(1,0)	17	(1,1)	76	(1,2)	10	(0,8)	14	(1,0)
Deutschland	37	(4,8)	8	(2,4)	54	(5,1)	72	(1,6)	9	(0,9)	19	(1,4)	71	(1,9)	14	(1,7)	15	(1,5)
Griechenland	86	(2,7)	1	(1,0)	12	(2,5)	87	(1,3)	3	(0,7)	10	(1,3)	91	(1,3)	4	(0,8)	5	(1,1)
Irland	84	(2,3)	4	(1,2)	12	(1,9)	74	(1,6)	6	(0,9)	20	(1,6)	70	(1,8)	6	(0,8)	24	(1,7)
Israel	65	(3,8)	15	(3,0)	19	(3,4)	48	(2,1)	17	(1,6)	35	(2,2)	36	(1,6)	21	(1,5)	42	(1,5)
Italien	85	(2,2)	3	(0,9)	12	(1,9)	86	(1,2)	3	(0,7)	10	(1,1)	94	(1,4)	3	(1,0)	3	(1,0)
Japan	98	(1,4)	c	c	c	c	99	(0,4)	1	(0,5)	c	c	99	(0,4)	1	(0,4)	c	c
Korea	93	(3,1)	c	c	7	(3,1)	97	(0,5)	1	(0,3)	2	(0,4)	98	(0,3)	1	(0,2)	1	(0,2)
Niederlande	68	(2,8)	6	(1,6)	27	(2,8)	78	(1,9)	7	(1,2)	15	(1,6)	84	(1,6)	7	(1,1)	10	(1,4)
Neuseeland	65	(3,1)	13	(2,5)	22	(2,9)	63	(2,5)	11	(1,7)	25	(2,1)	41	(1,8)	11	(1,1)	47	(1,8)
Norwegen	72	(3,0)	4	(1,4)	24	(3,0)	78	(1,7)	6	(0,9)	16	(1,6)	78	(1,3)	4	(0,8)	17	(1,2)
Polen	96	(2,2)	4	(2,2)	c	c	96	(0,6)	3	(0,5)	1	(0,4)	97	(0,6)	3	(0,6)	0	(0,2)
Slowakei	91	(1,9)	8	(1,7)	1	(0,7)	93	(0,7)	7	(0,7)	1	(0,2)	93	(1,6)	7	(1,5)	1	(0,5)
Slowenien	60	(3,8)	7	(1,8)	33	(3,7)	71	(1,6)	9	(1,0)	20	(1,3)	86	(1,5)	7	(1,2)	7	(1,0)
Spanien	78	(1,2)	4	(0,7)	17	(1,1)	74	(1,9)	3	(0,8)	23	(1,8)	89	(1,1)	3	(0,6)	8	(0,9)
Schweden	54	(4,4)	8	(3,0)	38	(4,3)	75	(1,8)	8	(1,3)	17	(1,6)	73	(1,6)	8	(1,0)	19	(1,4)
Türkei	99	(0,4)	0	(0,2)	1	(0,4)	97	(0,8)	2	(0,6)	1	(0,6)	97	(0,8)	1	(0,5)	2	(0,6)
Vereinigte Staaten	44	(4,5)	6	(2,1)	50	(4,6)	76	(1,5)	5	(0,9)	19	(1,4)	75	(1,9)	4	(0,8)	20	(1,8)
Subnationale Einheiten																		
Flandern (Belgien)	66	(4,2)	7	(1,9)	27	(3,9)	84	(1,3)	5	(0,8)	12	(1,2)	90	(1,1)	4	(0,6)	6	(0,9)
England (UK)	71	(3,8)	6	(1,7)	22	(3,4)	74	(2,2)	5	(1,2)	20	(2,0)	62	(2,1)	9	(1,3)	29	(2,2)
Nordirland (UK)	85	(3,0)	8	(2,4)	7	(2,4)	87	(1,8)	8	(1,5)	5	(1,0)	81	(1,8)	8	(1,2)	11	(1,6)
Durchschnitt	**73**	**(0,6)**	**7**	**(0,4)**	**23**	**(0,6)**	**79**	**(0,3)**	**7**	**(0,2)**	**14**	**(0,3)**	**78**	**(0,3)**	**7**	**(0,2)**	**16**	**(0,3)**
Partnerländer																		
Jakarta (Indonesien)	99	(0,2)	1	(0,2)	c	c	99	(0,3)	1	(0,3)	c	c	98	(0,9)	1	(0,6)	1	(0,3)
Litauen	95	(2,0)	5	(2,0)	c	c	88	(1,5)	9	(1,3)	3	(1,0)	88	(1,5)	10	(1,3)	2	(0,6)
Russische Föderation*	88	(4,3)	c	c	c	c	83	(3,7)	7	(2,1)	9	(2,7)	89	(1,4)	8	(1,1)	3	(1,0)
Singapur	50	(3,7)	17	(2,8)	34	(4,0)	53	(2,5)	17	(1,8)	31	(2,3)	44	(1,1)	18	(1,1)	38	(1,1)

Anmerkung: *Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012. Die Spalten mit den Angaben für alle Bildungsstände sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Sowohl bei den Ländern als auch den subnationalen Einheiten bezieht sich die Angabe „Eltern im Ausland geboren" auf Eltern, die außerhalb des entsprechenden Landes geboren sind. Bei England (UK) und Nordirland (UK) bedeuten im Ausland geborene Eltern, dass diese außerhalb des Vereinigten Königreichs geboren sind.*

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: *OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).*

Hinweise *s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.* *StatLink:* *http://dx.doi.org/10.1787/888933396852*

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

Tabelle A4.2

Bildungsstand der Eltern nach Migrationshintergrund (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 44-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden

Erläuterung der Abbildung: In Australien haben von den 25- bis 44-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, mit im Inland geborenen Eltern 42 Prozent Eltern, deren höchster Bildungsstand eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II ist, 29 Prozent Eltern, deren höchster Bildungsstand ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist, und 29 Prozent Eltern, deren höchster Bildungsstand ein Abschluss im Tertiärbereich ist. Der höchste Bildungsstand der Eltern sollte als der höchste Bildungsstand entweder des Vaters oder der Mutter verstanden werden. Diese Tabelle enthält aufgrund zu weniger Beobachtungen keine Angaben zu 25- bis 44-Jährigen, bei denen ein Elternteil im Inland und ein Elternteil im Ausland geboren ist.

	Beide Elternteile im Inland geboren						Beide Elternteile im Ausland geboren					
	Höchster Bildungsstand der Eltern: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Höchster Bildungsstand der Eltern: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Höchster Bildungsstand der Eltern: Abschluss im Tertiärbereich		Höchster Bildungsstand der Eltern: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Höchster Bildungsstand der Eltern: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Höchster Bildungsstand der Eltern: Abschluss im Tertiärbereich	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Nationale Einheiten												
Australien	42	(2,1)	29	(1,5)	29	(1,7)	34	(2,2)	25	(1,8)	42	(1,7)
Österreich	18	(1,0)	63	(1,3)	19	(1,0)	40	(2,7)	39	(2,8)	21	(2,1)
Kanada	14	(0,6)	42	(1,1)	43	(1,1)	22	(1,3)	33	(1,5)	45	(1,5)
Chile	44	(3,2)	38	(2,4)	19	(2,1)	40	(5,1)	26	(2,6)	34	(6,0)
Tschechien	4	(0,6)	79	(1,4)	17	(1,2)	17	(6,3)	58	(9,3)	25	(8,6)
Dänemark	21	(1,1)	41	(1,3)	38	(1,3)	33	(2,2)	29	(2,3)	39	(2,3)
Estland	15	(0,8)	45	(1,3)	40	(1,2)	12	(1,6)	44	(2,9)	45	(2,8)
Finnland	25	(1,1)	54	(1,2)	21	(1,0)	28	(5,1)	37	(5,3)	35	(6,1)
Frankreich	29	(1,0)	47	(1,1)	24	(1,1)	69	(1,9)	18	(1,5)	13	(1,6)
Deutschland	3	(0,6)	60	(1,7)	37	(1,7)	33	(3,3)	39	(3,2)	29	(2,6)
Griechenland	61	(1,4)	27	(1,4)	12	(1,0)	38	(4,3)	36	(4,5)	25	(3,8)
Irland	50	(1,3)	32	(1,2)	18	(0,9)	27	(2,9)	32	(3,0)	41	(3,0)
Israel	39	(1,4)	29	(1,6)	32	(1,5)	22	(1,7)	27	(1,6)	52	(2,1)
Italien	70	(1,3)	24	(1,2)	6	(0,6)	70	(4,6)	23	(4,3)	7	(2,2)
Japan	11	(0,8)	50	(1,3)	39	(1,2)	c	c	c	c	c	c
Korea	47	(1,1)	36	(1,1)	17	(0,8)	56	(9,6)	29	(9,1)	15	(6,5)
Niederlande	41	(1,3)	31	(1,3)	28	(1,2)	58	(3,8)	20	(3,7)	21	(3,0)
Neuseeland	32	(1,6)	31	(1,4)	38	(1,6)	31	(2,3)	19	(1,8)	50	(2,3)
Norwegen	17	(1,1)	43	(1,4)	39	(1,3)	29	(3,0)	34	(2,9)	37	(2,9)
Polen	15	(1,0)	70	(1,1)	15	(1,0)	27	(14,0)	73	(14,0)	c	c
Slowakei	20	(1,0)	67	(1,2)	13	(0,8)	30	(13,1)	65	(13,7)	c	c
Slowenien	23	(1,2)	57	(1,5)	20	(1,2)	46	(3,5)	45	(3,4)	8	(1,5)
Spanien	72	(1,1)	16	(1,0)	12	(0,9)	61	(2,9)	22	(2,7)	16	(2,2)
Schweden	27	(1,3)	30	(1,5)	43	(1,7)	40	(3,4)	24	(2,9)	36	(3,4)
Türkei	89	(0,8)	8	(0,6)	4	(0,4)	60	(11,9)	31	(10,9)	9	(4,7)
Vereinigte Staaten	7	(0,8)	47	(1,5)	46	(1,8)	42	(3,2)	26	(2,6)	32	(2,9)
Subnationale Einheiten												
Flandern (Belgien)	25	(1,2)	42	(1,4)	33	(1,2)	57	(3,6)	22	(3,4)	21	(3,1)
England (UK)	17	(1,5)	55	(1,7)	28	(1,6)	30	(3,4)	34	(3,0)	36	(2,5)
Nordirland (UK)	34	(1,4)	50	(1,6)	17	(1,3)	35	(6,4)	29	(5,1)	35	(5,9)
Durchschnitt	**31**	**(0,2)**	**43**	**(0,3)**	**26**	**(0,2)**	**39**	**(1,1)**	**33**	**(1,1)**	**30**	**(0,7)**
Partnerländer												
Jakarta (Indonesien)	94	(0,6)	5	(0,5)	1	(0,3)	68	(42,7)	c	c	c	c
Litauen	18	(1,1)	25	(1,6)	57	(1,6)	c	c	11	(4,8)	76	(9,9)
Russische Föderation*	19	(2,4)	49	(1,7)	32	(2,6)	20	(9,8)	50	(7,4)	29	(8,8)
Singapur	46	(1,5)	41	(1,5)	13	(1,1)	38	(1,7)	31	(1,6)	31	(1,7)

Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012. Die Angaben zu Eltern mit einem Abschluss im Tertiärbereich und für Gesamt sind im Internet verfügbar. Sowohl bei den Ländern als auch den subnationalen Einheiten bezieht sich die Angabe „Eltern im Ausland geboren" auf Eltern, die außerhalb des entsprechenden Landes geboren sind. Bei England (UK) und Nordirland (UK) bezieht sich die Angabe auf Eltern, die außerhalb des Vereinigten Königreichs geboren sind.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396869

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

A 4

Tabelle A4.3

Intergenerationale Bildungsmobilität, nach Bildungsstand und Migrationshintergrund der Eltern (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 44-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden

Erläuterung der Abbildung: In Australien haben von den 25- bis 44-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, mit Eltern, deren höchster Bildungsstand eine Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II ist und die beide im Inland geboren sind, 29 Prozent eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, 45 Prozent einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 25 Prozent einen Abschluss im Tertiärbereich. Der höchste Bildungsstand der Eltern sollte als der höchste Bildungsstand entweder des Vaters oder der Mutter verstanden werden. Diese Tabelle enthält aufgrund zu weniger Beobachtungen keine Angaben zu 25- bis 44-Jährigen, bei denen ein Elternteil im Inland und ein Elternteil im Ausland geboren ist.

	Höchster Bildungsstand der Eltern: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II											
	Beide Elternteile im Inland geboren						Beide Elternteile im Ausland geboren					
	Eigener Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich		Eigener Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Nationale Einheiten												
Australien	29	(2,6)	45	(3,0)	25	(2,4)	22	(2,9)	39	(3,5)	39	(3,0)
Österreich	16	(2,3)	72	(2,5)	12	(1,7)	50	(4,1)	44	(4,1)	6	(1,8)
Kanada	20	(1,9)	47	(2,5)	33	(2,9)	18	(2,9)	30	(3,3)	51	(3,1)
Chile	37	(1,7)	51	(2,3)	12	(2,0)	c	c	c	c	c	c
Tschechien	11	(3,5)	89	(3,5)	c	c	c	c	c	c	c	c
Dänemark	24	(2,7)	44	(2,7)	32	(2,5)	40	(4,1)	35	(4,2)	25	(3,5)
Estland	29	(2,8)	49	(3,0)	23	(2,4)	22	(5,9)	66	(7,3)	12	(4,9)
Finnland	8	(1,3)	53	(2,1)	39	(2,1)	c	c	c	c	c	c
Frankreich	17	(1,8)	57	(2,1)	26	(1,8)	39	(2,6)	39	(2,4)	22	(2,3)
Deutschland	15	(6,4)	64	(7,6)	21	(6,2)	48	(5,2)	46	(5,3)	7	(2,4)
Griechenland	34	(1,8)	47	(1,8)	19	(1,4)	50	(7,8)	42	(7,1)	7	(3,9)
Irland	30	(1,4)	43	(1,6)	27	(1,4)	24	(4,8)	41	(5,1)	34	(4,8)
Israel	27	(2,3)	49	(2,6)	25	(2,1)	11	(2,6)	50	(4,4)	40	(4,3)
Italien	53	(1,7)	37	(1,6)	9	(0,8)	59	(5,0)	39	(4,8)	2	(1,0)
Japan	14	(2,6)	57	(3,8)	29	(3,3)	c	c	c	c	c	c
Korea	7	(0,8)	50	(1,2)	43	(1,0)	c	c	c	c	c	c
Niederlande	27	(2,1)	44	(2,2)	29	(1,8)	46	(5,6)	37	(5,0)	18	(4,1)
Neuseeland	29	(3,1)	38	(3,0)	33	(3,0)	18	(3,1)	27	(3,7)	55	(4,2)
Norwegen	26	(2,9)	44	(3,6)	31	(2,8)	46	(5,9)	28	(5,1)	26	(5,2)
Polen	16	(2,4)	69	(3,2)	15	(2,5)	c	c	c	c	c	c
Slowakei	42	(2,7)	54	(2,7)	4	(1,2)	c	c	c	c	c	c
Slowenien	26	(2,2)	58	(2,7)	16	(2,1)	41	(5,0)	50	(4,9)	9	(2,1)
Spanien	48	(1,2)	21	(1,0)	31	(1,1)	55	(3,3)	30	(3,2)	15	(2,6)
Schweden	11	(2,4)	61	(2,6)	28	(2,3)	43	(4,6)	40	(4,4)	17	(3,0)
Türkei	69	(0,8)	20	(0,8)	12	(0,5)	c	c	c	c	c	c
Vereinigte Staaten	25	(4,4)	69	(4,4)	5	(2,2)	38	(4,6)	53	(3,8)	9	(2,3)
Subnationale Einheiten												
Flandern (Belgien)	13	(1,9)	58	(3,1)	29	(2,6)	29	(5,2)	56	(5,2)	15	(3,4)
England (UK)	39	(3,7)	43	(3,7)	17	(2,8)	27	(4,8)	37	(5,7)	36	(5,6)
Nordirland (UK)	43	(3,2)	39	(3,1)	18	(2,0)	45	(13,6)	39	(11,2)	16	(6,8)
Durchschnitt	**27**	**(0,5)**	**51**	**(0,6)**	**23**	**(0,5)**	**37**	**(1,2)**	**41**	**(1,1)**	**22**	**(0,8)**
Partnerländer												
Jakarta (Indonesien)	36	(1,3)	50	(1,2)	14	(0,8)	c	c	c	c	c	c
Litauen	20	(2,6)	73	(2,8)	8	(1,8)	c	c	c	c	c	c
Russische Föderation*	10	(3,2)	40	(3,5)	50	(3,5)	c	c	c	c	c	c
Singapur	18	(1,8)	29	(1,8)	54	(2,1)	16	(2,1)	31	(2,4)	54	(2,8)

Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012. Die Spalten mit den Angaben Gesamt Elternteile im Inland geboren und Elternteile im Ausland geboren und für alle Bildungsstände der Eltern zusammen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Sowohl bei den Ländern als auch den subnationalen Einheiten bezieht sich die Angabe „Eltern im Ausland geboren" auf Eltern, die außerhalb des entsprechenden Landes geboren sind. Bei England (UK) und Nordirland (UK) bezieht sich die Angabe auf Eltern, die außerhalb des Vereinigten Königreichs geboren sind.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396875

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

Tabelle A4.3 (Forts. 1)

Intergenerationale Bildungsmobilität, nach Bildungsstand und Migrationshintergrund der Eltern (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 44-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden

Erläuterung der Abbildung: In Australien haben von den 25- bis 44-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, mit Eltern, deren höchster Bildungsstand eine Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II ist und die beide im Inland geboren sind, 29 Prozent eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, 45 Prozent einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 25 Prozent einen Abschluss im Tertiärbereich. Der höchste Bildungsstand der Eltern sollte als der höchste Bildungsstand entweder des Vaters oder der Mutter verstanden werden. Diese Tabelle enthält aufgrund zu weniger Beobachtungen keine Angaben zu 25- bis 44-Jährigen, bei denen ein Elternteil im Inland und ein Elternteil im Ausland geboren ist.

	Höchster Bildungsstand der Eltern: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich											
	Beide Elternteile im Inland geboren						Beide Elternteile im Ausland geboren					
	Eigener Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich		Eigener Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OECD Nationale Einheiten												
Australien	18	(2,9)	48	(3,6)	33	(2,9)	17	(3,6)	42	(3,9)	41	(3,9)
Österreich	9	(1,0)	74	(1,4)	16	(1,0)	16	(3,2)	64	(4,3)	21	(3,0)
Kanada	8	(1,0)	45	(1,9)	46	(1,9)	4	(1,1)	33	(3,2)	63	(3,1)
Chile	16	(2,8)	47	(4,4)	37	(3,7)	c	c	c	c	c	c
Tschechien	6	(0,8)	77	(1,5)	17	(1,1)	19	(10,9)	51	(12,2)	31	(9,2)
Dänemark	14	(1,8)	50	(2,1)	36	(1,7)	16	(2,9)	46	(4,6)	38	(4,2)
Estland	12	(1,2)	47	(2,2)	41	(1,9)	11	(2,7)	49	(3,7)	39	(3,6)
Finnland	6	(1,0)	46	(1,6)	48	(1,6)	c	c	c	c	c	c
Frankreich	7	(0,8)	51	(1,6)	42	(1,5)	27	(4,9)	46	(5,3)	27	(4,3)
Deutschland	5	(0,8)	69	(1,5)	27	(1,3)	21	(3,7)	61	(4,4)	18	(3,9)
Griechenland	6	(1,7)	48	(2,6)	46	(2,3)	29	(10,7)	59	(10,6)	12	(4,6)
Irland	11	(1,3)	44	(2,2)	46	(2,3)	6	(1,9)	52	(4,3)	42	(4,1)
Israel	6	(1,6)	48	(3,6)	46	(3,5)	4	(1,7)	39	(4,0)	57	(4,3)
Italien	11	(1,9)	55	(2,5)	34	(2,1)	35	(10,8)	58	(10,1)	7	(3,8)
Japan	8	(0,8)	48	(1,4)	44	(1,4)	c	c	c	c	c	c
Korea	1	(0,4)	38	(1,5)	60	(1,4)	c	c	c	c	c	c
Niederlande	12	(1,6)	45	(2,2)	43	(2,7)	24	(7,4)	49	(9,5)	26	(8,1)
Neuseeland	13	(2,0)	45	(3,3)	42	(3,1)	5	(2,4)	27	(5,8)	67	(5,6)
Norwegen	16	(1,5)	46	(2,0)	38	(2,0)	15	(3,7)	40	(4,9)	45	(4,8)
Polen	5	(0,6)	61	(1,5)	35	(1,4)	c	c	c	c	c	c
Slowakei	5	(0,5)	74	(1,5)	22	(1,4)	c	c	c	c	c	c
Slowenien	8	(1,1)	54	(1,6)	38	(1,5)	14	(4,0)	72	(4,2)	14	(3,3)
Spanien	19	(2,6)	25	(3,0)	56	(3,3)	36	(6,5)	49	(6,4)	15	(4,2)
Schweden	15	(2,3)	54	(2,9)	31	(2,4)	13	(6,4)	48	(5,9)	39	(5,9)
Türkei	16	(2,3)	32	(3,3)	52	(3,6)	c	c	c	c	c	c
Vereinigte Staaten	6	(1,1)	61	(1,9)	33	(1,6)	15	(5,4)	43	(5,5)	42	(6,5)
Subnationale Einheiten												
Flandern (Belgien)	6	(1,0)	53	(2,3)	41	(2,1)	15	(5,6)	41	(7,8)	44	(7,9)
England (UK)	16	(1,6)	42	(2,5)	42	(2,1)	16	(3,9)	34	(4,0)	51	(4,4)
Nordirland (UK)	19	(2,0)	42	(2,2)	39	(2,1)	20	(9,4)	26	(7,1)	53	(8,6)
Durchschnitt	**10**	**(0,3)**	**51**	**(0,4)**	**39**	**(0,4)**	**17**	**(1,3)**	**47**	**(1,4)**	**36**	**(1,1)**
Partnerländer												
Jakarta (Indonesien)	3	(1,5)	19	(3,5)	78	(3,7)	c	c	c	c	c	c
Litauen	15	(2,0)	65	(2,8)	19	(2,6)	c	c	c	c	c	c
Russische Föderation*	6	(1,7)	23	(2,0)	70	(2,6)	c	c	c	c	c	c
Singapur	4	(1,2)	28	(2,2)	67	(2,2)	8	(1,6)	20	(2,5)	72	(2,5)

Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012. Die Spalten mit den Angaben Gesamt Elternteile im Inland geboren und Elternteile im Ausland geboren und für alle Bildungsstände der Eltern zusammen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Sowohl bei den Ländern als auch den subnationalen Einheiten bezieht sich die Angabe „Eltern im Ausland geboren" auf Eltern, die außerhalb des entsprechenden Landes geboren sind. Bei England (UK) und Nordirland (UK) bezieht sich die Angabe auf Eltern, die außerhalb des Vereinigten Königreichs geboren sind.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396875

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

A 4

Tabelle A4.3 (Forts. 2)

Intergenerationale Bildungsmobilität, nach Bildungsstand und Migrationshintergrund der Eltern (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 44-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden

Erläuterung der Abbildung: In Australien haben von den 25- bis 44-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, mit Eltern, deren höchster Bildungsstand eine Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II ist und die beide im Inland geboren sind, 29 Prozent eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, 45 Prozent einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 25 Prozent einen Abschluss im Tertiärbereich. Der höchste Bildungsstand der Eltern sollte als der höchste Bildungsstand entweder des Vaters oder der Mutter verstanden werden. Diese Tabelle enthält aufgrund zu weniger Beobachtungen keine Angaben zu 25- bis 44-Jährigen, bei denen ein Elternteil im Inland und ein Elternteil im Ausland geboren ist.

	Höchster Bildungsstand der Eltern: Abschluss im Tertiärbereich											
	Beide Elternteile im Inland geboren						Beide Elternteile im Ausland geboren					
	Eigener Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich		Eigener Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(37)	(38)	(39)	(40)	(41)	(42)	(43)	(44)	(45)	(46)	(47)	(48)
OECD Nationale Einheiten												
Australien	7	(1,8)	36	(3,6)	57	(4,0)	3	(1,5)	15	(2,0)	81	(2,5)
Österreich	5	(1,4)	59	(3,0)	37	(2,9)	9	(3,8)	39	(6,4)	53	(6,0)
Kanada	4	(0,6)	29	(1,8)	67	(1,9)	2	(0,6)	15	(1,6)	83	(1,8)
Chile	3	(1,2)	19	(3,6)	77	(3,9)	c	c	c	c	c	c
Tschechien	3	(1,2)	35	(3,3)	62	(3,3)	c	c	c	c	c	c
Dänemark	8	(1,6)	26	(2,1)	65	(2,2)	11	(2,3)	17	(2,6)	72	(3,4)
Estland	6	(0,9)	33	(1,9)	61	(2,1)	7	(2,2)	38	(3,8)	55	(4,2)
Finnland	3	(1,3)	28	(2,7)	68	(3,0)	c	c	c	c	c	c
Frankreich	2	(0,6)	22	(2,1)	76	(2,1)	14	(4,7)	12	(3,7)	74	(5,4)
Deutschland	6	(1,6)	39	(2,2)	55	(2,2)	5	(2,6)	36	(5,4)	58	(5,3)
Griechenland	c	c	26	(3,7)	74	(3,7)	c	c	53	(8,9)	44	(9,2)
Irland	4	(1,0)	24	(2,7)	72	(2,9)	2	(1,2)	27	(3,4)	71	(3,4)
Israel	3	(0,8)	22	(3,1)	75	(3,3)	2	(0,8)	24	(2,5)	74	(2,7)
Italien	c	c	25	(4,9)	70	(5,3)	c	c	c	c	c	c
Japan	4	(0,8)	21	(1,6)	75	(1,7)	c	c	c	c	c	c
Korea	c	c	18	(1,9)	82	(1,8)	c	c	c	c	c	c
Niederlande	8	(1,5)	28	(2,4)	64	(2,7)	15	(5,8)	36	(8,1)	49	(8,2)
Neuseeland	10	(1,6)	31	(2,9)	58	(2,8)	3	(1,3)	14	(2,3)	83	(2,4)
Norwegen	9	(1,4)	26	(2,3)	65	(2,1)	9	(2,6)	30	(5,0)	61	(4,9)
Polen	1	(0,7)	19	(2,7)	79	(2,8)	c	c	c	c	c	c
Slowakei	c	c	34	(3,3)	65	(3,3)	c	c	c	c	c	c
Slowenien	2	(1,1)	33	(3,0)	65	(3,3)	c	c	c	c	c	c
Spanien	9	(1,8)	17	(2,6)	74	(3,1)	19	(5,0)	34	(7,3)	46	(7,0)
Schweden	5	(1,2)	43	(2,2)	52	(2,4)	9	(3,2)	34	(4,7)	57	(4,9)
Türkei	10	(4,0)	17	(4,5)	73	(5,2)	c	c	c	c	c	c
Vereinigte Staaten	3	(0,8)	36	(2,3)	61	(2,5)	c	c	21	(4,0)	75	(5,0)
Subnationale Einheiten												
Flandern (Belgien)	2	(0,7)	24	(2,2)	74	(2,3)	c	c	46	(7,4)	49	(7,5)
England (UK)	7	(1,7)	22	(2,4)	72	(3,0)	3	(1,5)	13	(3,7)	84	(3,8)
Nordirland (UK)	3	(1,5)	24	(3,9)	73	(4,0)	c	c	10	(6,1)	90	(6,1)
Durchschnitt	**5**	**(0,3)**	**28**	**(0,5)**	**67**	**(0,6)**	**m**	**m**	**27**	**(1,2)**	**66**	**(1,2)**
Partnerländer												
Jakarta (Indonesien)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Litauen	5	(0,8)	41	(2,0)	54	(1,8)	c	c	63	(11,3)	37	(11,3)
Russische Föderation*	2	(1,1)	12	(2,0)	86	(2,3)	c	c	c	c	c	c
Singapur	c	c	6	(2,2)	92	(2,4)	c	c	5	(1,5)	94	(1,7)

Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012. Die Spalten mit den Angaben Gesamt Elternteile im Inland geboren und Elternteile im Ausland geboren und für alle Bildungsstände der Eltern zusammen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Sowohl bei den Ländern als auch den subnationalen Einheiten bezieht sich die Angabe „Eltern im Ausland geboren" auf Eltern, die außerhalb des entsprechenden Landes geboren sind. Bei England (UK) und Nordirland (UK) bezieht sich die Angabe auf Eltern, die außerhalb des Vereinigten Königreichs geboren sind.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396875

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

Tabelle A4.4

Intergenerationale Bildungsmobilität, nach dem Bildungsstand des Vaters und der Mutter (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 44-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden

Erläuterung der Abbildung: In Australien haben von den 25- bis 44-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden und bei denen beide Eltern als höchsten Bildungsstand eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II haben, 29 Prozent einen Abschluss im Tertiärbereich. Von den 25- bis 44-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden und deren Mutter als höchsten Bildungsstand einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich hat, verfügen 33 Prozent über einen Abschluss im Tertiärbereich. Von denen, deren Vater als höchsten Bildungsstand einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich hat, verfügen 34 Prozent über einen Abschluss im Tertiärbereich. Von denen, deren beide Elternteile als höchsten Bildungsstand einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich haben, verfügen 44 Prozent über einen Abschluss im Tertiärbereich.

	Höchster Bildungsstand beider Eltern: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II						Höchster Bildungsstand der Mutter: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich Höchster Bildungsstand des Vaters: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II					
	Eigener Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich		Eigener Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Nationale Einheiten												
Australien	25	(1,7)	46	(2,0)	29	(1,7)	21	(4,7)	46	(4,5)	33	(3,7)
Österreich	30	(1,9)	61	(1,9)	9	(1,2)	13	(3,6)	73	(5,0)	14	(4,3)
Kanada	20	(1,6)	39	(2,0)	42	(2,1)	7	(1,5)	47	(3,6)	46	(3,1)
Chile	37	(1,8)	50	(2,2)	13	(1,9)	20	(5,6)	47	(8,0)	33	(6,8)
Tschechien	13	(4,0)	85	(4,7)	3	(1,4)	c	c	81	(8,4)	16	(8,0)
Dänemark	27	(2,2)	42	(2,3)	30	(2,0)	11	(4,1)	52	(5,2)	37	(4,5)
Estland	27	(2,2)	53	(2,7)	21	(2,0)	16	(2,2)	46	(3,7)	38	(3,5)
Finnland	10	(1,6)	51	(2,0)	39	(2,1)	7	(1,8)	46	(3,1)	47	(2,9)
Frankreich	26	(1,3)	49	(1,5)	25	(1,3)	6	(2,1)	57	(3,4)	37	(3,3)
Deutschland	39	(4,4)	51	(4,3)	10	(2,3)	7	(3,8)	75	(6,4)	18	(5,6)
Griechenland	35	(1,7)	47	(1,6)	18	(1,3)	11	(4,6)	47	(6,4)	42	(6,0)
Irland	29	(1,2)	43	(1,3)	28	(1,2)	11	(1,8)	43	(3,1)	47	(3,3)
Israel	21	(1,6)	49	(2,4)	30	(2,0)	7	(2,4)	41	(5,0)	52	(5,3)
Italien	54	(1,5)	38	(1,4)	8	(0,7)	9	(3,6)	61	(5,1)	30	(4,9)
Japan	15	(2,7)	57	(3,7)	28	(3,1)	12	(2,4)	59	(3,8)	29	(3,7)
Korea	7	(0,8)	50	(1,2)	43	(1,0)	c	c	40	(6,8)	57	(7,1)
Niederlande	31	(2,1)	43	(2,0)	26	(1,7)	19	(4,2)	49	(4,8)	32	(4,6)
Neuseeland	25	(2,2)	34	(2,4)	41	(2,5)	10	(2,9)	38	(5,7)	51	(5,9)
Norwegen	31	(2,9)	40	(3,2)	29	(2,6)	16	(3,5)	48	(4,4)	35	(4,2)
Polen	16	(2,4)	69	(3,2)	15	(2,5)	9	(3,7)	66	(4,9)	25	(5,4)
Slowakei	42	(2,7)	53	(2,7)	5	(1,3)	9	(3,5)	76	(5,0)	16	(4,2)
Slowenien	32	(2,5)	55	(2,4)	13	(1,5)	12	(3,9)	53	(5,7)	35	(5,1)
Spanien	49	(1,0)	22	(0,9)	28	(1,0)	28	(5,4)	32	(5,5)	40	(5,1)
Schweden	21	(2,1)	56	(2,4)	24	(1,7)	18	(4,4)	53	(5,1)	29	(4,7)
Türkei	68	(0,8)	20	(0,8)	12	(0,5)	30	(12,9)	26	(10,8)	44	(13,0)
Vereinigte Staaten	34	(3,2)	58	(2,7)	8	(1,6)	10	(3,1)	68	(4,4)	22	(4,0)
Subnationale Einheiten												
Flandern (Belgien)	17	(2,0)	58	(2,8)	26	(2,1)	4	(1,9)	64	(4,2)	32	(4,3)
England (UK)	35	(2,8)	40	(2,9)	25	(2,6)	15	(2,9)	36	(5,1)	49	(5,6)
Nordirland (UK)	44	(2,9)	37	(2,7)	19	(1,9)	21	(3,8)	42	(4,2)	37	(4,5)
Durchschnitt	**30**	**(0,4)**	**48**	**(0,5)**	**22**	**(0,3)**	**13**	**(0,8)**	**52**	**(1,0)**	**35**	**(1,0)**
Partnerländer												
Jakarta (Indonesien)	35	(1,2)	50	(1,2)	14	(0,8)	c	c	20	(8,3)	73	(8,5)
Litauen	19	(2,5)	73	(2,7)	8	(1,7)	19	(4,8)	65	(6,1)	16	(4,5)
Russische Föderation*	10	(3,2)	42	(3,4)	48	(3,4)	7	(3,3)	22	(3,9)	71	(3,6)
Singapur	16	(1,1)	28	(1,2)	55	(1,3)	4	(2,5)	29	(3,8)	67	(3,7)

Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396880

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

A 4

Tabelle A4.4 (Forts.)

Intergenerationale Bildungsmobilität, nach dem Bildungsstand des Vaters und der Mutter (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 44-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden

Erläuterung der Abbildung: In Australien haben von den 25- bis 44-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden und bei denen beide Eltern als höchsten Bildungsstand eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II haben, 29 Prozent einen Abschluss im Tertiärbereich. Von den 25- bis 44-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden und deren Mutter als höchsten Bildungsstand einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich hat, verfügen 33 Prozent über einen Abschluss im Tertiärbereich. Von denen, deren Vater als höchsten Bildungsstand einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich hat, verfügen 34 Prozent über einen Abschluss im Tertiärbereich. Von denen, deren beide Elternteile als höchsten Bildungsstand einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich haben, verfügen 44 Prozent über einen Abschluss im Tertiärbereich.

	Höchster Bildungsstand des Vaters: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich Höchster Bildungsstand der Mutter: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II						Höchster Bildungsstand beider Eltern: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich					
	Eigener Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich		Eigener Bildungsstand: Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Eigener Bildungsstand: Abschluss im Tertiärbereich	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OECD Nationale Einheiten												
Australien	19	(3,3)	48	(3,7)	34	(3,6)	15	(2,8)	41	(3,9)	44	(3,5)
Österreich	15	(2,1)	73	(2,4)	12	(1,6)	8	(1,0)	72	(1,7)	21	(1,3)
Kanada	8	(1,5)	44	(3,3)	48	(3,4)	6	(1,0)	39	(2,0)	55	(2,0)
Chile	23	(4,2)	55	(6,2)	22	(4,6)	9	(4,0)	42	(4,2)	49	(5,6)
Tschechien	15	(3,6)	77	(3,8)	8	(1,8)	5	(0,8)	77	(1,6)	19	(1,3)
Dänemark	18	(3,1)	49	(2,9)	33	(2,6)	11	(2,1)	49	(2,7)	39	(2,4)
Estland	14	(3,5)	56	(5,0)	30	(4,3)	11	(1,2)	47	(2,0)	42	(1,9)
Finnland	6	(2,3)	46	(3,9)	47	(4,1)	6	(1,3)	47	(2,1)	47	(2,1)
Frankreich	10	(1,5)	54	(2,2)	35	(1,9)	8	(1,5)	46	(2,2)	46	(2,0)
Deutschland	18	(3,7)	62	(4,2)	20	(2,8)	5	(0,9)	67	(1,7)	29	(1,7)
Griechenland	17	(4,6)	50	(5,5)	34	(4,5)	1	(0,7)	51	(3,9)	47	(4,0)
Irland	10	(2,1)	44	(3,6)	46	(3,9)	9	(2,0)	49	(3,3)	43	(3,4)
Israel	12	(3,4)	48	(5,7)	40	(5,7)	4	(1,3)	44	(3,2)	52	(3,3)
Italien	22	(3,7)	55	(3,9)	22	(3,6)	7	(2,3)	51	(3,6)	42	(3,4)
Japan	17	(4,2)	44	(5,1)	38	(3,5)	5	(0,8)	46	(1,8)	49	(1,9)
Korea	2	(0,8)	42	(2,5)	56	(2,5)	c	c	36	(2,1)	64	(2,1)
Niederlande	13	(1,9)	45	(3,0)	42	(3,2)	8	(2,5)	47	(4,3)	45	(4,4)
Neuseeland	11	(2,8)	45	(4,5)	44	(4,7)	10	(3,0)	36	(4,2)	54	(4,3)
Norwegen	21	(2,7)	44	(2,8)	35	(2,6)	13	(2,0)	45	(2,8)	42	(2,7)
Polen	9	(2,3)	75	(3,8)	16	(2,8)	4	(0,5)	58	(1,6)	39	(1,6)
Slowakei	10	(1,9)	84	(2,3)	7	(1,4)	4	(0,5)	71	(1,8)	25	(1,7)
Slowenien	10	(2,0)	66	(2,7)	25	(2,5)	8	(1,3)	55	(1,8)	38	(1,6)
Spanien	25	(3,3)	25	(3,6)	50	(3,9)	18	(4,2)	36	(5,6)	46	(5,2)
Schweden	10	(3,7)	53	(5,1)	37	(4,7)	13	(3,3)	53	(3,9)	34	(3,3)
Türkei	20	(2,9)	37	(3,2)	43	(3,3)	c	c	28	(6,5)	72	(6,5)
Vereinigte Staaten	12	(3,8)	64	(5,4)	24	(5,7)	5	(1,0)	55	(2,3)	40	(2,5)
Subnationale Einheiten												
Flandern (Belgien)	11	(2,4)	51	(3,9)	38	(3,6)	5	(1,1)	48	(2,8)	47	(2,6)
England (UK)	22	(3,0)	44	(4,3)	34	(3,6)	12	(1,9)	40	(2,9)	48	(3,0)
Nordirland (UK)	30	(4,2)	35	(4,1)	35	(4,0)	10	(1,6)	46	(2,9)	45	(3,0)
Durchschnitt	**15**	**(0,6)**	**52**	**(0,7)**	**33**	**(0,7)**	**8**	**(0,4)**	**49**	**(0,6)**	**43**	**(0,6)**
Partnerländer												
Jakarta (Indonesien)	3	(2,2)	20	(4,2)	77	(4,8)	c	c	12	(4,9)	88	(4,9)
Litauen	26	(9,7)	63	(8,9)	11	(4,4)	11	(2,0)	68	(3,2)	21	(3,0)
Russische Föderation*	12	(5,5)	24	(6,8)	65	(4,2)	5	(1,4)	26	(2,9)	69	(3,8)
Singapur	9	(1,6)	29	(2,4)	62	(2,4)	4	(1,2)	19	(2,3)	77	(2,5)

Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396880

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

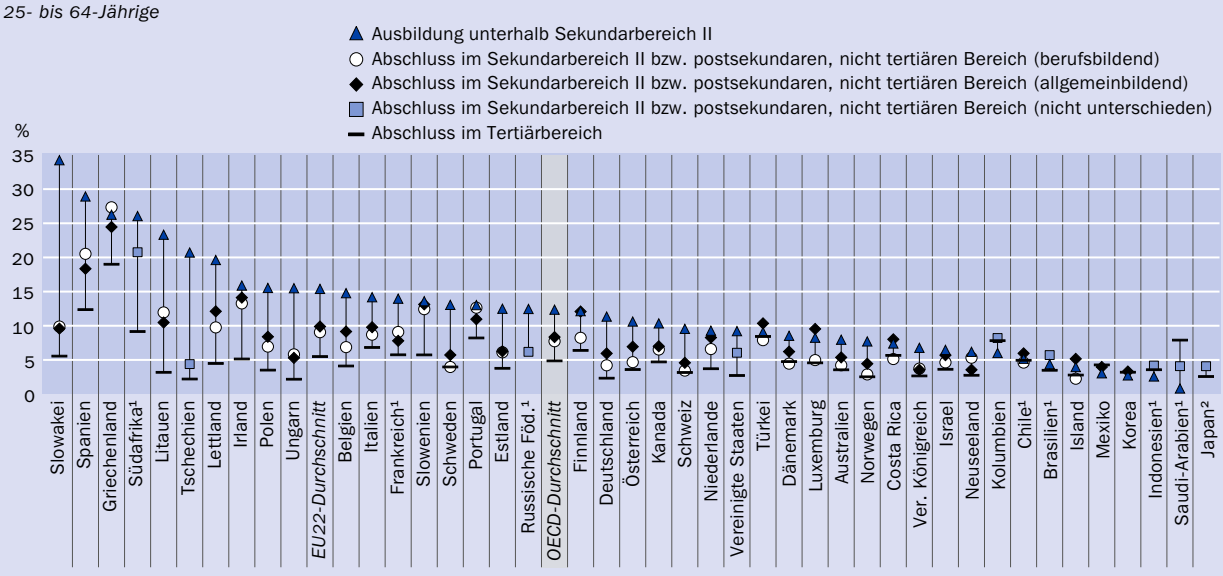
Indikator A5
Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?

- Die besser Ausgebildeten erzielen bessere Arbeitsmarktergebnisse: Für Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II beträgt die durchschnittliche Erwerbslosenquote in den OECD-Ländern 12,4 Prozent, für die Absolventen des Tertiärbereichs jedoch lediglich 4,9 Prozent.
- Im Durchschnitt aller Länder übersteigen die Beschäftigungsquoten der Männer die der Frauen bei allen Qualifikationsniveaus, mit steigendem Bildungsstand nimmt der geschlechtsspezifische Unterschied jedoch ab. Im OECD-Durchschnitt beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied der Beschäftigungsquoten für 25- bis 64-jährige Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II 20 Prozentpunkte, mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich 14 Prozentpunkte und 9 Prozentpunkte bei einem Abschluss im Tertiärbereich.
- Die Beschäftigungsquoten unterscheiden sich je nach Fächergruppe, in der der Bildungsabschluss erworben wurde. Unter den 25- bis 64-Jährigen sind die Beschäftigungsquoten für Absolventen der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen sowie der Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik hoch und niedrig für Absolventen einer Lehrerausbildung, der Erziehungswissenschaften sowie der Geisteswissenschaften, Sprachen und Kunst. Die unterschiedlichen Beschäftigungsquoten hängen teilweise mit den unterschiedlichen Anteilen von männlichen und weiblichen Absolventen in den einzelnen Fächergruppen zusammen.

Abbildung A5.1

Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand (2015)

25- bis 64-Jährige



1. Referenzjahr nicht 2015. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erwerbslosenquote von Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II.
Quelle: OECD. OECD (2016), „Educational attainment and labour-force status", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397055

A 5

Kontext

Die Volkswirtschaften der OECD-Länder sind auf die Versorgung mit hoch qualifizierten Arbeitskräften angewiesen, und durch die erweiterten Bildungsmöglichkeiten hat sich ihre Zahl in allen Ländern erhöht. Hoch qualifizierte Arbeitskräfte haben eine höhere Beschäftigungswahrscheinlichkeit, da man bei ihnen eher davon ausgeht, dass sie über die auf dem Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen verfügen. Andererseits gibt es zwar auch noch Beschäftigung für die geringer Qualifizierten, aber ihre Beschäftigungsaussichten sind relativ problematisch. Für die Arbeitskräfte mit dem niedrigsten Bildungsstand besteht ein größeres Risiko der Erwerbslosigkeit, und sie erzielen geringere Erwerbseinkommen (s. Indikator A6). Die ungleichen Ergebnisse auf dem Arbeitsmarkt tragen zu einer zunehmenden gesellschaftlichen Ungleichheit bei.

Die Bildungssysteme stehen vor der Aufgabe, der geänderten Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt gerecht zu werden und im Rahmen der Bildungsteilnahme die erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln. Aufgrund des technischen Fortschritts, der die Anforderungen auf dem globalen Arbeitsmarkt verändert hat, erwarten die Arbeitgeber von ihren Arbeitskräften beispielsweise gute Kenntnisse in den Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), und wer diese Kenntnisse und Kompetenzen aufweisen kann, hat bessere Beschäftigungsaussichten. Ein höheres Kompetenzniveau, insbesondere im Bereich der IKT, verbessert die Beschäftigungsaussichten, und auf dem Arbeitsmarkt können bessere, möglicherweise auch außerhalb des formalen Bildungssystems erworbene IKT-Kompetenzen und die Bereitschaft, diese zum Problemlösen einzusetzen, sogar einen niedrigeren Bildungsabschluss kompensieren (Lane and Conlon, 2016).

Die Steigerung der Erwerbsbeteiligung der Frauen könnte in den meisten OECD-Ländern für die Belebung des Wirtschaftswachstums entscheidend sein, denn während die aktive Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, trotz aller Bemühungen zur Verlängerung der Lebensarbeitszeit, aufgrund der Alterung der Bevölkerung abnimmt, steht ein großes ungenutztes Potenzial an – häufig hoch qualifiziertem – Humankapital unter der weiblichen Bevölkerung bereit. Nach der Ausbildung wird das volle Potenzial der Frauen häufig nicht genutzt. Frauen verfolgen nicht immer in gleicher Weise eine berufliche Laufbahn wie Männer (oder sind dazu nicht in der Lage), teilweise weil viele Frauen sich weiterhin gemäß traditionellen Rollenvorstellungen verhalten und sich u. a. der Familie und der Kinderbetreuung widmen. Ferner erzielen sie weniger gute Ergebnisse am Arbeitsmarkt, u. a. auch schlechtere Einkommen, als Männer (s. Indikator A6). Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Arbeitsmarktergebnissen hängen mit den Strukturen und Verhaltensweisen auf dem Arbeitsmarkt zusammen, aber entsprechende politische Maßnahmen könnten zu einer Verringerung dieser Unterschiede beitragen. Beispielsweise könnten durch bildungspolitische Maßnahmen Frauen verstärkt dazu angeleitet werden, sich die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragten Kompetenzen anzueignen, während die Arbeitsmarkt- und Familienpolitik zur besseren Vereinbarkeit von Arbeits- und Privatleben beitragen können.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind meist darauf ausgelegt, die Teilnehmer auf eine Arbeitsaufnahme vorzubereiten. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Erwerbslosenquoten von Absolventen eines berufsbildenden Bildungsgangs geringer (7,7 Prozent) als die

der Absolventen eines allgemeinbildenden Bildungsgangs (8,3 Prozent), allerdings trifft diese Aussage nicht auf alle Länder zu.

- Die Beschäftigungsquote von Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs liegt in den OECD-Ländern durchschnittlich bei 80 Prozent und steigt für einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss auf 82 Prozent, für einen Master- oder gleichwertigen Abschluss auf 87 Prozent und bei einer Promotion oder einem gleichwertigen Abschluss auf 91 Prozent.
- Die Vermittlung von Kompetenzen geschieht im Wesentlichen während der Bildungsteilnahme, aber die Kompetenzen können auch nach dem Bildungsabschluss weiterentwickelt werden. Unterschiedliche Berufe haben bei dem gleichen Bildungsstand als Grundvoraussetzung unterschiedliche Kompetenzanforderungen, und Arbeitsplätze für Hochqualifizierte verlangen ein höheres Kompetenzniveau.
- Im Vergleich zu anderen Wirtschaftszweigen berichtet ein höherer Anteil von Beschäftigten im Bildungsbereich, dass ihre Tätigkeit moderate oder komplexe IKT-Kompetenzen verlangt.

Analyse und Interpretationen

Erwerbslosenquoten

Im Durchschnitt aller Länder, für die Daten vorliegen, mindern höhere Bildungsabschlüsse das Risiko einer Erwerbslosigkeit. In den OECD-Ländern beträgt die durchschnittliche Erwerbslosenquote für 25- bis 64-Jährige mit einem Abschluss im Tertiärbereich 4,9 Prozent gegenüber 7,3 Prozent für Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 12,4 Prozent für Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (Abb. A5.1 und Tab. A5.4).

In Ländern mit relativ niedrigen Erwerbslosenquoten variieren diese nur geringfügig nach Bildungsstand. In Island, Indonesien, Japan, Korea und Mexiko sind die Erwerbslosenquoten durchgehend für alle Qualifikationsniveaus niedrig und betragen generell höchstens 3,5 Prozent (Abb. A5.1 und OECD, 2016a).

Große Unterschiede bei den Erwerbslosenquoten sind in Griechenland und Spanien zu beobachten, wo die Erwerbslosenquoten über 20 Prozent betragen, dort besteht selbst für die Hochqualifizierten ein relativ hohes Risiko der Erwerbslosigkeit, was Bedenken hinsichtlich des Ertrags eines höheren Bildungsabschlusses wecken könnte. Wenngleich die Erwerbslosenquote für Absolventen des Tertiärbereichs wesentlich niedriger ist als für die Absolventen niedrigerer Bildungsabschlüsse, beträgt sie in Griechenland dennoch 19 Prozent und 12,4 Prozent in Spanien. Dies sind die höchsten Erwerbslosenquoten für Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den OECD-Ländern (Abb. A5.1 und OECD, 2016a). Allerdings sind diese hohen Erwerbslosenquoten für Absolventen des Tertiärbereichs nicht unbedingt gleichbedeutend mit niedrigen finanziellen Erträgen für einen Abschluss im Tertiärbereich, denn die Einkommensvorteile sind immer noch sehr groß (s. Indikatoren A6 und A7).

Auch in mehreren anderen Ländern unterscheiden sich die Erwerbslosenquoten nach Bildungsstand stark, weil die geringer Qualifizierten (deren Anzahl in diesen Ländern relativ klein ist) sich im Wettbewerb um die Arbeitsplätze nicht gegen die große Anzahl der Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs durchsetzen können, während die Absolventen des Tertiärbereichs (ebenfalls eine relativ geringe Anzahl) bei der Arbeitsplatzsuche einen vergleichsweisen Vorteil haben. In der Slowakei sind die Unterschiede zwischen Erwerbslosenquoten von hoch und gering qualifizierten Erwachsenen am deutlichsten: Die Erwerbslosenquote für 25- bis 64-Jährige mit einem Abschluss im Tertiärbereich beträgt 5,6 Prozent, gegenüber 34,2 Prozent für Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. Dies kann mit den niedrigen Anteilen von Hoch- und Geringqualifizierten in der Slowakei zusammenhängen: Nur 9 Prozent der Erwachsenen haben eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, erheblich weniger als im OECD-Durchschnitt (23 Prozent), während der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs 21 Prozent beträgt, was ebenfalls unterhalb des OECD-Durchschnitts (35 Prozent) ist. Die nächstgrößeren Unterschiede bei den Erwerbslosenquoten finden sich in Litauen und Tschechien. Der Abstand zwischen denjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich beträgt rund 20 Prozentpunkte, und der Anteil der Gering- und der Hochqualifizierten ist hier auch relativ klein (Tab. A5.2 und Indikator A1).

Berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind meist darauf ausgelegt, die Teilnehmer auf eine Arbeitsaufnahme vorzubereiten (s. Indikator A2), und im Durchschnitt der OECD-Länder sind die Erwerbslosenquoten von Absolventen eines berufsbildenden Bildungsgangs niedriger (7,7 Prozent) als die der Absolventen eines allgemeinbildenden Bildungsgangs (8,3 Prozent). Die größten Unterschiede zwischen den Erwerbslosenquoten von Absolventen berufsbildender und allgemeinbildender Bildungsgänge bestehen in Finnland (3,8 Prozentpunkte) und Luxemburg (4,6 Prozentpunkte). In Chile, Costa Rica, Dänemark, Island, Schweden und der Türkei ist die Erwerbslosenquote der Absolventen eines berufsbildenden Bildungsgangs gleich hoch wie die von Absolventen des Tertiärbereichs bzw. sogar noch niedriger. In Griechenland und Spanien verhält es sich genau umgekehrt: Die Erwerbslosenquoten von Erwachsenen mit einem Abschluss eines berufsbildenden Bildungsgangs sind mehr als 2 Prozentpunkte höher als die von Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge. Dies zeigt, wie wichtig es ist sicherzustellen, dass die berufsbildenden Bildungsgänge die Kompetenzen vermitteln, die auf dem sich wandelnden Arbeitsmarkt verlangt werden (Abb. A5.1 und OECD, 2016a).

Über alle Qualifikationsniveaus hinweg sind die Erwerbslosenquoten jüngerer Erwachsener generell höher als die älterer. Im OECD-Durchschnitt liegt die Erwerbslosenquote für 25- bis 34-Jährige mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II bei 17,4 Prozent und bei 9,1 Prozent für 55- bis 64-Jährige (Tab. A5.4 und OECD, 2016a). Ähnliche Tendenzen sind auch in für andere Qualifikationsniveaus erkennbar und deuten auf die Schwierigkeiten hin, denen sich junge Erwachsene beim Übergang vom (Aus-)Bildungssystem in Beschäftigung gegenübersehen (s. Indikator C5).

Beschäftigungsquoten

Ein höherer Bildungsstand verbessert die Beschäftigungschancen. Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt die Beschäftigungsquote von Absolventen des Tertiärbereichs bei 84 Prozent, gegenüber einer Quote von 74 Prozent für Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. Für Erwachsene mit einer Ausbildung

unterhalb Sekundarbereich II beträgt die Beschäftigungsquote lediglich 56 Prozent (Tab. A5.3). Innerhalb der Länder unterscheiden sich die Beschäftigungsquoten regional stärker für Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II als bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder darüber (OECD/NCES, 2015).

In allen Ländern übersteigen die Beschäftigungsquoten der Absolventen des Tertiärbereichs die derjenigen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen, da der Anteil der Erwerbslosen und insbesondere der nicht am Arbeitsmarkt Teilnehmenden in dieser Gruppe niedriger ist als bei den Niedrigqualifizierten. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Erwerbslosenquote der Absolventen des Tertiärbereichs 4,9 Prozent und die Nichterwerbsquote 12 Prozent. Die Erwerbslosenquote der Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs ist mit 7,3 Prozent etwas höher, und die Nichterwerbsquote ist deutlich höher (20 Prozent). Die Erwerbslosenquote derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II ist hoch (12,4 Prozent) und die Nichterwerbsquote sehr hoch (36 Prozent) (OECD, 2016a; s. auch Abschnitt Definitionen am Ende des Indikators).

In einigen Ländern besteht ein großer Unterschied zwischen den Beschäftigungsquoten von Absolventen des Tertiärbereichs und Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. Dieser Unterschied ist in Polen und der Slowakei mit 46 Prozentpunkten am größten. In diesen Ländern sind die Erwerbslosenquoten von Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II hoch, aber auch die Nichterwerbsquoten sind mit weit über 40 Prozent sehr hoch (Abb. A5.2 und OECD, 2016a).

Beschäftigungsquoten nach Geschlecht

In allen OECD-Ländern liegen die Beschäftigungsquoten von Frauen unter denen der Männer, und zwar hauptsächlich aufgrund der großen geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Nichterwerbsquoten. Dies gilt durchgängig über alle Qualifikationsniveaus hinweg, obwohl Frauen höhere Abschlüsse erwerben (OECD, 2016a).

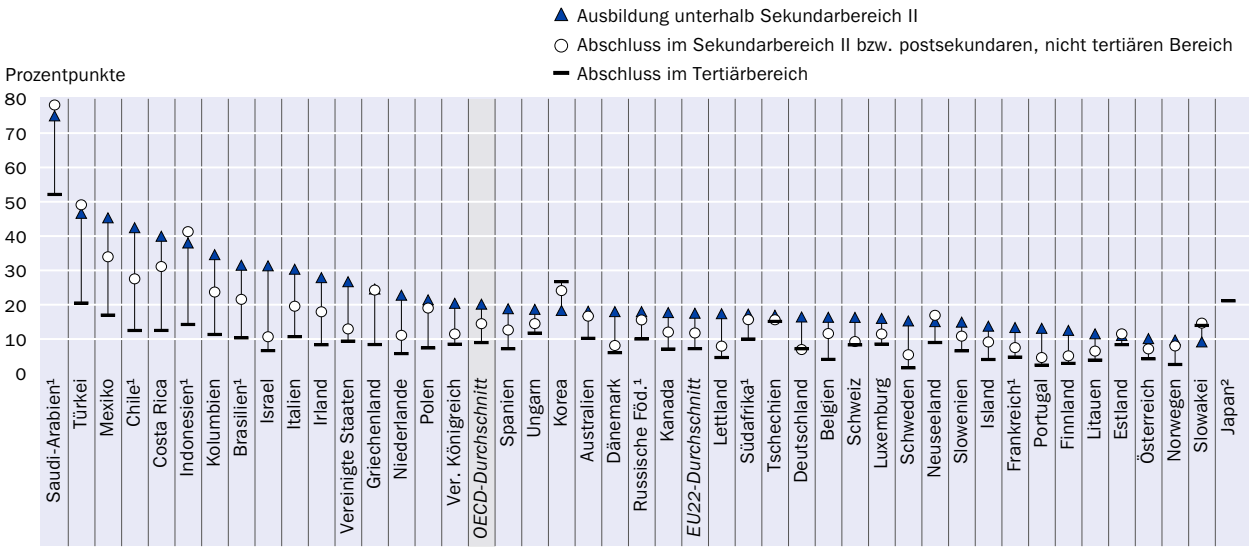
Mit steigendem Bildungsstand verringert sich jedoch der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II 20 Prozentpunkte (66 Prozent bei Männern und 46 Prozent bei Frauen). Der Abstand verringert sich bei den Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs auf 14 Prozentpunkte (81 Prozent bei Männern und 67 Prozent bei Frauen) und auf lediglich 9 Prozentpunkte bei den Absolventen des Tertiärbereichs (88 Prozent bei Männern und 79 Prozent bei Frauen). Ausnahmen hiervon sind Korea und die Slowakei, dort ist der geschlechtsspezifische Unterschied in der Gruppe derer, die über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, größer als in der Gruppe derer mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. In Korea ist dies auf die durchgehend hohe Nichterwerbsquote von Frauen unabhängig von ihrem Bildungsstand zurückzuführen, während die Nichterwerbsquoten der Männer mit steigendem Bildungsabschluss entsprechend sinken. In der Slowakei ist die Erwerbslosenquote für Männer mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II im Vergleich zu der von Frauen besonders hoch und führt zu dem geringen geschlechtsspezifischen Unterschied bei den Beschäftigungsquoten derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (Abb. A5.2 und OECD, 2016a).

A 5

Abbildung A5.2

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand (2015)

25- bis 64-Jährige, Unterschied in Prozentpunkten (Beschäftigungsquote Männer – Beschäftigungsquote Frauen)



1. Referenzjahr nicht 2015. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds der Erwerbslosenquoten von Männern und Frauen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II.
Quelle: OECD (2016), „Educational attainment and labour-force status", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397067

In einigen Ländern gibt es deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Beschäftigungsquoten. Der größte Unterschied von allen OECD- und Partnerländern lässt sich in Saudi-Arabien beobachten, wo die Beschäftigungsquote der Absolventinnen des Tertiärbereichs weniger als halb so hoch ist wie die der männlichen Absolventen. Der Unterschied ist bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II mit 75 Prozentpunkten sogar noch größer, in dieser Gruppe sind 16 Prozent der Frauen beschäftigt, gegenüber 91 Prozent der Männer. Auch in Japan ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Absolventen des Tertiärbereichs wegen der relativ hohen Nichterwerbsquote der weiblichen Absolventen beträchtlich (Abb. A5.2 und OECD, 2016a).

In Chile, Costa Rica, Mexiko und der Türkei ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten von Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II um 25 Prozentpunkte größer als bei den Absolventen des Tertiärbereichs. Der Grund dafür sind die besonders großen geschlechtsspezifischen Unterschiede in diesen Ländern bei den Nichterwerbsquoten derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, denn über 50 Prozent der Frauen mit diesem Bildungsstand sind nicht im Arbeitsmarkt. Die Türkei erreicht hier einen besonders hohen Wert, da 69 Prozent der Frauen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II nicht im Arbeitsmarkt sind. Dagegen unterscheiden sich die Beschäftigungsquoten von Männern und Frauen in Ländern wie Estland, Norwegen und Österreich für alle drei Qualifikationsniveaus insgesamt gesehen nur geringfügig (Abb. A5.2 und OECD 2016a).

Beschäftigungsquoten nach Abschluss auf den verschiedenen ISCED-Stufen im Tertiärbereich

Die Beschäftigungsquoten nehmen mit steigendem Bildungsstand zu und erhöhen sich mit jeder höheren ISCED-Stufe des Tertiärbereichs noch mehr. Die Beschäftigungsquoten

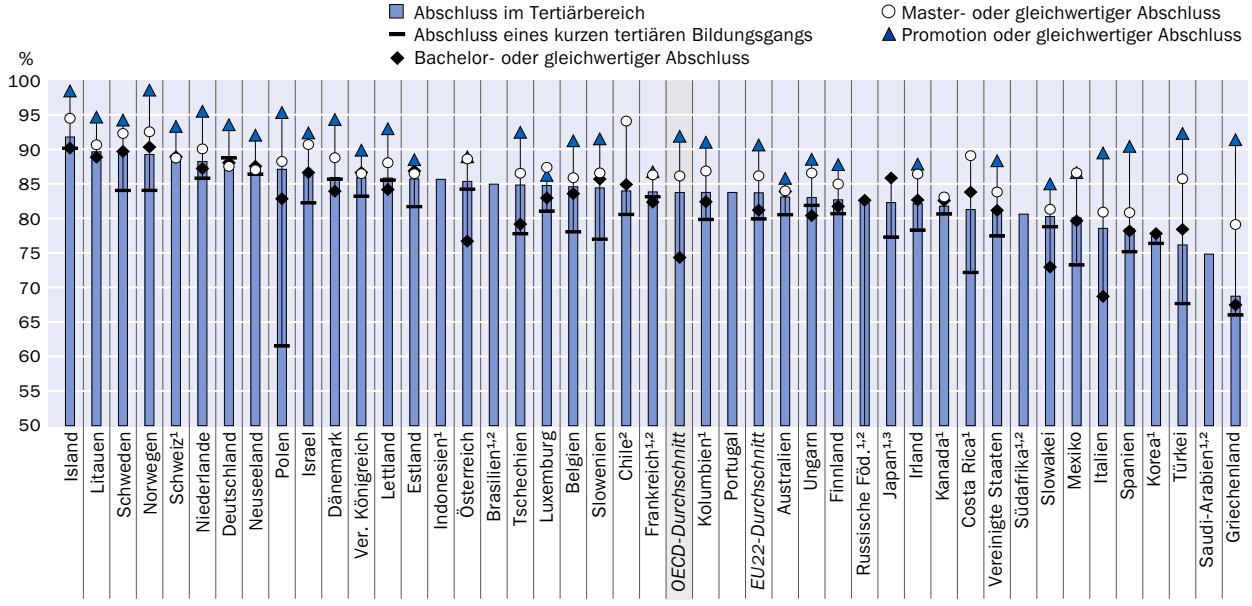
von Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs liegen in den OECD-Ländern im Durchschnitt bei 80 Prozent und steigen für Absolventen von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen auf 82 Prozent, für Absolventen von Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen auf 87 Prozent und für Erwachsene mit Promotion oder gleichwertigem Abschluss auf 91 Prozent (Tab. A5.1 und Abb. A5.3).

In den meisten Ländern liegen die Beschäftigungsquoten der Absolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen unter denen der Absolventen von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen. Einige Länder, in denen kurze tertiäre Bildungsgänge weit verbreitet sind oder gefördert werden, um die Beschäftigungsfähigkeit zu stärken und den Eintritt in den Arbeitsmarkt zu erleichtern (s. Indikator A3), weisen jedoch relativ hohe Beschäftigungsquoten für Absolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen aus. In Österreich beträgt der Anteil der 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang 15 Prozent und ihre Beschäftigungsquote 84 Prozent, gegenüber 77 Prozent für die Absolventen eines Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgangs. Ähnliches gilt in Frankreich, wo 15 Prozent der Erwachsenen einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang besitzen und eine Beschäftigungsquote von 83 Prozent erreichen, gegenüber 82 Prozent für die Absolventen eines Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgangs. 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 Absolventen höherer tertiärer Bildungsgänge und sogar als Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (Abb. A5.3, Tab. A5.1 und Indikator A1).

Abbildung A5.3

Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2015)

25- bis 64-Jährige



1. Einige ISCED-Stufen des Tertiärbereichs sind in anderen enthalten. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Referenzjahr nicht 2015. Weitere Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 3. Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Tertiärbereich" beinhalten Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabellen A5.1 und A5.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397077

In Ländern mit einem geringen Anteil an Absolventen der höheren tertiären Bildungsgänge haben diese wesentlich bessere Beschäftigungsaussichten als Absolventen mit niedrigerem Bildungsstand. In Chile, Costa Rica, Griechenland, Mexiko und der Türkei haben weniger als 4 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs einen Masterbildungsgang, eine Promotion oder einen gleichwertigen Bildungsgang abgeschlossen. Die Absolventen dieser Bildungsgänge erreichen jedoch wesentlich höhere Beschäftigungsquoten als diejenigen mit niedrigeren tertiären Bildungsabschlüssen (Abb. A5.3, Tab. A1.1 und A5.1).

Je höher der Abschluss im Tertiärbereich (nach ISCED-Stufe), umso niedriger ist auch der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt er für Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge 12 Prozentpunkte (Frauen 75 Prozent, Männer 87 Prozent), für Absolventen von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen 8 Prozentpunkte (Frauen 78 Prozent, Männer 87 Prozent), für Absolventen von Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen 7 Prozentpunkte (Frauen 84 Prozent, Männer 90 Prozent) und fällt für Absolventen von Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen sogar auf 6 Prozentpunkte (Frauen 88 Prozent, Männer 93 Prozent). Der Grund dafür sind die fallenden Nichterwerbsquoten der Frauen mit höheren Abschlüssen im Tertiärbereich, während die Erwerbslosenquoten ähnlich bleiben. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Nichterwerbsquote von Absolventinnen eines kurzen tertiären Bildungsgangs 21 Prozent, für Absolventinnen von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen 17 Prozent, für Absolventinnen von Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen 12 Prozent und nach einer Promotion oder einem gleichwertigem Abschluss 10 Prozent. Dies lässt sich durch verschiedene Faktoren erklären. Beispielsweise könnten den Frauen, die in einen höheren Abschluss im Tertiärbereich investieren, die Opportunitätskosten für eine Nichtbeschäftigung hoch erscheinen; sie sind wohl eher bestrebt, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen und eine Laufbahn in einem wettbewerbsorientierten Umfeld anzustreben und werden daher eher geneigt sein, in den Arbeitsmarkt einzutreten (OECD, 2016a).

Beschäftigungsquoten nach Fächergruppe und Geschlecht

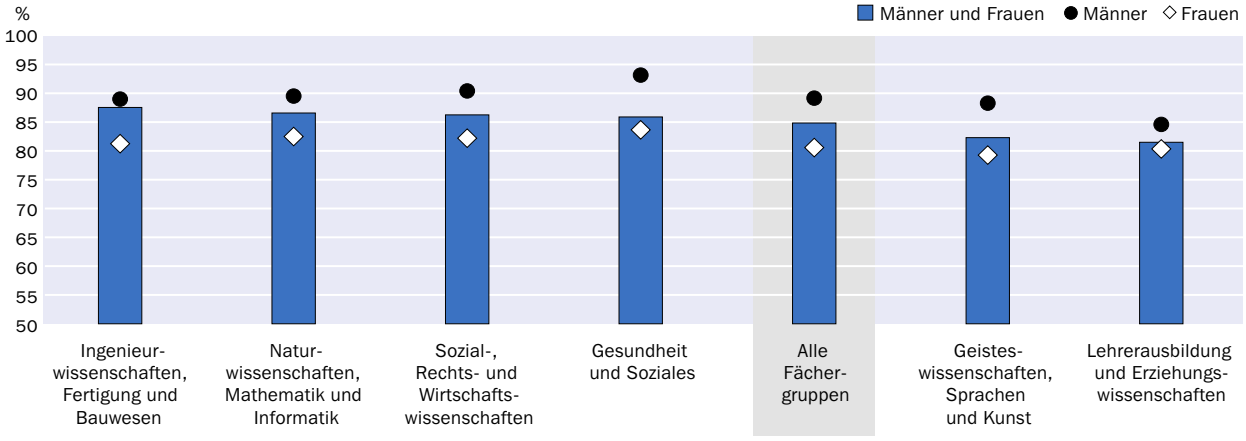
Über alle OECD-Länder und subnationalen Einheiten hinweg, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competences (PIAAC) der OECD teilgenommen haben, beträgt die Beschäftigungsquote für männliche und weibliche Absolventen des Tertiärbereichs und für alle Fächergruppen zusammengenommen 85 Prozent, es sind jedoch 81 Prozent für Frauen und 89 Prozent für Männer. Die tendenziell höheren Beschäftigungsquoten für Männer lassen sich für alle Fächergruppen feststellen, hauptsächlich weil die Nichterwerbsquoten der Frauen häufig höher sind. Der geschlechtsspezifische Unterschied der Beschäftigungsquoten ist bei den Absolventen der Fächergruppe Gesundheit und Soziales am größten und am geringsten bei den Absolventen einer Lehrerausbildung und einer Ausbildung in den Erziehungswissenschaften (Abb. A5.4 und Tab. A5.6).

Für beide Geschlechter zusammen sind die Beschäftigungsquoten für Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen sowie die Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik hoch und niedrig für die Lehrerausbildung und die Erziehungswissenschaften sowie für Geisteswissenschaften, Sprachen und Kunst. Zum Teil hängt dies mit den unterschiedlichen Anteilen an männlichen und weiblichen Absolventen in den einzelnen Fächergruppen zusammen, denn der Anteil der Personen, die sich nicht im Arbeitsmarkt befinden, ist unter den Frauen unabhängig von der Fächergruppe größer. So betrug der

Abbildung A5.4

Beschäftigungsquoten von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Geschlecht (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden, Durchschnitt



Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012. Anordnung der Fächergruppen in absteigender Reihenfolge des Anteils beschäftigter Erwachsener (in %), die einen Abschluss im Tertiärbereich in der jeweiligen Fächergruppe erworben haben.

Quelle: OECD. Tabelle A5.6. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397082

Anteil der männlichen Absolventen des Tertiärbereichs in der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen 31 Prozent, unter den weiblichen Absolventen betrug der Anteil lediglich 7 Prozent. Der Anteil der weiblichen Absolventen des Tertiärbereichs, die eine Lehrerausbildung durchliefen und Erziehungswissenschaften belegten, liegt bei 18 Prozent, bei Männern jedoch nur bei 7 Prozent (s. Indikator A1). Daher ist die Beschäftigungsquote für die Absolventen in der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen höher als die derjenigen, die eine Lehrerausbildung absolvierten bzw. Erziehungswissenschaften belegten. Insgesamt gesehen liegt das Einkommensniveau für die Absolventen der Fächergruppen, die höhere Beschäftigungsquoten aufweisen, auch meist über dem durchschnittlichen Einkommensniveau für Absolventen des Tertiärbereichs. Umgekehrt gilt ebenfalls: Die Lehrerausbildung und die Erziehungswissenschaften sowie die Geisteswissenschaften, Sprachen und Kunst, für die die Beschäftigungsquoten meist niedriger sind, haben auch meist ein niedrigeres Einkommensniveau (s. Indikatoren A6 und D3).

Die Unterschiede in der Geschlechterverteilung in den einzelnen Berufen könnte zum Teil das Ausmaß des geschlechtsspezifischen Unterschieds bei den Beschäftigungsquoten für die einzelnen Fächergruppen erklären. Beispielsweise bevorzugen Männer und Frauen im Bereich Gesundheit und Soziales tendenziell verschiedene Spezialisierungen und Berufe. In den OECD-Ländern machen Ärztinnen durchschnittlich fast die Hälfte der Ärzteschaft aus (OECD, 2015a), aber die Wahrscheinlichkeit, in einem Pflegeberuf (mit hoher Personalfluktuation) tätig zu sein, ist für Frauen in Europa und den Vereinigten Staaten zehnmal höher als für Männer (OECD, 2005; OECD, 2016b). Diese unterschiedliche Geschlechterverteilung in bestimmten Berufen im Gesundheitssektor könnte zu dem relativ großen geschlechtsspezifischen Unterschied bei den Beschäftigungsquoten der Absolventen der Fächergruppe Gesundheit und Soziales beitragen (Tab. A5.6 und Abb. A5.4).

A 5

Bildungsstand und die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien am Arbeitsplatz und in ausgewählten Wirtschaftszweigen

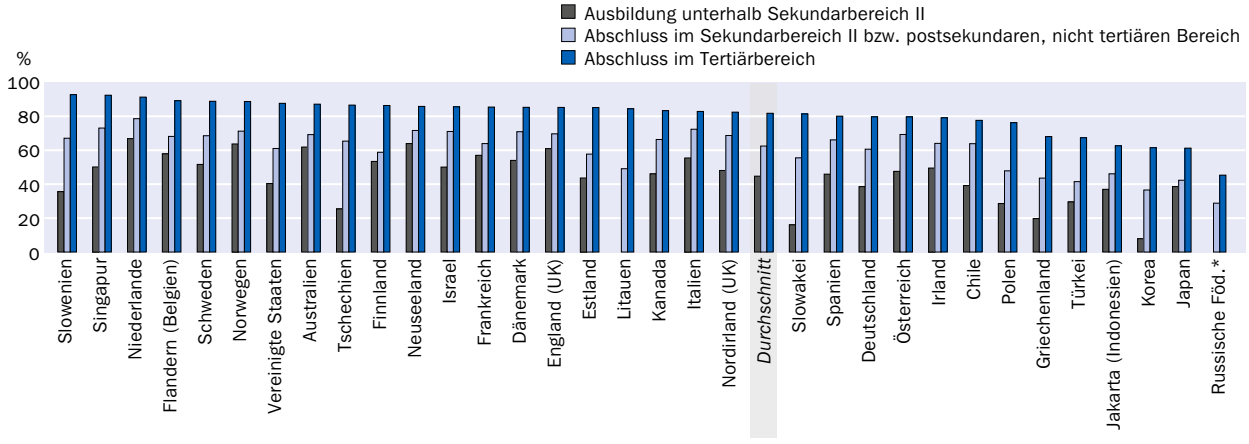
In allen an der Studie zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener beteiligten Ländern und subnationalen Einheiten besteht eine positive Beziehung zwischen dem Bildungsstand und der Nutzung von IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz (OECD, 2016c). Die Nutzung von E-Mails am Arbeitsplatz ist mittlerweile weit verbreitet, die Intensität der Nutzung unterscheidet sich jedoch deutlich je nach Bildungsstand. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten geben 45 Prozent der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II an, dass sie täglich E-Mails am Arbeitsplatz nutzen. Bei Absolventen des Tertiärbereichs beträgt der Anteil 82 Prozent. Der Unterschied ist über die verschiedenen Qualifikationsniveaus hinweg in Ländern wie Korea, der Slowakei und Tschechien am größten und am kleinsten in Ländern wie Japan und Neuseeland. Insgesamt korreliert der Bildungsstand auch positiv mit anderen Tätigkeiten unter Nutzung von IKT-Kompetenzen wie Textverarbeitung oder die Internetnutzung am Arbeitsplatz, und diese positive Korrelation zwischen der Nutzung von IKT am Arbeitsplatz und Bildungsstand gilt nicht nur für jüngere Erwachsene, sondern auch für andere Altersgruppen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass ein höherer Bildungsstand meist zu einem Arbeitsplatz mit höheren Qualifikationsanforderungen führt, was wiederum erfordert, Teil der vernetzten Welt zu sein (Tab. A5.7 und Abb. A5.5).

Aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener ergibt sich, dass im Bildungssektor höhere Anforderungen an die IKT-Kompetenzen gestellt werden als in anderen Wirtschaftszweigen. Im Durchschnitt der OECD-Länder geben 63 Prozent der Erwachsenen an, dass ihre berufliche Tätigkeit im Bildungssektor eine moderate oder komplexe Computernutzung erfordert (s. Abschnitt Definitionen am Ende des Indikators). In den Wirtschaftszweigen „Gesundheit und Sozialarbeit", „Verarbeitendes Gewerbe" und „Groß- und Einzelhandel, Werkstätten für Kraftfahrzeuge und Krafträder, Haushaltswaren und Güter des täglichen Bedarfs", in denen mindestens 10 Prozent der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten vertreten sind, gaben 41 Prozent der Beschäftigten an, dass ihre be-

Abbildung A5.5

Tägliche Nutzung von E-Mails am Arbeitsplatz, nach Bildungsstand (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden



Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.
* Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich (in %), die angeben, täglich E-Mails an ihrem Arbeitsplatz zu nutzen.
Quelle: OECD. Tabelle A5.7. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933397096

rufliche Tätigkeit moderate oder komplexe IKT-Kompetenzen erfordert. In allen Ländern ist im Vergleich zu Beschäftigten der anderen wichtigen Wirtschaftszweige der Anteil der Beschäftigten im Bildungssektor, die über gute IKT- und Problemlösekompetenzen im Allgemeinen verfügen, ebenfalls hoch (Tab. A5.8).

In fast allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten und über alle großen Wirtschaftszweige hinweg ist der Anteil der Erwachsenen, die einen Computer am Arbeitsplatz nutzen, größer als der Anteil derjenigen, die am Arbeitsplatz über moderate bzw. komplexe IKT-Kompetenzen verfügen müssen, während der Anteil der Beschäftigten mit guten IKT- und Problemkompetenzen niedriger ist. In den Ländern jedoch, wo ein großer Anteil der Beschäftigten einen Computer am Arbeitsplatz nutzt, ist der Anteil der Beschäftigten, die über moderate oder komplexe IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz verfügen müssen, und der Anteil der Beschäftigten mit guten IKT- und Problemkompetenzen tendenziell hoch. In den Niederlanden beispielsweise sind im Bildungssektor der Anteil der Beschäftigten, die am Arbeitsplatz einen Computer nutzen (98 Prozent), und der Anteil derjenigen, die dabei über moderate bzw. komplexe IKT-Kompetenzen verfügen müssen (84 Prozent), mit am höchsten, und auch der Anteil der Beschäftigten mit guten IKT- und Problemlösekompetenzen (56 Prozent) ist einer der höchsten in der OECD (Tab. A5.8).

Kompetenzen nach Beschäftigungsgruppe und Bildungsstand

In allen an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener beteiligten Ländern gibt es in Berufen mit höheren Qualifikationsanforderungen einen höheren Prozentsatz an Absolventen des Tertiärbereichs. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten besitzen 66 Prozent der hoch qualifizierten Angestellten einen Abschluss im Tertiärbereich. Der Anteil fällt für gering qualifizierte Angestellte auf 24 Prozent, für qualifizierte Arbeiter auf 12 Prozent und für Hilfsarbeitskräfte auf 10 Prozent (Tab. A5.9 im Internet, ferner s. Abschnitt Definitionen am Ende des Indikators).

Die Vermittlung von Kompetenzen geschieht im Wesentlichen während der Bildungsteilnahme, sie können jedoch auch nach dem Bildungsabschluss weiterentwickelt werden. Bei gleichem Bildungsstand unterscheidet sich die Lesekompetenz je nach Beschäftigungsgruppe und ist bei den Hochqualifizierten höher. So liegt im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten der mittlere Wert für die Lesekompetenz von Hilfsarbeitskräften mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II 34 Punkte unter dem von Beschäftigten mit einem Arbeitsplatz für Hochqualifizierte mit dem gleichen Bildungsstand. Das gleiche Bild ergibt sich für Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und für Absolventen des Tertiärbereichs (Tab. A5.9 [L]).

Die positive Korrelation zwischen Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte und höheren Kompetenzstufen lässt sich auch auf andere Faktoren zurückführen. Der Wettbewerb um Arbeitsplätze für Hochqualifizierte auf dem Arbeitsmarkt kann als Filter wirken, den nur die am besten Qualifizierten aller Qualifikationsniveaus passieren können. Ferner könnten die Arbeitgeber mehr in die Weiterbildung ihrer hoch qualifizierten Arbeitskräfte investieren (s. Indikator C6). 62 Prozent der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten der an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener beteiligten OECD-Länder und subnationalen Einheiten gaben an, an arbeitgeberfinanzierten Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen zu haben, bei Hilfsarbeitskräften betrug dieser Anteil nur 26 Prozent (OECD, 2015b). Die positive Korrelation zwischen Arbeitsplätzen für Hochqualifizierte und höheren Kompetenzstufen könnte auch mit der intensiveren Nutzung der Kompeten-

A 5

Kasten A5.1

Kompetenzniveau und Nutzung von Kompetenzen am Beispiel der Lesekompetenz

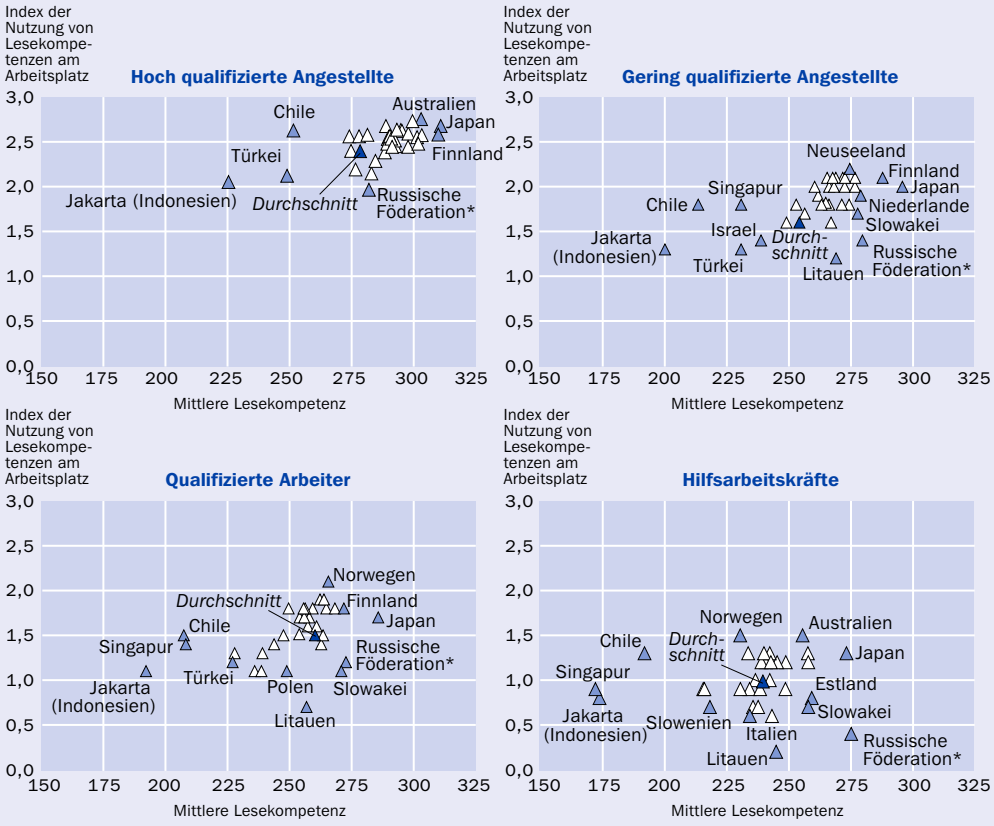
Die Aussagen der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener zu Bildungsstand, Kompetenzniveau und Nutzung von Kompetenzen ist für alle im Bildungswesen und der Arbeitsmarktpolitik involvierten Akteure sehr wertvoll. Sie bieten einen Überblick über das Niveau und die Nutzung von Kompetenzen von hoch und gering qualifizierten Angestellten, qualifizierten Arbeitern und Hilfsarbeitskräften.

Abbildung A5.a zeigt die mittlere Lesekompetenz und den Index der Nutzung von Lesekompetenzen am Arbeitsplatz für jede der vier Kategorien von Beschäftigten. Aus den Ergebnissen ist ersichtlich, dass die Unterschiede zwischen den Ländern bei hoch qualifizierten Angestellten wesentlich kleiner sind als bei geringer qualifizierten Beschäftigten. In allen Ländern verfügen hoch qualifizierte Angestellte über eine hohe Lesekompetenz und nutzen die Lesekompetenz intensiv am Arbeitsplatz. Das Kompetenzniveau und die Nutzung der Kompetenzen verringern sich im Durchschnitt bei

Abbildung A5.a

Index der Nutzung von Lesekompetenzen am Arbeitsplatz und mittlere Lesekompetenz, nach Beschäftigungsgruppen (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, beschäftigte 25- bis 64-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden



Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.

* Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.

Quelle: OECD. Tabelle A5.9 (L). *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397102

gering qualifizierten Angestellten sowie bei qualifizierten Arbeitern und erreichen für Hilfsarbeitskräfte den niedrigsten Wert, gleichzeitig werden die Unterschiede zwischen den Ländern größer.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass über die vier Beschäftigungsgruppen hinweg in den Ländern ein ähnliches Bild hinsichtlich der verschiedenen Kompetenzniveaus und der entsprechenden Kompetenznutzung zu beobachten ist. In Ländern wie Australien, Finnland, Japan, Neuseeland und Norwegen ist das Lesekompetenzniveau hoch, und die Kompetenzen werden von allen Beschäftigungsgruppen am Arbeitsplatz häufig genutzt. Demgegenüber bleiben die Lesekompetenz und deren Nutzung in Jakarta (Indonesien) und der Türkei unter dem Durchschnitt. In Chile wird die Lesekompetenz relativ stark genutzt, obwohl bei ihr nur unterdurchschnittliche Werte erreicht werden. Das Gegenteil ist in Litauen zu beobachten, die Nutzung ist relativ gering, das Niveau ist jedoch ungefähr durchschnittlich.

Ähnliche Mittelwerte für die Lesekompetenz bedeuten nicht gleichzeitig eine vergleichbare Häufigkeit der Nutzung der Lesekompetenz am Arbeitsplatz. So weist Norwegen (mit 266) beispielsweise einen ähnlichen Mittelwert für die Lesekompetenz für qualifizierte Arbeiter auf wie die Slowakei (271), aber der Index der Nutzung der Lesekompetenz am Arbeitsplatz ist in Norwegen mit 2,1 fast doppelt so hoch wie in der Slowakei (1,1). Dies lässt darauf schließen, dass sich die Verwendung der Kompetenzen am Arbeitsplatz in den einzelnen Ländern auch bei gleichem Niveau für die Lesekompetenz innerhalb der gleichen Beschäftigungsgruppen unterscheidet.

Genauso korreliert eine ähnliche Intensität der Nutzung der Lesekompetenz am Arbeitsplatz manchmal mit sehr unterschiedlichen Kompetenzniveaus. So beträgt zum Beispiel bei Hilfsarbeitskräften der Index der Nutzung von Lesekompetenzen am Arbeitsplatz sowohl für Chile als auch für Japan 1,3. Die mittlere Lesekompetenz in diesen Ländern ist jedoch sehr unterschiedlich: In Chile beläuft sie sich auf 192 und in Japan auf 273.

zen bei hoch qualifizierten Fach- und Führungskräften im Vergleich zu den weniger qualifizierten Beschäftigungsgruppen zusammenhängen (Kasten A5.1).

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

Der *Erwerb einer Zwischenqualifikation* zum Erwerb eines Bildungsstands (ISCED 2011) 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. Darüber hinaus erlaubt diese anerkannte Qualifikation keinen unmittelbaren Zugang zu einem Bildungsgang auf einer höheren ISCED-2011-Stufe.

Beschäftigte werden definiert als diejenigen, die während der untersuchten Referenzwoche 1. mindestens eine Stunde für ein Gehalt (Arbeitnehmer) oder einen Gewinn (Selbstständige und unentgeltlich mithelfende Familienangehörige) arbeiten oder 2. einen Arbeitsplatz haben, aber vorübergehend nicht zur Arbeit gehen (aufgrund von Verletzung, Krankheit, Urlaub, Streik oder Aussperrung, Bildungs- oder Schulungsurlaub, Mutterschafts- oder Erziehungsurlaub usw.).

Die *Beschäftigungsquote* bezieht sich auf die Zahl der beschäftigten Personen in Relation zur Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, ausgedrückt in Prozent (die Zahl der Beschäftigten wird durch die Gesamtzahl aller Personen im erwerbsfähigen Alter dividiert). Die Beschäftigungsquoten nach Geschlecht, Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe werden jeweils innerhalb der entsprechenden Kategorie berechnet. So wird beispielsweise die Beschäftigungsquote der Frauen errechnet, indem man die Zahl der beschäftigten Frauen durch die Gesamtzahl der Frauen im erwerbsfähigen Alter teilt.

Beruflich erforderliche IKT-Kompetenzen bezieht sich auf die am Arbeitsplatz erforderliche Nutzung von Computern. Vier verschiedene Nutzungsniveaus werden unterschieden: „keine IKT-Kompetenzen im Beruf erforderlich“ trifft auf Personen zu, die angaben, im Beruf keinen Computer zu nutzen; „einfach“ bezieht sich auf die Nutzung eines Computers für Routineaufgaben wie Dateneingabe oder den Versand und Empfang von E-Mails; „moderat“ bezieht sich auf die Nutzung eines Computers für Textverarbeitung, Tabellenkalkulation oder Datenbankverwaltung; und „komplex“ bezieht sich Softwareentwicklung oder die Veränderung von Computerspielen, Programmieren mit Sprachen wie Java, SQL, PHP oder Perl oder die Pflege eines Computernetzwerks.

Nicht im Arbeitsmarkt umfasst diejenigen, die während der Erhebungswoche weder beschäftigt noch erwerbslos waren, d. h. diejenigen, die nicht arbeitssuchend waren. Die Zahl der Personen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, errechnet sich durch den Abzug der Zahl der Erwerbspersonen von der Gesamtzahl der Personen im erwerbsfähigen Alter.

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 durch die Zahl der Personen im erwerbsfähigen Alter dividiert). Die Nichterwerbsquoten nach Geschlecht, Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe werden jeweils innerhalb der entsprechenden Kategorie berechnet. So wird beispielsweise die Nichterwerbsquote unter den Absolventen des Tertiärbereichs berechnet, indem man die Zahl der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen Absolventen des Tertiärbereichs durch die Gesamtzahl aller Absolventen des Tertiärbereichs im erwerbsfähigen Alter dividiert.

Der *Index der Nutzung von Lesekompetenzen am Arbeitsplatz* bezieht sich auf die Häufigkeit des Lesens verschiedener Textarten am Arbeitsplatz wie u. a. Anleitungen, Anweisungen, Briefe, kurze Mitteilungen, E-Mails, Artikel, Bücher, Handbücher, Rechnungen, Diagramme und Karten. Ein Wert von 0 bedeutet, dass die Lesekompetenz nicht genutzt wird, ein Wert von 1, dass sie weniger als einmal monatlich genutzt wird, ein Wert von 2, dass die Kompetenz weniger als einmal wöchentlich, aber häufiger als einmal monatlich genutzt wird, ein Wert von 3, dass sie mindestens einmal wöchentlich, aber nicht täglich genutzt wird, und ein Wert von 4, dass sie täglich genutzt wird.

Bildungsbereiche: Im vorliegenden Indikator werden zwei Versionen der ISCED (Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens) verwendet: ISCED 2011 und ISCED-97.

- ISCED 2011 wird in allen Analysen angewendet, die nicht auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener basieren. In ISCED 2011 sind die Bildungsbereiche wie folgt definiert: *Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II* umfasst die ISCED-2011-Stufen 0, 1 und 2 und umfasst anerkannte Qualifikationen aus Bildungsgängen der ISCED-2011-Stufe 3, die als nicht ausreichend für den Abschluss der ISCED-2011-Stufe 3 gelten und keinen unmittelbaren Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich bieten; *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* umfasst die ISCED-2011-Stufen 3 und 4 und *Tertiärbereich* die ISCED-2011-Stufen 5, 6, 7 und 8 (Statistikinstitut der UNESCO, 2012).
- ISCED-97 wird in allen Analysen angewendet, die auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener basieren. In ISCED-97 sind die Bildungsbereiche wie folgt definiert: *Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II* umfasst 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 der *Tertiärbereich* die ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

Weitergehende Erläuterungen zu der ISCED-2011-Klassifikation finden sich in *Die neue Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens: ISCED 2011* im vorderen Teil der Publikation und zu ISCED-97 im Anhang 3 (im Internet).

Lesekompetenz wird definiert als die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit diesen nachhaltig zu beschäftigen, um aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, eigene Ziele zu erreichen und das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln. Die Lesekompetenz umfasst ein breites Spektrum an Kompetenzen, die vom Decodieren geschriebener Worte (Worterkennung) und Sätze bis zum Verstehen, der Interpretation und der Bewertung komplexer Texte reichen. Sie erstreckt sich aber nicht auf das Produzieren von Texten (Schreiben). Informationen über die Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsener mit niedrigem Kompetenzniveau liefert eine Untersuchung grundlegender Komponenten der Lesekompetenz, wie Worterkennung und -verständnis, Erfassen der Sinnhaftigkeit von Sätzen sowie die Fähigkeit, eine längere Textpassage flüssig lesen zu können und dabei die Inhalte zu verstehen.

Alltagsmathematische Kompetenz wird definiert als die Fähigkeit, sich mathematische Informationen und Ideen zugänglich zu machen, diese anzuwenden, zu interpretieren und zu kommunizieren, um so mit mathematischen Anforderungen in unterschiedlichen Alltagssituationen Erwachsener umzugehen. Aus diesem Grund beinhaltet die alltagsmathematische Kompetenz die Bewältigung von Situationen oder Lösung von Problemen in einem realen Kontext, indem mathematische Inhalte und Konzepte zu bewältigen sind, die auf verschiedene Weise dargestellt sind.

Beschäftigungsgruppen: Hoch qualifizierte Angestellte umfassen Angehörige gesetzgebender Körperschaften, leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft (ISCO 1 [Internationale Standardklassifikation der Berufe]), Wissenschaftler (ISCO 2), Techniker und gleichrangige nicht technische Berufe (ISCO 3); *gering qualifizierte Angestellte* umfassen Bürokräfte, kaufmännische Angestellte (ISCO 4), Dienstleistungsberufe, Verkäufer in Geschäften und auf Märkten (ISCO 5); *qualifizierte Arbeiter* umfassen Fachkräfte in der Landwirtschaft und Fischerei (ISCO 6), Handwerks- und verwandte Berufe (ISCO 7), Anlagen- und Maschinenbediener sowie Montierer (ISCO 8); und *Hilfsarbeitskräfte* beziehen sich auf ISCO-Hauptgruppe 9.

Technologiebasierte Problemlösekompetenz wird definiert als die Fähigkeit, digitale Technologien, Kommunikationswerkzeuge und Netzwerke zu nutzen, um sich Informationen zu beschaffen und diese zu bewerten, mit anderen zu kommunizieren und praktische Aufgaben zu bewältigen. Im Mittelpunkt der Erhebung stehen die Fähigkeiten zur Problemlösung für private, berufliche und gesellschaftliche Zwecke, durch die Aufstellung geeigneter Ziele und Pläne und den Zugang zu und Einsatz von Informationen mithilfe von Computern und Computernetzwerken.

Die *Kompetenzstufen* für Lese- und alltagsmathematische Kompetenz basieren auf einer 500-Punkte-Skala. Jede Stufe wird durch einen bestimmten Punktbereich definiert. Für die Lese- und die alltagsmathematische Kompetenz sind sechs Stufen definiert (unterhalb Stufe 1 und Stufe 1 bis 5), die in *Bildung auf einen Blick* in vier Kompetenzstufen eingeteilt sind: Stufe 1 oder darunter – bis weniger als 226 Punkte, Stufe 2 – 226 Punkte bis weniger als 276 Punkte, Stufe 3 – 276 Punkte bis weniger als 326 Punkte, Stufe 4 oder 5 – mindestens 326 Punkte.

Die Kompetenzen und die Bereitschaft zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zum technologiebasierten Problemlösen werden in vier Kompetenzgruppen untergliedert. Jede Gruppe wird anhand der Merkmale der Aufgabentypen beschrieben, die Erwachsene erfolgreich lösen können, sowie der entsprechend erreichten Punktzahl bei der Bewertung der technologiebasierten Problemlösekompetenz in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener.

- Gruppe 0 (Personen ohne Computererfahrung)
- Gruppe 1 (Teilnahme an der computergestützten Erhebung verweigert)
- Gruppe 2 (IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenz – bei der Erhebung der technologiebasierten Problemlösekompetenz erreichte Punktzahl liegt unterhalb Stufe 1)
- Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenz – bei der Erhebung der technologiebasierten Problemlösekompetenz erreichte Punktzahl entspricht Stufe 1)
- Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenz – bei der Bewertung der technologiebasierten Problemlösekompetenz erreichte Punktzahl entspricht Stufe 2 oder Stufe 3)

Erwerbslose werden definiert als Personen, die während der Erhebungswoche nicht beschäftigt waren (d. h., die weder eine Arbeit hatten noch wenigstens eine Stunde oder mehr abhängig beschäftigt oder selbstständig tätig waren), aktiv Arbeit suchten (d. h., die in den vier Wochen vor der Erhebungswoche gezielte Schritte unternommen hatten, um eine bezahlte Arbeitsstelle zu finden bzw. sich selbstständig zu machen) und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung standen (d. h. spätestens zwei Wochen nach der Erhebungswoche verfügbar waren, eine entgeltliche abhängige oder selbstständige Tätigkeit aufzunehmen).

Die *Erwerbslosenquote* bezieht sich auf die Zahl der Erwerbslosen in Relation zur Erwerbsbevölkerung, ausgedrückt in Prozent (d. h. die Zahl der Erwerbslosen wird durch die Summe der Beschäftigten und Erwerbslosen dividiert). Die Beschäftigungsquoten nach Geschlecht, Bildungsstand, Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe werden jeweils innerhalb der entsprechenden Kategorie berechnet. So wird beispielsweise die Erwerbslosenquote der Frauen berechnet, indem man die Zahl der erwerbslosen Frauen durch die Anzahl aller weiblichen Erwerbspersonen dividiert.

Die *Nutzung von Computern* am Arbeitsplatz bezieht sich darauf, ob die Befragten am Arbeitsplatz einen Computer verwenden oder nicht. Bei diesem Computer kann es sich um

einen Großrechner, einen Desktop- oder Laptopcomputer handeln oder um jedes andere Gerät, mit dem z. B. E-Mails versendet und empfangen, Daten oder Text verarbeitet werden können oder eine Internetsuche durchgeführt werden kann.
Die *berufliche Nutzung von E-Mails, Internet und Textverarbeitung* bezieht sich auf die Häufigkeit ihrer Verwendung am Arbeitsplatz. Als Antworten standen zur Auswahl: „nie", „weniger als einmal im Monat", „weniger als einmal pro Woche, aber mindestens einmal im Monat«", „mindestens einmal pro Woche, aber nicht täglich" oder „täglich".

Angewandte Methodik

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 zusammengestellt wurden. Daten zum Bildungsstand für Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen aus der ILO-Datenbank, die Daten für China aus der Datenbank des Statistikinstituts der UNESCO (UIS). Die Daten zu den Fächergruppen, zur Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien am Arbeitsplatz und in ausgewählten Wirtschaftszweigen, zu den Lesekompetenzstufen und den mittleren Lesekompetenzwerten basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Hinweis zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)
Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in Russland, sondern nur die Wohnbevölkerung Russlands ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weitere Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, i. E.).

Weiterführende Informationen

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*.

OECD (forthcoming), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, OECD Publishing, Paris.

A 5

OECD (2016a), „Educational attainment and labour-force status“, *Education at a Glance* (database), *http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC*.

OECD (2016b), *Health Workforce Policies in OECD Countries: Right Jobs, Right Skills, Right Places,* OECD Health Policy Studies, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264239517-en*.

OECD (2016c), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills,* OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en*.

OECD (2015a), *Health at a Glance 2015: OECD Indicators,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2015-en*.

OECD (2015b), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld .

OECD (2005), *Employment Outlook,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2005-en*.

OECD/NCES (2015), *Education at a Glance Subnational Supplement,* OECD/National Center for Education Statistics, *http://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp*.

UNESCO Institute for Statistics (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011,* UIS Publishing, Montreal, *www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf*.

Tabellen Indikator A5

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396955

- Tabelle A5.1: Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand (2015)
- Tabelle A5.2: Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand (2015)
- Tabelle A5.3: Entwicklung der Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2005 und 2015)
- Tabelle A5.4: Entwicklung der Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2005 und 2015)
- Tabelle A5.5: Beschäftigungs-, Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Bildungsstand (2015)
- Tabelle A5.6: Beschäftigungsquoten Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Geschlecht (2012 bzw. 2015)
- Tabelle A5.7: Häufigkeit der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien am Arbeitsplatz, nach Bildungsstand (2012 bzw. 2015)

- Tabelle A5.8: Kenntnisse, Nutzung und Notwendigkeit von Informations- und Kommunikationstechnologien am Arbeitsplatz, nach ausgewählten Wirtschaftszweigen (2012 bzw. 2015)

- **WEB** Table A5.9: Educational attainment, by occupation (2012 or 2015) (Bildungsstand, nach Beschäftigungsgruppe [2012 bzw. 2015])

- Tabelle A5.9 (L): Mittelwert der Lesekompetenz, nach Beschäftigungsgruppe und Bildungsstand (2012 bzw. 2015)

- **WEB** Table A5.10 (L): Labour market status, by educational attainment and literacy proficiency level (2012 or 2015) (Arbeitsmarktstatus, nach Bildungsstand und Lesekompetenz [2012 bzw. 2015])

- **WEB** Table A5.10 (N): Labour market status, by educational attainment and numeracy proficiency level (2012 or 2015) (Arbeitsmarktstatus, nach Bildungsstand und alltagsmathematischer Kompetenz [2012 bzw. 2015])

- **WEB** Table A5.10 (P): Labour market status, by educational attainment and skills and readiness to use information and communication technologies for problem solving (2012 or 2015) (Arbeitsmarktstatus, nach Bildungsstand, Kompetenzen und Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien beim Problemlösen einzusetzen [2012 bzw. 2015])

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

A 5

Tabelle A5.1

Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand (2015)

Anteil 25- bis 64-jähriger Beschäftigter an allen 25- bis 64-Jährigen (in %)

	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II					Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich				Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen
	Ausbildung unterhalb Primarbereich	Abschluss im Primarbereich	Zwischenabschluss im Sekundarbereich I	Abschluss im Sekundarbereich I	Zwischenabschluss im Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II	Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs	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	25	44	a	64	a	77	83	81	84	84	86	76
Österreich	x(2)	28[d]	a	54	a	76	80	84	77	89	89	75
Belgien	30	37	a	54	a	72	84	78	84	86	91	70
Kanada	x(2)	45[d]	a	59	a	71	80	81	83	83[d]	x(10)	76
Chile[1]	53	55	a	66	a	72	a	81	85	94[d]	x(10)	70
Tschechien	4	6[r]	a	43	a	79[d]	x(6)	78	79	87	92	78
Dänemark	x(2)	45[d]	a	64	a	80	91	86	84	89	94	78
Estland	m	34	a	61	a	77	78	82	87	86	89	78
Finnland	x(2)	39[d]	a	59	a	72	94	81	82	85	88	75
Frankreich[2]	46	41	a	61	a	73	59	83	82	86	87	72
Deutschland	x(2)	48[d]	a	62	a	79	85	89	88	88	94	79
Griechenland	26	44	49	55	57	55	61	66	67	79	91	58
Ungarn	19	26	a	50	a	73	81	82	80	87	89	72
Island	x(2)	61[d]	a	79	a	87	96	90	90	94	98	87
Irland	20	38	a	56	a	67	72	78	83	86	88	71
Israel	37	40	a	57	a	73	a	82	87	91	92	76
Italien	31	28	a	55	a	70	74	m	69	81	89	64
Japan	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	77[d]	x(8)	77[d]	86[d]	x(9)	x(9)	79
Korea	x(2)	63[d]	a	68	a	72	a	76	78[d]	x(9)	x(9)	74
Lettland	7[r]	29	a	55	70	72	72	86	84	88	93	74
Luxemburg	38[r]	58	a	66	a	71	79	81	83	87	86	75
Mexiko	57	63	70	68	75	71	a	73	80	87	97	68
Niederlande	37	52	a	65	a	78	88	86	87	90	96	77
Neuseeland	x(4)	x(4)	a	69[d]	a	79	86	86	88	87	92	80
Norwegen	48	43	a	62	a	80	82	84	90	93	99	81
Polen	6	42	a	46	a	67	70	62	83	88	95	70
Portugal	29	61	a	74	a	79	83	a	74	86	92	72
Slowakei	c	18	m	36	38	73	74	79	73	81	85	71
Slowenien	13[r]	33	a	50	a	70	a	77	86	87	92	71
Spanien	27	40	a	57	a	68	62	75	78	81	90	65
Schweden	x(2)	42[d]	a	68	83	85	84	84	90	92	94	83
Schweiz	52	65	a	70	a	83[d]	x(6)	x(9)	89[d]	89[d]	93[d]	84
Türkei	34	50	a	59	a	62	a	68	78	86	92	58
Ver. Königreich	m	41	a	59	77	84	a	83	87	86	90	78
Vereinigte Staaten	52	58	a	54	a	69[d]	x(6)	77	81	84	88	73
OECD-Durchschnitt	**33**	**43**	**m**	**60**	**m**	**74**	**79**	**80**	**82**	**87**	**91**	**74**
EU22-Durchschnitt	**25**	**38**	**m**	**57**	**m**	**74**	**77**	**80**	**81**	**86**	**91**	**73**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[2]	62	69	a	73[d]	a	77[d]	x(6)	x(9)	85[d]	x(9)	x(9)	73
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	x(4)	x(4)	a	72[d]	74	77[d]	x(6)	x(9)	84[d]	x(9)	x(9)	76
Costa Rica	55	65	71	71	69	72	69	72	84	89[d]	x(10)	70
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	72	73	a	72	a	74	77	x(9)	86[d]	x(9)	x(9)	74
Litauen	7[r]	31[r]	a	48	65	69	74	a	89	91	95	76
Russische Föd.[1]	x(4)	x(4)	a	49[d]	a	72[d]	x(6)	x(9)	83[d]	x(9)	x(9)	77
Saudi-Arabien[2]	23	60	a	65	a	62	82	x(9)	75	x(9)	x(9)	65
Südafrika[2]	38	45	a	49	a	m	61	x(9)	81	x(9)	x(9)	55
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: In den meisten Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED 2011. In Indonesien, der Russischen Föderation, Saudi-Arabien und Südafrika beziehen sich die Daten auf ISCED-97. Erläuterung der Bildungsbereiche s. Abschnitt Definitionen.

1. Referenzjahr 2013. 2. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD (2016), „Educational attainment and labour-force status", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Indonesien, Saudi-Arabien, Südafrika: ILO. Litauen: Eurostat. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396968

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

Tabelle A5.2

Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand (2015)

Anteil 25- bis 64-jähriger Erwerbsloser (in %) an allen 25- bis 64-jährigen Erwerbspersonen

	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II					Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich				Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen
	Ausbildung unterhalb Primarbereich	Abschluss im Primarbereich	Zwischenabschluss im Sekundarbereich I	Abschluss im Sekundarbereich I	Zwischenabschluss im Sekundarbereich II	Sekundarbereich II	Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs	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	m	9,7	a	7,6	a	5,0	2,9	4,7	3,1	3,9	1,9	4,7
Österreich	x(2)	22,0 d	a	10,2	a	5,1	1,9	3,3	5,5	3,3	5,7	5,1
Belgien	22,8	17,7	a	12,9	a	7,6	4,6	c	3,9	4,4	3,6	7,4
Kanada	x(2)	10,3 d	a	10,4	a	7,0	6,5	4,9	4,4	5,0 d	x(10)	5,9
Chile[1]	4,6	5,1	a	5,4	a	5,6	a	5,7	4,9	1,3 d	x(10)	5,3
Tschechien	m	m	a	20,8	a	4,4 d	x(6)	1,4	3,1	2,0	1,2	4,6
Dänemark	x(2)	11,3 d	a	8,1	a	4,7	2,3	4,7	4,2	5,7	3,9	5,3
Estland	m	c	a	12,1	a	6,0	6,9	4,8	4,3	3,3	m	5,6
Finnland	x(2)	14,2 d	a	11,6	a	8,3	1,1	6,0	6,7	6,4	6,9	7,7
Frankreich[2]	11,9	15,3	a	13,7	a	8,8	c	5,3	6,3	5,9	5,3	8,6
Deutschland	x(2)	14,6 d	a	10,5	a	4,6	2,8	c	2,2	2,7	1,4	4,4
Griechenland	46,9	24,6	22,8	26,9	37,5	25,1	26,7	2,6	20,7	14,8	4,5	23,6
Ungarn	26,3	26,7	a	15,0	a	6,0	4,2	4,2	2,3	1,9	c	6,0
Island	x(2)	m	a	4,0	a	3,2	2,1	1,7	3,1	2,8	m	3,2
Irland	19,4 r	18,6	a	14,7	a	9,6	10,5	6,2	5,1	4,0	1,9	8,5
Israel	4,3	8,3	a	6,2	a	5,4	a	4,6	3,8	2,4	2,3	4,5
Italien	19,5	19,7	a	13,5	a	8,9	12,2	m	10,7	6,0	4,1	10,2
Japan	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	4,1 d	x(8)	2,9 d	2,4 d	x(9)	x(9)	3,3
Korea	x(2)	3,1 d	a	2,5	a	3,3	a	3,4	3,1 d	x(9)	x(9)	3,2
Lettland	c	c	a	22,3	9,4	10,8	10,3	4,2	5,6	3,1	m	9,5
Luxemburg	28,2 r	8,4	a	7,9	a	5,6	2,9	5,0	4,6	4,4	4,3	5,7
Mexiko	2,1	2,8	3,5	3,6	3,6	4,0	a	3,4	4,5	2,0	c	3,5
Niederlande	17,5	10,3	a	8,5	a	6,8	c	4,3	3,9	3,5	c	6,1
Neuseeland	x(4)	x(4)	a	6,2 d	a	5,1	4,3	3,1	2,4	4,1	c	4,4
Norwegen	20,0	12,9	a	7,5	a	3,3	4,4	4,2	1,6	2,6	m	3,6
Polen	m	14,6	a	26,7	a	7,2	6,8	10,6	5,5	3,0	1,9	6,4
Portugal	22,5	13,3	a	12,2	a	11,5	10,9	a	12,4	7,3	3,9	11,4
Slowakei	m	37,4	m	34,4	c	10,0	5,5	c	7,0	5,5	c	10,3
Slowenien	m	8,7 r	a	13,8	a	9,4	a	6,3	6,0	5,8	3,4	8,5
Spanien	43,4	35,0	a	26,6	a	19,2	28,5	15,1	11,6	11,2	4,9	20,3
Schweden	x(2)	30,6 d	a	11,1	7,5	4,5	5,2	5,8	3,7	3,1	2,8	5,7
Schweiz	11,7	10,4	a	9,3	a	3,6 d	x(6)	x(9)	2,9 d	3,6 d	2,1 d	4,0
Türkei	11,6	8,4	a	10,5	a	9,2	a	10,3	8,3	5,5	0,9	8,9
Ver. Königreich	m	9,0	a	6,8	4,2	3,2	a	2,9	2,6	2,7	1,9	3,7
Vereinigte Staaten	9,4	6,5	a	10,4	a	6,0 d	x(6)	3,7	2,7	2,0	1,9	4,7
OECD-Durchschnitt	**m**	**14,8**	**m**	**12,5**	**m**	**7,2**	**7,4**	**4,8**	**5,3**	**4,4**	**3,3**	**7,0**
EU22-Durchschnitt	**m**	**18,5**	**m**	**15,5**	**m**	**8,5**	**8,4**	**5,1**	**6,3**	**5,0**	**3,7**	**8,4**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[2]	3,3	4,5	a	5,3 d	a	5,7 d	x(6)	x(9)	3,5 d	x(9)	x(9)	4,7
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	x(4)	x(4)	a	5,9 d	7,2	8,2 d	x(6)	x(9)	7,8 d	x(9)	x(9)	7,1
Costa Rica	9,0	7,1	6,8	6,7	9,2	7,7	4,2	8,8	5,3	1,3 d	x(10)	7,0
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	1,7	2,4	a	3,4	a	4,2	3,5	x(9)	3,6 d	x(9)	x(9)	3,1
Litauen	c	c	a	25,1	16,6	12,9	8,8	a	4,0	2,0	m	8,6
Russische Föd.[1]	x(4)	x(4)	a	12,5 d	a	6,2 d	x(6)	x(9)	c	x(9)	x(9)	4,6
Saudi-Arabien[2]	0,2	0,6	a	1,1	a	4,2	3,8	x(9)	7,9	x(9)	x(9)	3,8
Südafrika[2]	19,8	22,9	a	28,1	a	m	20,8	x(9)	9,2	x(9)	x(9)	21,3
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: In den meisten Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED 2011. In Indonesien, der Russischen Föderation, Saudi-Arabien und Südafrika beziehen sich die Daten auf ISCED-97. Erläuterung der Bildungsbereiche s. Abschnitt Definitionen.

1. Referenzjahr 2013. 2. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD (2016), „Educational attainment and labour-force status", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Indonesien, Saudi-Arabien, Südafrika: ILO. Litauen: Eurostat. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396971

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

A 5

Tabelle A5.3

Entwicklung der Beschäftigungsquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2005 und 2015)

Anteil beschäftigter Erwachsener (in %), nach Altersgruppe, an allen Erwachsenen in derselben Altersgruppe

	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II						Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich						Abschluss im Tertiärbereich					
	Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger		Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger		Beschäftigungsquoten 55- bis 64-Jähriger		Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger		Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger		Beschäftigungsquoten 55- bis 64-Jähriger		Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger		Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger		Beschäftigungsquoten 55- bis 64-Jähriger	
	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	63[b]	58	64[b]	59	46[b]	50	80[b]	78	81[b]	79	62[b]	67	84[b]	83	85[b]	85	69[b]	71
Österreich	53	53	61	58	23	31	73	76	83	83	28	45	83	85	86	86	48	66
Belgien	49[b]	47	57[b]	51	21[b]	29	74[b]	72	81[b]	77	38[b]	46	84[b]	85	90[b]	87	49[b]	63
Kanada	56	55	62	57	40	49	76	74	80	77	57	59	82	82	85	84	62	66
Chile[1]	m	61	m	61	m	54	m	72	m	70	m	62	m	84	m	84	m	74
Tschechien	41[b]	42	43[b]	42	20[b]	29	75[b]	79	78[b]	79	47[b]	55	86[b]	85	81[b]	77	69[b]	79
Dänemark	62[b]	61	64[b]	58	42[b]	53	80[b]	80	83[b]	81	61[b]	65	86[b]	86	87[b]	82	73[b]	76
Estland	50	57	60	62	36	39	74	77	77	82	53	59	84	86	84	85	74	79
Finnland	58[b]	53	63[b]	53	43[b]	44	75[b]	73	77[b]	75	53[b]	57	84[b]	83	86[b]	81	66[b]	71
Frankreich[2]	59	54	63	54	32	38	76	73	80	75	40	47	83	84	86	85	56	61
Deutschland	52[b]	59	52[b]	56	32[b]	48	71[b]	80	74[b]	82	43[b]	65	83[b]	88	85[b]	88	63[b]	79
Griechenland	59[b]	49	72[b]	52	39[b]	34	69[b]	56	73[b]	58	38[b]	28	82[b]	69	79[b]	65	59[b]	44
Ungarn	38[b]	48	49[b]	51	16[b]	26	70[b]	74	75[b]	78	39[b]	47	83[b]	83	83[b]	82	60[b]	63
Island	82	78	81	79	81	75	89	88	82	83	87	87	94	92	94	88	90	91
Irland	58[b]	49	64[b]	44	45[b]	44	77[b]	69	83[b]	68	56[b]	60	87[b]	82	89[b]	84	70[b]	66
Israel	41[b]	49	43[b]	58	32[b]	43	67[b]	73	65[b]	72	53[b]	67	81[b]	86	82[b]	86	68[b]	77
Italien	52[b]	50	65[b]	51	24[b]	34	74[b]	70	72[b]	63	44[b]	60	80[b]	79	69[b]	62	67[b]	79
Japan[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	79[b]	82[d]	78[b]	83[d]	72[b]	74[d]
Korea	66	66	62	52	58	64	70	72	64	65	59	66	77	77	74	76	61	70
Lettland	52	56	60	64	35	39	73	72	77	80	49	57	85	86	86	85	70	75
Luxemburg	62[b]	62	79[b]	76	22[b]	28	72[b]	72	82[b]	82	30[b]	38	84[b]	85	87[b]	87	60[b]	64
Mexiko	62[b]	64	63[b]	66	52[b]	53	71[b]	71	71[b]	70	46[b]	53	82[b]	80	79[b]	80	68[b]	63
Niederlande	60[b]	60	70[b]	65	35[b]	48	78[b]	78	86[b]	81	49[b]	64	86[b]	88	92[b]	91	62[b]	77
Neuseeland	70	69	68	63	61	66	84	81	82	78	75	78	84	87	81	86	78	85
Norwegen	64	61	66	61	48	52	82	81	84	82	70	72	89	89	86	86	85	85
Polen	38[b]	41	45[b]	46	21[b]	26	62[b]	67	68[b]	75	28[b]	44	83[b]	87	83[b]	87	55[b]	67
Portugal	71[b]	64	81[b]	75	50[b]	46	79[b]	79	78[b]	78	48[b]	59	87[b]	84	87[b]	80	61[b]	68
Slowakei	26[b]	34	16[b]	39	9[b]	24	71[b]	73	73[b]	76	34[b]	48	84[b]	80	84[b]	75	54[b]	68
Slowenien	56[b]	49	70[b]	63	27[b]	26	75[b]	70	84[b]	78	27[b]	34	87[b]	84	91[b]	82	51[b]	56
Spanien	59[b]	52	72[b]	56	38[b]	37	75[b]	68	78[b]	66	51[b]	55	83[b]	79	82[b]	75	65[b]	66
Schweden	66[b]	66	65[b]	66	59[b]	63	81[b]	85	81[b]	84	69[b]	75	87[b]	89	84[b]	87	83[b]	84
Schweiz	65[b]	69	68[b]	65	51[b]	57	80[b]	83	83[b]	86	65[b]	72	90[b]	89	91[b]	89	79[b]	82
Türkei	47	51	49	53	30	34	62	62	64	66	24	29	75	76	79	76	34	42
Ver. Königreich[4]	65[b]	59	64[b]	58	56[b]	48	82[b]	81	81[b]	83	69[b]	68	88[b]	86	90[b]	88	72[b]	70
Vereinigte Staaten	57	55	62	56	39	42	73	69	74	71	58	59	82	81	83	83	72	70
OECD-Durchschnitt	**56**	**56**	**61**	**58**	**38**	**43**	**75**	**74**	**77**	**76**	**50**	**57**	**84**	**84**	**84**	**83**	**65**	**71**
EU22-Durchschnitt	**54**	**53**	**61**	**56**	**33**	**38**	**74**	**74**	**78**	**77**	**45**	**54**	**85**	**84**	**85**	**82**	**63**	**69**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[2]	m	68	m	72	m	52	m	77	m	78	m	58	m	85	m	88	m	65
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	72	m	73	m	61	m	77	m	77	m	62	m	84	m	84	m	68
Costa Rica	m	64	m	68	m	51	m	72	m	74	m	54	m	81	m	81	m	66
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	m	73	m	69	m	68	m	74	m	71	m	56	m	86	m	84	m	64
Litauen	46[b]	50	62[b]	60	32[b]	34	75[b]	71	80[b]	76	52[b]	55	88[b]	90	89[b]	91	69[b]	78
Russische Föd.[1]	m	49	m	58	m	c	m	72	m	79	m	43	m	83	m	88	m	54
Saudi-Arabien[2]	m	60	m	65	m	36	m	65	m	59	m	60	m	75	m	62	m	77
Südafrika[2]	m	46	m	42	m	33	m	61	m	55	m	55	m	81	m	74	m	70
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 des jüngsten verfügbaren Jahrs auf ISCED 2011 basieren, während die Daten für frühere Jahre auf ISCED-97 basieren. Für China und Korea beziehen sich die Daten für alle Jahre auf ISCED-97. Erläuterung der Bildungsbereiche s. Abschnitt Definitionen.

1. Referenzjahr 2013 anstelle 2015. 2. Referenzjahr 2014 anstelle 2015. 3. Daten für den Bildungsstand Tertiärbereich beinhalten Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 4. Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten würden (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD (2016), „Educational attainment and labour-force status", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Indonesien, Saudi-Arabien, Südafrika: ILO. Litauen: Eurostat. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396985

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

Tabelle A5.4

Entwicklung der Erwerbslosenquoten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2005 und 2015)

Anteil erwerbsloser Erwachsener (in %), nach Altersgruppe, an allen Erwerbspersonen in derselben Altersgruppe

	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II						Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich						Abschluss im Tertiärbereich					
	Erwerbslosen-quoten 25- bis 64-Jähriger		Erwerbslosen-quoten 25- bis 34-Jähriger		Erwerbslosen-quoten 55- bis 64-Jähriger		Erwerbslosen-quoten 25- bis 64-Jähriger		Erwerbslosen-quoten 25- bis 34-Jähriger		Erwerbslosen-quoten 55- bis 64-Jähriger		Erwerbslosen-quoten 25- bis 64-Jähriger		Erwerbslosen-quoten 25- bis 34-Jähriger		Erwerbslosen-quoten 55- bis 64-Jähriger	
	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015	2005	2015
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	6,3[b]	8,0	12,3[b]	15,5	3,7[b]	4,5	3,4[b]	4,7	4,0[b]	4,9	3,4[b]	4,5	2,5[b]	3,6	2,8[b]	3,4	2,6[b]	3,6
Österreich	8,5	10,6	15,4	19,1	c	6,6	4,5	4,9	5,3	6,0	c	5,0	3,0	3,6	3,7	4,1	c	3,2
Belgien	12,4[b]	14,8	23,0[b]	24,5	6,1[b]	7,2	6,9[b]	7,5	9,4[b]	10,6	4,1[b]	6,1	3,7[b]	4,1	4,9[b]	5,7	c	4,0
Kanada	9,7	10,4	13,3	13,9	7,8	9,2	5,9	6,8	6,6	8,1	5,3	6,7	4,6	4,7	5,3	5,1	4,1	4,8
Chile[1]	m	5,2	m	8,9	m	3,8	m	5,6	m	7,5	m	3,8	m	4,9	m	7,2	m	3,3
Tschechien	24,4[b]	20,7	35,5[b]	29,0	13,7[b]	13,4	6,2[b]	4,4	7,0[b]	6,2	4,9[b]	4,2	2,0[b]	2,2	2,4[b]	3,1	c	1,9
Dänemark	6,5[b]	8,5	9,7[b]	13,2	6,5[b]	5,7	4,0[b]	4,7	4,3[b]	5,7	5,7[b]	4,4	3,7[b]	4,8	5,0[b]	7,6	3,6[b]	3,3
Estland	13,0	12,5	17,0	15,2	c	8,2	8,4	6,2	7,2	5,8	5,9	7,1	3,8	3,8	3,1	2,5	c	4,5
Finnland	10,7[b]	12,1	17,4[b]	17,5	9,0[b]	9,2	7,4[b]	8,2	8,0[b]	9,2	7,0[b]	8,3	4,4[b]	6,4	4,8[b]	8,1	4,6[b]	6,8
Frankreich[2]	11,1	14,0	18,8	24,2	6,3	9,6	6,6	8,8	9,3	13,5	4,6	6,7	5,4	5,7	6,4	7,9	4,3	5,7
Deutschland	20,1[b]	11,4	25,6[b]	17,3	18,3[b]	8,2	11,0[b]	4,3	10,9[b]	4,6	13,9[b]	5,2	5,6[b]	2,3	5,8[b]	3,2	7,8[b]	2,5
Griechenland	8,3[b]	26,3	11,1[b]	36,7	4,5[b]	19,9	9,6[b]	25,5	13,1[b]	31,7	c	19,1	7,1[b]	19,0	13,3[b]	30,2	c	10,7
Ungarn	12,4[b]	15,5	16,7[b]	21,0	6,4[b]	12,9	6,0[b]	5,7	7,3[b]	7,2	4,0[b]	5,7	2,3[b]	2,2	3,1[b]	3,4	c	1,7
Island	2,6	4,0	c	5,9	c	3,2	c	3,1	c	4,4	c	4,1	c	2,8	c	3,3	c	2,1
Irland	6,0[b]	15,9	10,4[b]	26,9	3,1[b]	10,9	3,1[b]	9,9	3,7[b]	14,1	c	6,9	2,0[b]	5,1	2,4[b]	6,1	c	5,0
Israel	14,0[b]	6,5	14,1[b]	5,7	10,2[b]	5,8	9,4[b]	5,4	10,4[b]	6,7	9,9[b]	4,4	5,0[b]	3,6	5,4[b]	4,9	5,0[b]	3,2
Italien	7,8[b]	14,2	11,8[b]	23,3	4,8[b]	9,4	5,2[b]	8,9	8,1[b]	16,0	2,4[b]	3,8	5,7[b]	6,8	13,8[b]	16,3	1,0[b]	1,2
Japan[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3,0[b]	3,0[d]	5,0[b]	4,0[d]	2,0[b]	2,0[d]
Korea	2,9	2,7	8,1	10,5	2,3	2,4	3,8	3,3	5,7	6,4	3,3	3,1	2,9	3,2	4,2	5,0	1,8	3,1
Lettland	12,9	19,6	16,4	18,6	7,6	16,4	9,0	10,7	9,4	9,4	10,1	10,9	4,1	4,5	4,0	6,0	4,3	3,9
Luxemburg	5,1[b]	8,3	8,1[b]	10,5	c	6,9	3,2[b]	5,4	4,0[b]	7,1	c	4,4	3,2[b]	4,6	2,7[b]	5,7	c	3,4
Mexiko	2,3[b]	3,1	2,8[b]	4,2	1,9[b]	2,5	3,1[b]	4,0	4,1[b]	5,3	2,4[b]	2,9	3,7[b]	4,2	5,5[b]	6,5	3,1[b]	2,0
Niederlande	5,8[b]	9,3	8,7[b]	12,2	4,5[b]	9,0	4,1[b]	6,8	3,9[b]	7,1	4,6[b]	9,3	2,8[b]	3,7	2,6[b]	3,2	3,1[b]	5,8
Neuseeland	3,4	6,2	5,5	11,2	1,8	4,2	2,3	4,8	3,0	6,8	1,7	3,2	2,3	2,8	3,3	3,3	1,9	3,0
Norwegen	7,4	7,7	14,4	12,3	c	3,8	2,6	3,3	4,1	4,8	c	1,9	2,1	2,5	3,1	4,4	c	0,6
Polen	27,1[b]	15,5	38,3[b]	22,9	13,6[b]	11,9	16,6[b]	7,1	19,9[b]	9,4	13,0[b]	5,6	6,2[b]	3,5	9,8[b]	5,5	4,5[b]	1,8
Portugal	7,5[b]	13,0	9,0[b]	13,8	6,4[b]	14,6	6,7[b]	11,4	8,3[b]	12,5	c	11,5	5,4[b]	8,2	9,2[b]	13,0	c	3,6
Slowakei	49,2[b]	34,2	73,8[b]	38,0	36,5[b]	18,8	12,7[b]	9,9	13,8[b]	11,8	11,6[b]	9,4	4,4[b]	5,6	5,3[b]	7,6	7,7[b]	4,8
Slowenien	8,7[b]	13,6	16,1[b]	18,4	2,9[b]	9,0	5,7[b]	9,4	6,7[b]	13,3	6,3[b]	9,0	3,0[b]	5,7	5,1[b]	10,5	c	4,7
Spanien	m	28,9	m	34,6	m	25,7	m	19,2	m	23,3	m	15,1	m	12,4	m	17,5	m	8,4
Schweden	8,5[b]	13,1	17,8[b]	17,5	5,2[b]	7,8	6,0[b]	4,6	8,5[b]	6,1	5,4[b]	5,7	4,5[b]	4,0	7,1[b]	5,1	2,3[b]	3,2
Schweiz	7,2[b]	9,6	11,8[b]	14,6	6,0[b]	8,8	3,7[b]	3,6	4,7[b]	4,1	3,7[b]	3,4	2,7[b]	3,2	3,4[b]	4,0	2,3[b]	2,9
Türkei	9,1	9,1	11,3	10,9	4,2	7,2	9,1	9,2	11,9	10,1	4,5	8,3	6,9	8,4	10,9	11,9	4,3	5,6
Ver. Königreich[4]	5,1[b]	6,8	7,8[b]	11,6	3,2[b]	4,5	3,1[b]	3,6	4,1[b]	5,1	2,4[b]	3,0	2,1[b]	2,7	2,4[b]	3,4	2,8[b]	2,8
Vereinigte Staaten	9,0	9,2	11,7	12,5	7,5	6,9	5,1	6,0	6,9	8,3	4,2	4,6	2,6	2,7	3,0	2,9	2,3	3,3
OECD-Durchschnitt	**10,8**	**12,4**	**16,6**	**17,4**	**7,6**	**9,1**	**6,3**	**7,3**	**7,5**	**9,2**	**5,8**	**6,4**	**3,8**	**4,9**	**5,3**	**6,9**	**3,6**	**3,8**
EU22-Durchschnitt	**12,9**	**15,4**	**19,5**	**21,2**	**8,8**	**11,2**	**6,9**	**8,5**	**8,2**	**10,7**	**6,6**	**7,6**	**4,0**	**5,5**	**5,6**	**8,0**	**m**	**4,2**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[2]	m	4,4	m	7,3	m	2,1	m	5,7	m	7,6	m	2,9	m	3,5	m	5,1	m	1,7
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	6,0	m	8,1	m	5,4	m	8,2	m	10,1	m	5,6	m	7,8	m	9,8	m	5,8
Costa Rica	m	7,4	m	10,9	m	5,1	m	7,6	m	11,2	m	8,5	m	5,7	m	9,6	m	2,3
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	m	2,6	m	4,4	m	1,2	m	4,2	m	6,4	m	2,1	m	3,6	m	6,9	m	1,2
Litauen	c	23,3	c	17,6	c	23,1	8,9[b]	11,3	c	11,1	c	11,7	c	3,2	c	4,3	c	1,8
Russische Föd.[1]	m	12,5	m	15,3	m	6,6	m	6,2	m	c	m	4,4	m	c	m	c	m	2,9
Saudi-Arabien[2]	m	0,8	m	2,1	m	0,1	m	4,1	m	8,4	m	0,2	m	7,9	m	19,6	m	m
Südafrika[2]	m	26,1	m	36,9	m	10,2	m	20,8	m	28,5	m	5,4	m	9,2	m	15,9	m	2,1
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 des jüngsten verfügbaren Jahrs auf ISCED 2011 basieren, während die Daten für vorherige Jahre auf ISCED-97 basieren. Für China und Korea beziehen sich die Daten für alle Jahre auf ISCED-97. Erläuterung der Bildungsbereiche s. Abschnitt Definitionen.

1. Referenzjahr 2013 anstelle 2015. 2. Referenzjahr 2014 anstelle 2015. 3. Daten für den Bildungsstand Tertiärbereich beinhalten Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 4. Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten würden (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD (2016), „Educational attainment and labour-force status", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Indonesien, Saudi-Arabien, Südafrika: ILO. Litauen: Eurostat. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933396998

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

A 5

Tabelle A5.5

Beschäftigungs-, Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Bildungsstand (2015)

	Beschäftigungsquote				Erwerbslosenquote				Nichterwerbsquote			
	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich
		Berufsbildend	Allgemeinbildend			Berufsbildend	Allgemeinbildend			Berufsbildend	Allgemeinbildend	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	59	82	74	85	15,5	3,7	6,4	3,4	31	14	20	12
Österreich	58	86	71	86	19,1	5,7	7,7	4,1	29	9	23	11
Belgien	51	81	68	87	24,5	9,8	12,8	5,7	33	11	22	8
Kanada	57	87	73	84	13,9	6,5	8,9	5,1	33	7	20	11
Chile[1]	61	77	68	84	8,9	6,9	7,7	7,2	32	17	26	9
Tschechien	42	m	m	77	29,0	m	m	3,1	41	m	m	20
Dänemark	58	85	70	82	13,2	5,3	6,9	7,6	34	10	25	11
Estland	62	82	81	85	15,2	6,2	5,2	2,5	27	12	14	13
Finnland	53	77	67	81	17,5	8,4	11,9	8,1	36	16	24	12
Frankreich[2]	54	75	73	85	24,2	14,0	12,1	7,9	28	12	17	8
Deutschland	56	86	54	88	17,3	4,5	6,0	3,2	32	10	43	10
Griechenland	52	63	54	65	36,7	33,7	29,9	30,2	19	6	23	7
Ungarn	51	80	71	82	21,0	7,0	7,9	3,4	35	14	23	15
Island	79	92	76	88	5,9	2,5	6,2	3,3	16	6	19	9
Irland	44	70	67	84	26,9	14,6	13,9	6,1	40	18	23	11
Israel	58	82	70	86	5,7	7,0	6,7	4,9	39	12	25	10
Italien	51	68	49	62	23,3	15,3	18,3	16,3	33	20	40	26
Japan[3]	m	m	m	83[d]	m	m	m	3,7[d]	m	m	m	13[d]
Korea	52	x(3)	65[d]	76	10,5	x(7)	6,4[d]	5,0	41	x(11)	30[d]	20
Lettland	64	83	78	85	18,6	8,6	10,0	6,0	21	9	13	10
Luxemburg	76	86	80[r]	87	10,5	5,5	12,7[r]	5,7	15	9	8[r]	8
Mexiko	66	x(3)	70[d]	80	4,2	x(7)	5,3[d]	6,5	31	x(11)	26[d]	14
Niederlande	65	83	73	91	12,2	6,5	10,2	3,2	25	11	19	6
Neuseeland	63	80	76	86	11,2	7,5	5,3	3,3	29	14	19	11
Norwegen	61	88	72	86	12,3	3,7	6,9	4,4	31	8	22	10
Polen	46	76	72	87	22,9	9,1	10,2	5,5	40	16	19	8
Portugal	75	79	78	80	13,8	13,7	11,6	13,0	13	8	12	8
Slowakei	39	76	69	75	38,0	12,0	8,1	7,6	38	14	24	19
Slowenien	63	81	66	82	18,4	13,3	13,0	10,5	23	7	25	8
Spanien	56	71	63	75	34,6	22,9	23,8	17,5	14	8	18	9
Schweden	66	89	76	87	17,5	4,9	8,1	5,1	20	7	17	9
Schweiz	65	89	80	89	14,6	4,1	4,2	4,0	24	8	17	7
Türkei	53	71	61	76	10,9	8,4	11,8	11,9	40	23	30	14
Ver. Königreich[4]	58	84	82	88	11,6	4,9	5,4	3,4	35	12	14	9
Vereinigte Staaten	56	m	m	83	12,5	m	m	2,9	36	m	m	14
OECD-Durchschnitt	**58**	**80**	**70**	**83**	**17,4**	**9,2**	**10,0**	**6,9**	**30**	**12**	**22**	**11**
EU22-Durchschnitt	**56**	**79**	**70**	**82**	**21,2**	**10,8**	**11,7**	**8,0**	**29**	**11**	**21**	**11**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[2]	72	m	m	88	7,3	m	m	5,1	23	m	m	7
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	73	m	m	84	8,1	m	m	9,8	21	m	m	6
Costa Rica	68	74	74	81	10,9	9,0	11,4	9,6	24	18	16	10
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien[1]	69	m	m	84	4,4	m	m	6,9	28	m	m	10
Litauen	60	78	76	91	17,6	11,3	10,9	4,3	28	13	15	5
Russische Föd.[1]	58	m	m	88	15,3	m	m	c	32	m	m	9
Saudi-Arabien[2]	65	m	m	62	2,1	m	m	19,6	33	m	m	23
Südafrika[2]	42	m	m	74	36,9	m	m	15,9	34	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: In den meisten Ländern beziehen sich die Daten auf ISCED 2011. In Indonesien, der Russischen Föderation, Saudi-Arabien und Südafrika beziehen sich die Daten auf ISCED-97. Erläuterung der Bildungsbereiche s. Abschnitt Definitionen.

1. Referenzjahr 2013. 2. Referenzjahr 2014. 3. Daten für den Bildungsstand Tertiärbereich beinhalten Absolventen des Sekundarbereichs II und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 4. Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten würden (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD (2016), „Educational attainment and labour-force status", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. Indonesien, Saudi-Arabien, Südafrika: ILO. Litauen: Eurostat. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397000

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

Tabelle A5.6

Beschäftigungsquoten Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Geschlecht (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden

	Männer und Frauen													
	Lehrerausbildung und Erziehungswissenschaften		Geisteswissenschaften, Sprachen und Kunst		Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften		Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik		Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen		Gesundheit und Soziales		Alle Fächergruppen	
	%	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)
OECD-Länder														
Nationale Einheiten														
Australien	81	(2,9)	79	(3,6)	87	(1,5)	86	(2,6)	89	(2,3)	85	(2,2)	85	(0,7)
Österreich	84	(2,8)	84	(4,9)	91	(1,9)	88	(5,0)	87	(2,7)	94	(2,6)	87	(1,3)
Kanada	85	(1,6)	82	(1,9)	84	(1,0)	89	(1,2)	91	(1,1)	85	(1,8)	86	(0,6)
Chile	92	(2,4)	81	(7,0)	92	(4,4)	91	(3,3)	93	(2,5)	92	(2,7)	90	(1,6)
Tschechien	88	(2,7)	88	(3,6)	82	(3,0)	93	(2,8)	85	(5,5)	81	(6,7)	85	(2,0)
Dänemark	84	(1,5)	88	(2,3)	91	(1,3)	91	(2,0)	90	(1,8)	87	(1,8)	88	(0,6)
Estland	88	(1,9)	93	(1,9)	86	(1,4)	88	(3,0)	85	(1,3)	93	(2,2)	88	(0,7)
Finnland	90	(2,8)	84	(3,5)	88	(1,4)	90	(3,7)	89	(1,5)	90	(1,6)	88	(0,8)
Frankreich	84	(2,4)	84	(2,3)	85	(1,5)	84	(1,8)	88	(2,2)	87	(1,9)	85	(0,6)
Deutschland	84	(3,5)	85	(3,7)	90	(1,7)	90	(3,1)	93	(1,3)	90	(2,1)	90	(0,8)
Griechenland	57	(3,7)	72	(6,1)	71	(2,4)	74	(4,0)	71	(4,0)	75	(4,4)	68	(1,5)
Irland	81	(2,9)	78	(2,9)	81	(1,7)	88	(2,2)	78	(3,4)	93	(1,6)	83	(0,9)
Israel	77	(2,5)	84	(3,0)	88	(1,3)	89	(2,7)	91	(2,0)	90	(2,3)	86	(0,6)
Italien	c	c	69	(4,7)	90	(2,0)	78	(5,6)	93	(3,1)	85	(5,2)	83	(1,9)
Japan	70	(3,2)	66	(3,1)	84	(1,9)	91	(3,3)	93	(1,4)	76	(2,4)	80	(0,8)
Korea	73	(2,9)	70	(2,3)	83	(1,8)	82	(2,3)	85	(1,6)	79	(2,7)	79	(0,8)
Niederlande	86	(2,8)	87	(2,8)	90	(1,4)	89	(3,0)	88	(2,8)	87	(2,6)	88	(0,9)
Neuseeland	86	(2,1)	82	(3,1)	88	(1,5)	91	(2,0)	89	(2,3)	86	(2,3)	87	(0,9)
Norwegen	92	(1,8)	91	(2,5)	91	(1,2)	94	(2,4)	93	(1,8)	93	(1,6)	92	(0,6)
Polen	87	(2,7)	83	(3,2)	89	(1,8)	85	(3,3)	93	(1,5)	94	(3,0)	88	(1,0)
Slowakei	77	(3,8)	83	(4,2)	93	(2,0)	91	(2,7)	85	(3,1)	90	(4,5)	87	(1,1)
Slowenien	77	(3,8)	87	(3,9)	81	(1,6)	84	(3,9)	86	(2,5)	85	(3,8)	83	(1,3)
Spanien	76	(4,2)	72	(3,6)	83	(2,2)	83	(3,8)	84	(2,1)	82	(3,0)	80	(1,1)
Schweden	90	(2,2)	89	(4,1)	92	(1,6)	92	(2,5)	95	(1,6)	93	(1,8)	92	(0,7)
Türkei	72	(4,1)	c	c	68	(3,4)	69	(5,7)	74	(5,1)	63	(9,9)	69	(1,7)
Vereinigte Staaten	82	(2,8)	88	(2,1)	88	(1,7)	82	(2,9)	86	(3,1)	87	(2,4)	85	(0,9)
Subnationale Einheiten														
Flandern (Belgien)	84	(2,1)	88	(2,3)	93	(1,4)	90	(1,6)	94	(1,7)	89	(1,9)	90	(0,6)
England (UK)	79	(3,6)	86	(2,2)	88	(1,2)	84	(2,2)	85	(2,1)	81	(3,2)	84	(0,8)
Nordirland (UK)	73	(7,7)	83	(3,8)	86	(2,4)	88	(2,9)	89	(2,6)	79	(4,3)	84	(1,5)
Durchschnitt	**82**	**(0,6)**	**82**	**(0,7)**	**86**	**(0,4)**	**87**	**(0,6)**	**88**	**(0,5)**	**86**	**(0,7)**	**85**	**(0,2)**
Partnerländer														
Jakarta (Indonesien)	74	(5,4)	67	(6,7)	69	(2,9)	69	(4,1)	88	(5,2)	71	(6,1)	71	(1,8)
Litauen	87	(2,6)	86	(4,2)	88	(2,0)	91	(2,6)	85	(2,4)	93	(3,4)	88	(1,1)
Russische Föderation*	72	(2,9)	64	(3,0)	70	(2,6)	61	(6,5)	75	(2,6)	71	(4,6)	68	(1,7)
Singapur	82	(4,8)	87	(3,3)	85	(1,4)	88	(1,9)	93	(1,2)	91	(3,3)	88	(0,7)

Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012. Die Spalten mit separaten Angaben für Männer und Frauen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397015

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

A 5

Tabelle A5.7

Häufigkeit der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien am Arbeitsplatz, nach Bildungsstand (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden

	Tägliche Nutzung von E-Mail am Arbeitsplatz						Tägliche Nutzung des Internets am Arbeitsplatz						Tägliche Nutzung von Textverarbeitungssystemen am Arbeitsplatz					
	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich		Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich		Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich	
	%	S.F.	%	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)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Nationale Einheiten																		
Australien	62	(2,4)	69	(1,7)	87	(1,0)	42	(2,8)	45	(1,9)	67	(1,4)	29	(2,1)	35	(1,6)	61	(1,3)
Österreich	48	(4,2)	69	(1,4)	80	(1,4)	31	(3,8)	44	(1,4)	58	(1,9)	30	(3,6)	38	(1,5)	53	(1,6)
Kanada	46	(3,3)	66	(1,3)	83	(0,7)	30	(3,6)	43	(1,4)	59	(1,0)	26	(3,4)	36	(1,3)	52	(1,0)
Chile	39	(6,2)	64	(3,0)	78	(2,3)	43	(7,8)	46	(3,8)	66	(2,2)	5	(2,2)	32	(3,1)	52	(2,7)
Tschechien	25	(6,6)	65	(1,6)	87	(2,1)	30	(7,3)	51	(2,2)	74	(2,4)	20	(6,7)	35	(1,9)	60	(3,1)
Dänemark	54	(2,6)	71	(1,4)	85	(0,9)	30	(2,6)	43	(1,6)	62	(1,3)	26	(2,4)	35	(1,3)	57	(1,4)
Estland	44	(4,3)	58	(1,8)	85	(0,8)	30	(4,5)	46	(1,4)	68	(1,0)	15	(3,3)	23	(1,5)	45	(1,3)
Finnland	53	(4,2)	59	(1,7)	86	(0,9)	25	(3,3)	29	(1,5)	54	(1,3)	14	(2,8)	14	(1,0)	39	(1,1)
Frankreich	57	(2,7)	64	(1,2)	85	(0,9)	23	(2,1)	28	(1,3)	53	(1,2)	25	(2,3)	30	(1,1)	56	(1,2)
Deutschland	39	(6,5)	61	(1,4)	80	(1,3)	18	(5,3)	36	(1,4)	52	(1,8)	23	(5,6)	41	(1,5)	57	(1,6)
Griechenland	20	(6,3)	44	(3,4)	68	(2,4)	18	(6,1)	41	(3,4)	62	(2,7)	5	(2,9)	28	(2,8)	51	(2,4)
Irland	50	(4,3)	64	(2,2)	79	(1,3)	35	(4,5)	38	(2,1)	59	(1,6)	28	(3,4)	38	(2,0)	60	(1,6)
Israel	50	(7,6)	71	(2,3)	86	(1,0)	40	(6,3)	41	(2,3)	58	(1,5)	16	(5,9)	29	(2,2)	54	(1,6)
Italien	55	(3,6)	72	(1,9)	83	(2,0)	37	(4,3)	49	(2,0)	70	(2,2)	26	(3,8)	50	(1,9)	64	(2,5)
Japan	39	(4,7)	42	(1,7)	61	(1,5)	24	(4,0)	31	(1,7)	51	(1,4)	18	(3,8)	18	(1,4)	35	(1,3)
Korea	8	(3,0)	37	(1,7)	62	(1,2)	16	(4,2)	39	(1,8)	62	(1,2)	6	(2,9)	24	(1,8)	46	(1,2)
Niederlande	67	(2,4)	79	(1,3)	91	(0,9)	37	(2,4)	46	(2,0)	66	(1,5)	32	(2,2)	47	(1,8)	68	(1,4)
Neuseeland	64	(2,9)	72	(1,9)	86	(1,1)	35	(2,7)	49	(2,1)	65	(1,5)	26	(2,3)	37	(2,0)	57	(1,5)
Norwegen	64	(2,9)	71	(1,4)	89	(0,8)	29	(2,5)	39	(1,5)	56	(1,2)	19	(2,3)	27	(1,6)	55	(1,5)
Polen	29	(12,2)	48	(2,3)	76	(1,6)	18	(11,6)	41	(2,2)	65	(1,9)	c	c	26	(2,0)	54	(1,8)
Slowakei	16	(8,8)	55	(1,9)	81	(1,7)	23	(9,9)	38	(2,0)	65	(1,8)	c	c	38	(1,8)	62	(2,1)
Slowenien	36	(6,3)	67	(1,7)	93	(0,9)	27	(5,9)	50	(1,5)	80	(1,6)	8	(3,7)	33	(1,6)	69	(1,6)
Spanien	46	(3,4)	66	(3,1)	80	(1,3)	31	(3,2)	50	(2,9)	65	(1,8)	21	(2,6)	44	(2,8)	59	(1,5)
Schweden	52	(3,1)	69	(1,3)	89	(0,9)	25	(3,0)	36	(1,3)	53	(1,6)	10	(2,1)	27	(1,3)	46	(1,4)
Türkei	30	(3,9)	41	(4,0)	67	(2,3)	37	(3,4)	44	(3,1)	64	(2,6)	11	(3,7)	26	(3,4)	39	(2,8)
Vereinigte Staaten	40	(10,3)	61	(2,0)	88	(1,2)	30	(8,5)	43	(1,9)	67	(1,5)	14	(5,5)	30	(1,8)	56	(1,5)
Subnationale Einheiten																		
Flandern (Belgien)	58	(4,0)	68	(1,6)	89	(0,8)	31	(3,7)	38	(1,7)	62	(1,2)	19	(3,6)	32	(1,6)	58	(1,2)
England (UK)	61	(3,1)	70	(2,0)	85	(1,1)	34	(3,1)	41	(2,1)	59	(1,5)	36	(3,1)	44	(2,2)	61	(1,5)
Nordirland (UK)	48	(4,3)	69	(2,9)	82	(1,7)	32	(4,2)	40	(2,8)	56	(2,0)	30	(3,5)	40	(2,9)	62	(1,8)
Durchschnitt	**45**	**(1,0)**	**62**	**(0,4)**	**82**	**(0,3)**	**30**	**(1,0)**	**42**	**(0,4)**	**62**	**(0,3)**	**20**	**(0,7)**	**33**	**(0,4)**	**55**	**(0,3)**
Partnerländer																		
Jakarta (Indonesien)	37	(7,7)	46	(3,5)	63	(3,2)	34	(9,4)	39	(3,5)	61	(2,9)	9	(6,0)	37	(4,1)	49	(2,9)
Litauen	c	c	49	(3,1)	84	(1,3)	39	(21,7)	46	(2,7)	76	(1,8)	c	c	27	(3,1)	57	(2,1)
Russische Föderation*	c	c	29	(6,5)	45	(3,1)	c	c	15	(3,8)	37	(1,9)	c	c	25	(4,7)	49	(3,6)
Singapur	50	(4,3)	73	(1,5)	92	(0,6)	35	(4,4)	55	(1,9)	75	(1,2)	25	(4,0)	38	(2,0)	60	(1,2)

Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397025

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

Tabelle A5.8

Kenntnisse, Nutzung und Notwendigkeit von Informations- und Kommunikationstechnologien am Arbeitsplatz, nach ausgewählten Wirtschaftszweigen (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden

	Bildung						Gesundheit und Sozialarbeit					
	Nutzung von Computern am Arbeitsplatz		Moderate bzw. komplexe IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz erforderlich		Gute IKT- und Problemlösekompetenzen		Nutzung von Computern am Arbeitsplatz		Moderate bzw. komplexe IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz erforderlich		Gute IKT- und Problemlösekompetenzen	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder												
Nationale Einheiten												
Australien	93	(1,7)	78	(2,9)	57	(4,1)	84	(2,3)	49	(3,0)	38	(3,3)
Österreich	82	(3,0)	60	(3,2)	43	(4,1)	80	(2,3)	34	(2,4)	29	(3,0)
Kanada	93	(1,2)	68	(2,2)	47	(2,8)	81	(1,4)	40	(1,6)	34	(2,1)
Chile	79	(3,2)	48	(4,2)	22	(4,8)	74	(4,1)	38	(4,2)	11	(3,3)
Tschechien	76	(4,8)	54	(5,3)	43	(6,6)	64	(5,9)	42	(6,0)	20	(6,7)
Dänemark	93	(1,7)	80	(2,3)	45	(3,5)	89	(1,4)	52	(1,9)	33	(2,3)
Estland	79	(2,2)	65	(2,8)	21	(2,4)	75	(2,9)	49	(3,4)	21	(3,2)
Finnland	95	(1,6)	71	(2,9)	52	(3,7)	91	(1,2)	44	(1,9)	29	(2,4)
Frankreich	81	(2,1)	64	(2,9)	m	m	63	(1,7)	32	(1,7)	m	m
Deutschland	86	(2,9)	65	(3,8)	47	(5,0)	76	(2,0)	38	(2,3)	32	(2,8)
Griechenland	77	(3,5)	69	(3,2)	32	(5,5)	74	(3,7)	53	(4,6)	15	(4,7)
Irland	81	(3,1)	52	(3,5)	30	(3,7)	59	(2,7)	25	(2,0)	18	(2,0)
Israel	73	(2,4)	50	(2,8)	23	(2,9)	61	(2,7)	34	(2,9)	20	(3,0)
Italien	59	(4,4)	37	(3,9)	m	m	63	(4,4)	35	(4,5)	m	m
Japan	85	(2,6)	65	(3,6)	50	(4,2)	71	(2,3)	35	(2,5)	30	(2,9)
Korea	84	(2,3)	59	(3,2)	43	(4,0)	76	(3,1)	42	(3,7)	33	(4,3)
Niederlande	98	(1,0)	84	(2,6)	56	(4,0)	85	(1,3)	55	(1,9)	36	(2,3)
Neuseeland	93	(1,4)	72	(2,3)	53	(3,0)	78	(2,4)	42	(3,1)	39	(3,1)
Norwegen	93	(1,6)	79	(2,3)	46	(3,7)	87	(1,6)	48	(2,0)	31	(2,1)
Polen	79	(3,0)	57	(3,4)	25	(3,5)	63	(3,6)	26	(4,3)	14	(4,1)
Slowakei	76	(3,1)	60	(3,5)	28	(4,5)	56	(3,8)	38	(3,7)	22	(3,2)
Penguins	80	(2,6)	63	(3,0)	32	(3,5)	71	(3,4)	40	(3,3)	23	(3,9)
Spanien	82	(2,5)	50	(3,6)	m	m	67	(3,7)	26	(3,6)	m	m
Schweden	94	(1,5)	66	(3,1)	42	(3,2)	91	(1,4)	42	(2,4)	32	(2,8)
Türkei	78	(4,9)	41	(4,0)	23	(4,7)	75	(7,6)	44	(7,6)	13	(6,3)
Vereinigte Staaten	95	(1,5)	74	(2,8)	45	(4,0)	79	(2,1)	42	(2,8)	29	(2,7)
Subnationale Einheiten												
Flandern (Belgien)	89	(2,0)	71	(2,9)	44	(4,4)	78	(2,2)	48	(2,7)	27	(2,8)
England (UK)	90	(2,1)	62	(3,4)	49	(3,7)	79	(2,6)	46	(2,5)	27	(3,1)
Nordirland (UK)	79	(3,0)	54	(3,5)	36	(4,1)	68	(3,3)	38	(3,0)	21	(3,6)
Durchschnitt	**84**	**(0,5)**	**63**	**(0,6)**	**40**	**(0,8)**	**75**	**(0,6)**	**41**	**(0,6)**	**26**	**(0,7)**
Partnerländer												
Jakarta (Indonesien)	71	(12,4)	41	(12,8)	m	m	14	(5,0)	3	(2,2)	m	m
Litauen	64	(3,4)	52	(3,4)	19	(3,0)	53	(4,1)	33	(4,0)	19	(4,3)
Russische Föderation*	56	(4,9)	37	(3,8)	29	(4,2)	39	(4,4)	19	(4,0)	17	(5,9)
Singapur	87	(2,4)	69	(3,1)	48	(3,6)	86	(2,5)	41	(4,2)	36	(4,2)

Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), LItauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012. Die Spalten mit den Daten für das durchschnittliche Alter der Beschäftigten nach Wirtschaftszweigen aufgegliedert und die Daten für alle Wirtschaftszweige zusammen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Jeder der ausgewählten Wirtschaftszweige beschäftigt mindestens 10 Prozent der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten, die sich nicht in Ausbildung befinden.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397038

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

A 5

Tabelle A5.8 (Forts.)

Kenntnisse, Nutzung und Notwendigkeit von Informations- und Kommunikationstechnologien am Arbeitsplatz, nach ausgewählten Wirtschaftszweigen (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige, die sich nicht in Ausbildung befinden

	Verarbeitendes Gewerbe						Groß- und Einzelhandel, Werkstätten für Kraftfahrzeuge und Krafträder, Haushaltswaren und Güter des täglichen Bedarfs					
	Nutzung von Computern am Arbeitsplatz		Moderate bzw. komplexe IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz erforderlich		Gute IKT- und Problemlösekompetenzen		Nutzung von Computern am Arbeitsplatz		Moderate bzw. komplexe IKT-Kompetenzen am Arbeitsplatz erforderlich		Gute IKT- und Problemlösekompetenzen	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)
OECD-Länder												
Nationale Einheiten												
Australien	66	(2,9)	41	(3,0)	29	(3,0)	81	(2,1)	45	(2,4)	37	(3,0)
Österreich	72	(2,1)	47	(2,7)	38	(2,8)	79	(2,1)	42	(2,5)	30	(3,0)
Kanada	69	(1,9)	44	(2,3)	32	(2,1)	78	(1,7)	41	(1,9)	29	(1,9)
Chile	40	(4,5)	18	(3,9)	11	(2,7)	49	(3,8)	19	(3,5)	6	(2,1)
Tschechien	58	(2,8)	34	(2,4)	29	(2,6)	67	(4,6)	41	(3,9)	29	(3,8)
Dänemark	86	(1,5)	61	(2,1)	40	(2,3)	88	(2,0)	58	(3,4)	42	(3,2)
Estland	49	(1,9)	32	(1,8)	16	(1,4)	77	(1,6)	55	(1,9)	27	(2,1)
Finnland	84	(1,9)	55	(2,7)	42	(2,5)	91	(1,6)	57	(2,6)	43	(3,0)
Frankreich	65	(1,8)	41	(1,8)	m	m	79	(1,8)	42	(2,1)	m	m
Deutschland	72	(1,9)	46	(1,9)	36	(2,2)	69	(2,3)	34	(2,7)	27	(3,1)
Griechenland	46	(4,3)	30	(4,7)	12	(3,3)	52	(2,7)	34	(2,9)	17	(2,9)
Irland	69	(3,0)	43	(2,8)	30	(2,5)	69	(2,8)	34	(2,7)	19	(2,3)
Israel	68	(2,7)	49	(3,1)	29	(3,1)	71	(2,4)	33	(3,0)	20	(2,9)
Italien	43	(2,6)	29	(2,4)	m	m	62	(2,9)	30	(2,7)	m	m
Japan	74	(1,7)	49	(1,9)	43	(2,0)	76	(2,2)	33	(2,3)	29	(2,6)
Korea	60	(2,0)	39	(1,9)	26	(2,3)	71	(2,0)	34	(2,3)	22	(2,3)
Niederlande	74	(2,2)	54	(2,6)	38	(3,1)	88	(1,7)	56	(2,2)	37	(3,2)
Neuseeland	71	(2,8)	48	(3,0)	38	(3,3)	85	(1,9)	49	(2,9)	36	(3,1)
Norwegen	85	(2,1)	61	(2,8)	36	(3,9)	92	(1,5)	63	(2,7)	44	(2,8)
Polen	43	(2,4)	28	(2,0)	17	(2,1)	62	(2,8)	32	(2,7)	19	(2,7)
Slowakei	43	(2,2)	28	(1,9)	25	(2,3)	61	(3,1)	39	(3,0)	26	(3,0)
Penguins	57	(1,8)	35	(1,7)	17	(1,8)	82	(2,2)	47	(3,0)	30	(3,1)
Spanien	55	(3,1)	31	(3,0)	m	m	59	(2,9)	28	(2,4)	m	m
Schweden	84	(2,0)	54	(2,5)	42	(2,7)	95	(1,3)	58	(2,6)	47	(3,2)
Türkei	29	(2,8)	13	(2,1)	9	(2,7)	47	(3,4)	22	(3,1)	12	(2,6)
Vereinigte Staaten	77	(2,7)	49	(3,2)	30	(3,3)	78	(2,4)	33	(2,9)	26	(3,6)
Subnationale Einheiten												
Flandern (Belgien)	74	(2,0)	51	(2,4)	36	(2,5)	82	(2,4)	50	(3,2)	31	(3,0)
England (UK)	71	(2,9)	50	(3,2)	35	(3,4)	71	(2,8)	38	(3,2)	26	(3,3)
Nordirland (UK)	63	(4,0)	37	(4,0)	26	(4,7)	75	(2,7)	34	(3,6)	28	(3,7)
Durchschnitt	**64**	**(0,5)**	**41**	**(0,5)**	**29**	**(0,5)**	**74**	**(0,5)**	**41**	**(0,5)**	**28**	**(0,6)**
Partnerländer												
Jakarta (Indonesien)	21	(3,5)	9	(2,0)	m	m	22	(2,0)	11	(1,7)	m	m
Litauen	33	(2,6)	23	(2,3)	12	(2,0)	57	(2,9)	37	(2,7)	20	(3,4)
Russische Föderation*	36	(3,8)	20	(2,1)	23	(3,7)	53	(5,1)	28	(3,3)	27	(3,0)
Singapur	82	(1,6)	55	(1,8)	32	(2,5)	76	(2,0)	44	(2,3)	26	(3,0)

Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), LItauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012. Die Spalten mit den Daten für das durchschnittliche Alter der Beschäftigten nach Wirtschaftszweigen aufgegliedert und die Daten für alle Wirtschaftszweige zusammen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Jeder der ausgewählten Wirtschaftszweige beschäftigt mindestens 10 Prozent der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten, die sich nicht in Ausbildung befinden.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik..*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397038

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

Tabelle A5.9 (L)

Mittelwert der Lesekompetenz, nach Beschäftigungsgruppe und Bildungsstand (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-jährige Beschäftigte, die sich nicht in Ausbildung befinden

	Hoch qualifizierte Angestellte								Gering qualifizierte Angestellte							
	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich		Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen		Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich		Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen	
	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Nationale Einheiten																
Australien	273	(3,2)	291	(2,7)	312	(1,3)	303	(1,2)	263	(3,6)	277	(3,0)	291	(3,8)	277	(1,7)
Österreich	266	(7,0)	284	(1,6)	301	(1,8)	290	(1,2)	255	(3,8)	267	(1,8)	292	(5,4)	266	(1,6)
Kanada	243	(5,8)	277	(1,7)	301	(1,1)	293	(0,9)	223	(5,4)	261	(2,1)	272	(2,4)	262	(1,4)
Chile	c	c	225	(4,9)	258	(3,0)	252	(2,7)	182	(5,2)	219	(2,6)	240	(5,5)	213	(2,3)
Tschechien	c	c	279	(2,5)	304	(3,0)	291	(2,2)	258	(9,0)	274	(2,3)	309	(9,4)	277	(2,5)
Dänemark	270	(4,6)	278	(1,8)	297	(1,2)	291	(1,0)	249	(4,5)	269	(2,1)	289	(3,2)	269	(1,7)
Estland	260	(9,0)	278	(1,8)	295	(1,3)	291	(1,1)	245	(5,4)	268	(2,1)	282	(2,9)	271	(1,7)
Finnland	274	(7,8)	296	(2,7)	315	(1,4)	310	(1,3)	268	(4,9)	282	(2,4)	302	(2,4)	288	(1,6)
Frankreich	246	(3,7)	267	(1,4)	299	(1,1)	285	(0,9)	241	(3,7)	260	(1,5)	287	(2,3)	263	(1,3)
Deutschland	c	c	281	(2,0)	301	(1,5)	295	(1,3)	222	(8,3)	264	(1,7)	283	(3,0)	265	(1,6)
Griechenland	c	c	258	(4,3)	279	(3,4)	274	(2,8)	231	(6,4)	250	(3,2)	270	(4,2)	249	(2,4)
Irland	246	(6,0)	280	(2,6)	297	(1,5)	290	(1,4)	238	(4,2)	265	(2,7)	288	(3,0)	266	(1,9)
Israel	240	(8,8)	256	(2,8)	284	(1,5)	277	(1,3)	205	(7,3)	236	(3,5)	257	(4,3)	239	(2,8)
Italien	240	(6,0)	274	(2,0)	285	(2,1)	275	(1,6)	241	(3,6)	263	(3,1)	275	(4,8)	254	(2,5)
Japan	c	c	292	(3,0)	318	(1,1)	311	(1,1)	267	(5,2)	290	(1,8)	308	(1,9)	296	(1,3)
Korea	243	(7,3)	273	(2,8)	295	(1,4)	289	(1,4)	238	(3,8)	264	(1,7)	288	(1,7)	272	(1,3)
Niederlande	266	(4,0)	293	(2,0)	313	(1,4)	302	(1,2)	263	(3,1)	281	(2,3)	307	(4,3)	279	(1,7)
Neuseeland	268	(3,8)	290	(2,3)	307	(1,4)	300	(1,2)	256	(3,7)	279	(2,5)	283	(2,9)	275	(1,8)
Norwegen	282	(4,2)	288	(2,6)	307	(1,2)	302	(1,0)	256	(3,6)	269	(2,1)	286	(5,2)	268	(1,7)
Polen	c	c	275	(2,6)	299	(1,7)	293	(1,5)	c	c	259	(2,5)	291	(3,8)	267	(2,2)
Slowakei	c	c	281	(1,8)	297	(1,7)	289	(1,2)	261	(6,4)	277	(1,8)	291	(5,6)	278	(1,7)
Slowenien	c	c	263	(2,6)	287	(1,6)	279	(1,3)	234	(8,6)	256	(2,0)	275	(4,9)	256	(2,0)
Spanien	246	(4,4)	259	(3,8)	288	(1,9)	278	(1,6)	232	(2,8)	258	(3,0)	274	(2,4)	253	(1,7)
Schweden	255	(6,7)	295	(2,0)	313	(1,5)	303	(1,3)	253	(3,5)	275	(2,1)	297	(5,6)	273	(1,7)
Türkei	223	(6,0)	249	(4,9)	261	(2,3)	249	(2,5)	216	(3,2)	244	(3,5)	266	(4,7)	231	(2,5)
Vereinigte Staaten	c	c	277	(3,0)	303	(1,8)	293	(1,4)	205	(6,2)	257	(2,6)	291	(3,0)	260	(2,4)
Subnationale Einheiten																
Flandern (Belgien)	251	(6,2)	280	(2,5)	306	(1,3)	298	(1,1)	249	(4,6)	269	(2,1)	300	(3,2)	274	(2,0)
England (UK)	270	(5,0)	292	(3,2)	303	(1,9)	298	(1,7)	249	(3,3)	273	(2,7)	288	(3,8)	272	(2,1)
Nordirland (UK)	259	(6,4)	288	(4,1)	302	(2,6)	295	(2,3)	246	(4,2)	268	(3,8)	291	(4,5)	268	(2,9)
Durchschnitt	**256**	**(1,3)**	**277**	**(0,5)**	**298**	**(0,3)**	**289**	**(0,3)**	**241**	**(1,0)**	**265**	**(0,5)**	**285**	**(0,8)**	**265**	**(0,4)**
Partnerländer																
Jakarta (Indonesien)	180	(13,9)	220	(7,2)	243	(6,3)	225	(5,5)	173	(3,6)	210	(2,6)	235	(5,6)	200	(2,2)
Litauen	c	c	269	(2,8)	289	(1,9)	283	(1,7)	c	c	266	(2,9)	283	(4,2)	269	(2,5)
Russische Föderation*	c	c	264	(8,4)	285	(3,8)	282	(3,8)	c	c	276	(5,9)	283	(3,2)	280	(2,6)
Singapur	201	(7,1)	252	(2,3)	291	(1,4)	282	(1,3)	194	(4,6)	238	(2,1)	262	(3,9)	231	(1,9)

Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), LItauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.

* Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933397042

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

A 5

Tabelle A5.9 (L) (Forts.)

Mittelwert der Lesekompetenz, nach Beschäftigungsgruppe und Bildungsstand (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-jährige Beschäftigte, die sich nicht in Ausbildung befinden

	Qualifizierte Arbeiter								Hilfsarbeitskräfte							
	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich		Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen		Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich		Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen	
	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.	Punkte	S.F.
	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)
OECD-Länder Nationale Einheiten																
Australien	244	(4,4)	272	(2,6)	282	(4,7)	264	(2,0)	241	(5,4)	271	(4,7)	273	(13,1)	256	(3,7)
Österreich	234	(4,4)	260	(2,0)	275	(5,1)	257	(1,7)	229	(4,6)	244	(5,1)	c	c	236	(3,3)
Kanada	224	(4,2)	259	(2,9)	269	(2,7)	256	(1,9)	199	(6,5)	252	(3,8)	256	(7,8)	239	(3,5)
Chile	186	(3,3)	219	(3,4)	240	(6,3)	207	(2,4)	176	(4,5)	210	(6,6)	c	c	192	(4,0)
Tschechien	245	(5,5)	265	(2,1)	c	c	263	(2,0)	223	(11,8)	250	(6,8)	c	c	243	(5,8)
Dänemark	234	(4,9)	260	(2,1)	279	(5,6)	256	(2,0)	228	(5,9)	251	(4,7)	250	(9,6)	240	(3,5)
Estland	251	(3,5)	265	(1,6)	268	(2,9)	263	(1,5)	242	(5,7)	261	(3,4)	273	(5,6)	259	(2,5)
Finnland	250	(4,2)	276	(2,5)	292	(5,3)	272	(2,2)	232	(14,2)	264	(5,5)	c	c	258	(5,4)
Frankreich	224	(3,1)	254	(1,7)	288	(5,0)	248	(1,4)	206	(3,4)	252	(2,8)	c	c	230	(2,4)
Deutschland	225	(7,5)	255	(2,3)	269	(4,3)	254	(2,2)	217	(5,5)	249	(4,3)	c	c	238	(3,3)
Griechenland	225	(4,5)	246	(3,4)	251	(8,8)	236	(2,9)	222	(5,7)	256	(6,4)	c	c	236	(4,4)
Irland	240	(4,1)	265	(3,4)	286	(5,2)	259	(2,6)	235	(5,4)	255	(5,7)	266	(11,2)	249	(3,9)
Israel	206	(5,7)	229	(3,6)	245	(5,1)	228	(2,9)	190	(12,0)	218	(8,4)	c	c	216	(7,1)
Italien	233	(3,0)	253	(3,3)	c	c	239	(2,6)	228	(4,3)	255	(5,0)	c	c	234	(3,7)
Japan	262	(4,0)	287	(2,2)	307	(3,5)	286	(1,7)	249	(8,0)	276	(4,2)	304	(6,3)	273	(3,3)
Korea	233	(3,2)	263	(2,1)	282	(2,4)	258	(1,8)	224	(4,2)	253	(3,2)	265	(7,8)	241	(2,4)
Niederlande	244	(4,2)	274	(3,8)	c	c	261	(2,7)	229	(4,4)	264	(8,7)	c	c	242	(3,9)
Neuseeland	241	(3,9)	270	(4,4)	280	(5,6)	262	(2,7)	244	(6,7)	259	(6,7)	277	(8,2)	258	(4,1)
Norwegen	258	(4,8)	268	(2,7)	277	(10,4)	266	(2,4)	221	(9,4)	240	(9,2)	c	c	230	(6,3)
Polen	234	(5,6)	249	(2,0)	284	(6,7)	249	(2,0)	225	(6,5)	253	(4,6)	c	c	249	(4,1)
Slowakei	248	(4,1)	274	(1,6)	c	c	271	(1,5)	239	(6,0)	266	(3,9)	c	c	258	(3,1)
Slowenien	224	(4,9)	243	(1,9)	c	c	239	(1,9)	209	(6,1)	231	(5,6)	c	c	218	(4,7)
Spanien	235	(2,6)	256	(5,0)	265	(4,8)	244	(2,2)	227	(3,1)	248	(5,7)	256	(8,5)	234	(2,8)
Schweden	252	(4,1)	272	(2,5)	287	(7,3)	268	(2,2)	229	(9,8)	253	(8,2)	c	c	243	(5,9)
Türkei	221	(3,5)	244	(3,9)	240	(9,3)	227	(2,8)	210	(5,6)	c	c	c	c	215	(5,4)
Vereinigte Staaten	209	(5,9)	255	(2,1)	278	(6,1)	250	(2,3)	196	(9,2)	246	(5,2)	c	c	234	(4,7)
Subnationale Einheiten																
Flandern (Belgien)	239	(4,3)	264	(2,4)	296	(7,4)	260	(2,2)	215	(6,8)	248	(4,1)	c	c	238	(3,6)
England (UK)	249	(4,2)	269	(3,2)	282	(6,5)	265	(2,3)	231	(4,9)	255	(7,0)	247	(10,6)	242	(3,7)
Nordirland (UK)	241	(5,2)	271	(5,3)	270	(8,0)	256	(4,1)	234	(6,0)	259	(6,8)	c	c	245	(5,2)
Durchschnitt	**235**	**(0,8)**	**260**	**(0,6)**	**275**	**(1,3)**	**254**	**(0,4)**	**222**	**(1,3)**	**251**	**(1,1)**	**m**	**m**	**240**	**(0,8)**
Partnerländer																
Jakarta (Indonesien)	176	(4,5)	206	(4,3)	c	c	192	(3,3)	159	(4,7)	203	(7,1)	c	c	174	(4,2)
Litauen	250	(7,5)	256	(2,1)	272	(6,5)	257	(2,1)	c	c	244	(4,2)	c	c	245	(3,7)
Russische Föderation*	c	c	270	(4,7)	278	(3,9)	273	(3,3)	c	c	271	(5,7)	c	c	275	(6,1)
Singapur	192	(3,8)	223	(4,1)	c	c	208	(3,0)	161	(5,2)	203	(7,3)	c	c	172	(4,2)

Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), LItauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397042

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

Indikator A6
Welche Einkommenszuschläge lassen sich durch Bildung erzielen?

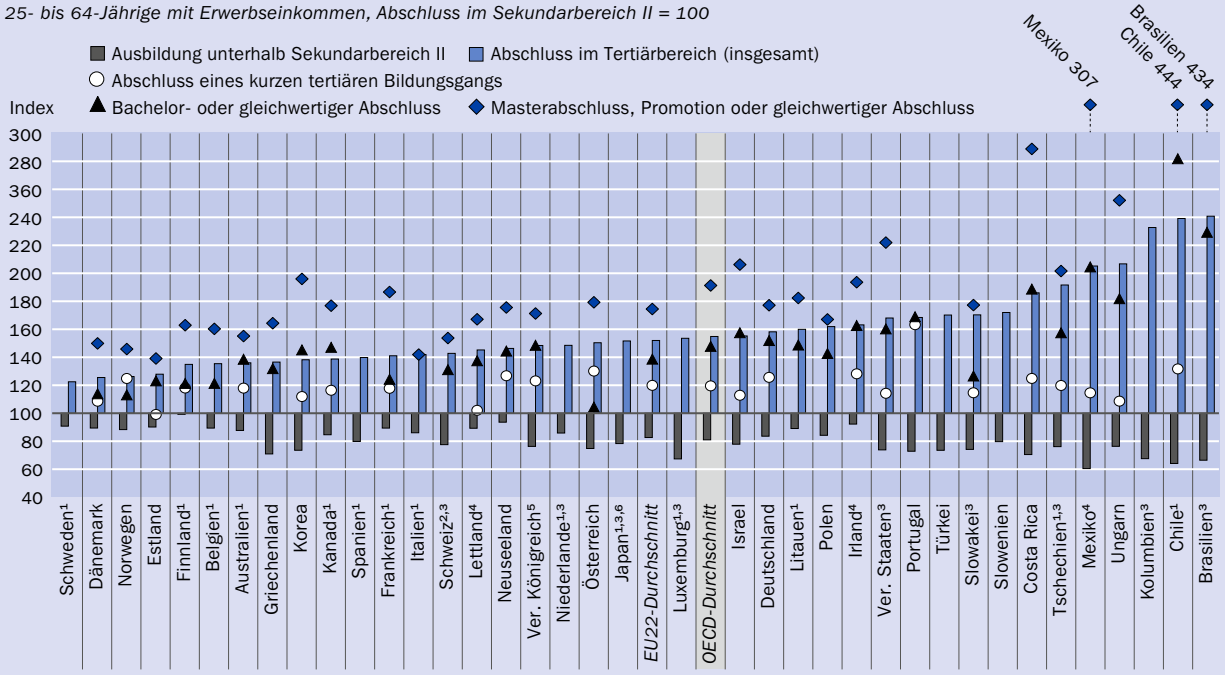
- Die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Tertiärbereichs und Absolventen des Sekundarbereichs II sind im Allgemeinen in allen OECD-Ländern ausgeprägter als die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Sekundarbereichs II und Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, was auf große Einkommenszuschläge für einen Abschluss im Tertiärbereich hindeutet.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen Erwachsene mit einem Masterabschluss, einer Promotion oder einem gleichwertigen Abschluss fast doppelt so viel wie Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, diejenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss rund 48 Prozent mehr, diejenigen mit einem Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang dagegen nur 20 Prozent mehr.
- Unabhängig vom Bildungsstand bestehen weiterhin geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede. Frauen haben in der Regel zwar einen höheren Bildungsstand als Männer, dennoch ist ein großer geschlechtsspezifischer Einkommensunterschied zwischen weiblichen und männlichen Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich zu beobachten. Im Durchschnitt der OECD-Länder erreichen Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich nur 73 Prozent des Einkommens von Männern mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Dieser geschlechtsspezifische Einkommensunterschied von 27 Prozent ist größer als der Einkommensunterschied zwischen Männern und Frauen mit einem Abschluss unterhalb Sekundarbereich II (24 Prozent) bzw. Männern und Frauen mit einem Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (22 Prozent).

A 6

Abbildung A6.1

Relative Einkommen von vollzeitbeschäftigten Erwachsenen, nach Bildungsstand (2014)

25- bis 64-Jährige mit Erwerbseinkommen, Abschluss im Sekundarbereich II = 100



Anmerkung: Abschluss im Tertiärbereich umfasst die Abschlüsse auf allen ISCED-Stufen im Tertiärbereich.
1. Referenzjahr nicht 2014. Einzelheiten s. Tabelle A6.1. 2. Einige ISCED-Stufen sind in anderen ISCED-Stufen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 3. Ein Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss der ISCED-Stufe 3 und 4 zusammen (gemäß ISCED-97- oder ISCED-2011-Klassifikation). 4. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 5. Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe). 6. Daten beziehen sich auf alle Personen mit Erwerbseinkommen.
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der relativen Einkommen 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Tabelle A6.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397166

Kontext

Ein höherer Bildungsstand führt in der Regel zu besseren Beschäftigungschancen (s. Indikator A5) und höheren Einkommen. Während die Einkommen von Personen mit einem höheren Bildungsstand im Allgemeinen im Laufe ihres Lebens eher steigen, haben Personen mit einem niedrigeren Bildungsstand, die üblicherweise schon zu Beginn ihres Berufslebens geringere Einkommen erzielen, mit zunehmendem Alter tendenziell sinkende Einkommen. Die Chance, ein höheres Einkommen und schnellere Steigerungen dieses Einkommens zu erzielen, kann daher für den Einzelnen einen Anreiz darstellen, auf einen höheren Bildungsstand hinzuarbeiten (s. Indikator A7), und kann auch ein wichtiger Faktor bei der Auswahl der einzuschlagenden Fachrichtung sein.

Zusätzlich zum Bildungsstand wirken sich auch weitere Faktoren auf das Einkommen des Einzelnen aus. Unabhängig vom Bildungsstand liegt in vielen Ländern das Einkommen von Frauen prinzipiell unter dem der Männer. Dies könnte mit den geschlechtsspezifischen Unterschieden in den Wirtschaftszweigen, in denen sie tätig sind, sowie mit dem gewählten Beruf zusammenhängen (OECD, 2016b). Einkommensunterschiede spiegeln auch andere Faktoren wider, wie 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, Strukturen und Verhältnisse wie die Stärke der Gewerkschaften, die mehr oder weniger flächendeckende

Geltung von Tarifverträgen sowie die Qualität der jeweiligen Arbeitsumgebung. Diese Faktoren tragen ebenfalls zu den Unterschieden bei der Einkommensverteilung bei, wobei in einigen Ländern die Einkommen innerhalb einer deutlich engeren Bandbreite liegen, in anderen dagegen große Einkommensunterschiede bestehen, was zu zunehmenden Ungleichheiten führt.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Bei den relativen Einkommen von Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II sind die Unterschiede zwischen den Ländern gering im Vergleich zu den erheblichen Unterschieden bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In den OECD- und Partnerländern sind in Brasilien, Chile, Kolumbien, Mexiko und Ungarn die relativen Einkommen für Absolventen des Tertiärbereichs am höchsten, dort verdienen vollzeitbeschäftigte Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Durchschnitt mehr als das Doppelte vollzeitbeschäftigter Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, während Dänemark, Norwegen und Schweden mit nur rund 25 Prozent mehr die niedrigsten relativen Einkommen aufweisen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder erzielen 44 Prozent der Erwachsenen mit einem Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich ein Einkommen oberhalb des Medians, bei den Absolventen des Tertiärbereichs liegt dieser Anteil bei 70 Prozent. In den OECD- und OECD-Partnerländern ist der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs, die mehr als das Doppelte des Medians verdienen, in Brasilien, Chile, Kolumbien und Mexiko mit mehr als 50 Prozent am höchsten.
- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adults (PIAAC) teilgenommen haben, zeigte sich bei folgenden Fächergruppen ein Zusammenhang mit höheren Einkommen: Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen; Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik. Im Durchschnitt verdienen Vollzeitbeschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich in einer dieser Fächergruppen etwa 10 Prozent mehr als der Durchschnitt der Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Dagegen liegt das durchschnittliche Einkommen der Absolventen einer Lehrerausbildung und der Erziehungswissenschaften sowie der Geisteswissenschaften, Sprachen und Kunst etwa 15 Prozent unterhalb des Durchschnitts.

Hinweis

Für diesen Indikator wurden die Daten mithilfe unterschiedlicher Parameter analysiert. Beim relativen Einkommen nach Bildungsstand wird das Erwerbseinkommen Erwachsener mit einem anderen Bildungsabschluss als einem Abschluss im Sekundarbereich II ins Verhältnis zum (Referenz-)Einkommen von Absolventen des Sekundarbereichs II (und zwar ausschließlich des Sekundarbereichs II, nicht in Kombination mit Absolventen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs) gesetzt.

Das Einkommen nach Fächergruppe bezieht sich auf das monatliche Einkommen für Absolventen des Tertiärbereichs in einer bestimmten Fächergruppe und wird mit dem durchschnittlichen Monatseinkommen aller Absolventen des Tertiärbereichs in allen

Fächergruppen in Relation gesetzt. Diese Daten stammen aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener. Diese Erhebung war nicht speziell auf die Analyse der Absolventen des Tertiärbereichs ausgelegt, daher kann der Stichprobenumfang für bestimmte Fächergruppen klein sein, und die Ergebnisse sind daher mit Vorsicht zu interpretieren.

Die meisten Analysen verwenden Daten zu ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, aber das relative Einkommen der Gesamtbevölkerung nach Bildungsstand berücksichtigt auch Teilzeitbeschäftigte und Menschen ohne Erwerbseinkommen. Die Daten zur Einkommensverteilung enthalten auch Teilzeitbeschäftigte, berücksichtigen jedoch nicht die geleisteten Arbeitsstunden, obwohl diese sich wahrscheinlich auf das Einkommen im Allgemeinen und die Verteilung im Besonderen auswirken (weitere Informationen s. Angewandte Methodik am Ende dieses Indikators). Sonstige Einkommen, die nicht direkt mit der Erwerbstätigkeit zusammenhängen, wie sozialstaatliche Transferleistungen oder Kapitalerträge, sind nicht als Teil des Einkommens erfasst.

Analyse und Interpretationen

Relative Einkommen nach Bildungsstand

Die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Tertiärbereichs und Absolventen des Sekundarbereichs II sind im Allgemeinen in allen OECD-Ländern ausgeprägter als die Einkommensunterschiede zwischen Absolventen des Sekundarbereichs II und Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. Nimmt man die Absolventen des Sekundarbereichs II in Vollzeitbeschäftigung als Vergleichsmaßstab, so verdienen in den OECD-Ländern Erwachsenen ohne einen solchen Abschluss im Durchschnitt 19 Prozent weniger, während Absolventen des Tertiärbereichs einen großen Einkommensvorteil von mindestens 55 Prozent haben (Abb. A6.1 und Tab. A6.1).

Bei den relativen Einkommen von Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II sind die Unterschiede zwischen den Ländern gering im Vergleich zu den erheblichen Unterschieden bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Von allen OECD- und OECD-Partnerländern ist in Mexiko der Einkommensnachteil für Erwachsene ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II am größten: Sie verdienen im Durchschnitt bei Vollzeitbeschäftigung 40 Prozent weniger als Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. In Brasilien, Chile, Kolumbien und Luxemburg bestehen ebenfalls große Einkommensnachteile für diejenigen mit dem niedrigsten Bildungsstand. Dagegen verdienen in Finnland Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II nahezu gleich viel, und in Estland, Irland, Neuseeland und Schweden liegt der Einkommensunterschied bei höchstens 10 Prozent. Absolventen des Tertiärbereichs haben in Brasilien, Chile, Kolumbien, Mexiko und Ungarn die höchsten relativen Einkommen, hier verdienen sie im Durchschnitt mehr als das Doppelte des Einkommens von Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, während in Dänemark, Norwegen und Schweden die entsprechenden relativen Einkommen mit nur rund 25 Prozent mehr am niedrigsten sind (Abb. A6.1 und Tab. A6.1). Das Ausmaß der Einkommensvorteile kann unter Umständen zum Teil mit dem Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs an der Erwerbsbevölkerung zusammenhängen, da der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs unter den Erwachsenen in Brasilien, Chile,

Kolumbien, Mexiko und Ungarn relativ niedrig, in Dänemark, Norwegen und Schweden dagegen relativ hoch ist (s. Indikator A1).

Unter den Absolventen des Tertiärbereichs sind die Einkommensvorteile für diejenigen mit einem Masterabschluss, einer Promotion bzw. einem gleichwertigen Abschluss viel höher. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 25- bis 64-Jährige mit einem Masterabschluss, einer Promotion bzw. einem gleichwertigen Abschluss fast das Doppelte des Einkommens von Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Diejenigen mit einem Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang verdienen nur 20 Prozent mehr, Absolventen eines Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsganges dagegen 48 Prozent mehr. Dies zeigt, dass es sich lohnt, die Ausbildung im Tertiärbereich auch nach dem Bachelorabschluss fortzusetzen (Tab. A6.1), und selbst unter Berücksichtigung der Kosten für die Bildungsinvestition ergibt sich ein deutlich höherer privater finanzieller Ertrag (s. Indikator A7). Einer explorativen Studie zufolge bestehen ebenfalls erhebliche relative Einkommensvorteile für junge Berufsanfänger, die erst vor kurzem einen Master- oder gleichwertigen Abschluss erworben haben, im Vergleich zu denjenigen, die erst vor kurzem einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss erworben haben (Kasten A6.1).

Die Unterschiede zwischen den Ländern bei den relativen Einkommen sind bei den Erwachsenen mit einem Masterabschluss, einer Promotion bzw. einem gleichwertigen Abschluss am größten. Während vollzeitbeschäftigte Arbeitskräfte mit diesen Abschlüssen in Brasilien und Chile mehr als das Vierfache des Einkommens eines Absolventen des Sekundarbereichs II erzielen, ist das relative Einkommen mit rund 40 Prozent mehr in Estland und Italien am niedrigsten. In Estland lässt sich dies teilweise durch das große Angebot von Absolventen mit einem Master- oder vergleichbaren Abschluss erklären, Estland weist einen der höchsten Anteile an Erwachsenen mit diesem Bildungsstand innerhalb der OECD auf (s. Indikator A1). Bei Abschlüssen auf den anderen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs sind die Unterschiede der relativen Einkommen unter den OECD- und Partnerländern viel geringer. So weist Portugal bei den kurzen tertiären Bildungsgängen im Vergleich zum durchschnittlichen Einkommen aus Vollzeitbeschäftigung für Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II den höchsten Einkommensvorteil auf (über 60 Prozent), während dieser Einkommensvorteil in Estland zu vernachlässigen ist. Bei den Bachelor- oder gleichwertigen Abschlüssen reicht das relative Einkommen von mehr als dem Doppelten in Brasilien, Chile und Mexiko bis zu nur rund 5 Prozent in Österreich (Tab. A6.1).

Berücksichtigt man auch Teilzeitbeschäftigte und Personen ohne Erwerbseinkommen, so werden die Einkommensunterschiede sogar noch größer, weil die Beschäftigungswahrscheinlichkeit – ebenso wie die Wahrscheinlichkeit der Vollzeitbeschäftigung – steigt, je höher der Bildungsstand ist (s. Indikator A5). Während Vollzeitbeschäftigte in der OECD mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Durchschnitt rund 55 Prozent mehr verdienen als Vollzeitbeschäftigte mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, steigt der Einkommensvorteil auf 75 Prozent, wenn die Gesamtbevölkerung einschließlich Personen ohne Erwerbseinkommen und Teilzeitbeschäftigten erfasst wird. Ebenso sind in den OECD-Ländern die Einkommen von Vollzeitbeschäftigten mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II im Durchschnitt um 19 Prozent niedriger als die Einkommen von Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, erfasst man jedoch die Gesamtbevölkerung, so ist das relative Einkommen um 39 Prozent geringer, was Ausdruck der geringeren Beschäftigungsquoten und höheren Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten der Personen mit einem niedrigeren Bildungsstand ist. Der Anteil der Teilzeitbeschäf-

A 6

Kasten A6.1

Neue Einkommensdaten für Berufsanfänger mit einem Abschluss im Tertiärbereich

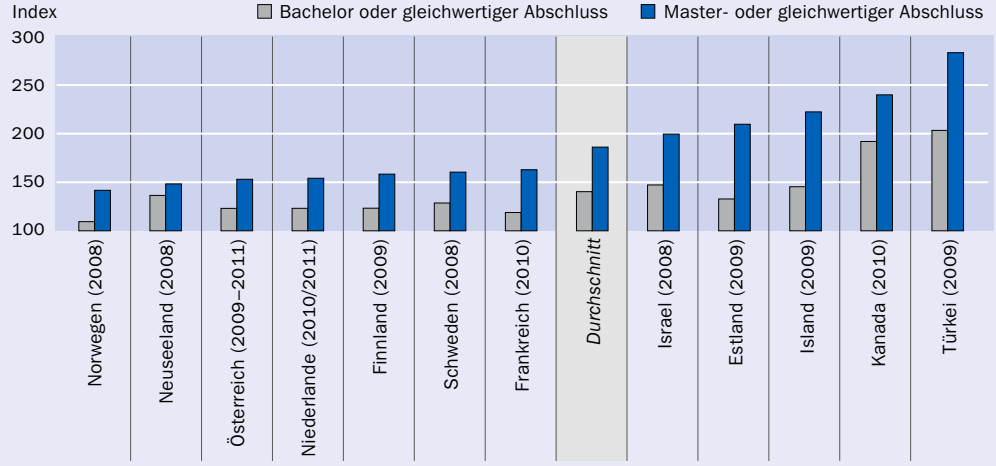
Überall auf der Welt betonen die Regierungen, wie wichtig es für junge Menschen ist, einen höheren Bildungsstand zu erreichen, um ihre Kompetenzen zu steigern, auf dem Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig zu bleiben und die Verdienstmöglichkeiten zu verbessern. Vor allem angesichts der Wirtschaftskrise der letzten Jahre haben viele junge Menschen ihre Ausbildung fortgesetzt, statt in einen instabilen Arbeitsmarkt einzutreten, in der Hoffnung, durch zusätzliche Qualifikationen ihre Aussichten auf einen Arbeitsplatz mit höheren Verdienstmöglichkeiten zu verbessern. Dennoch können sie vor Herausforderungen gestellt werden, wenn sie nach dem Erwerb eines höheren Abschlusses in den Arbeitsmarkt eintreten.

Für einige Länder können die Erfolge junger Absolventen auf dem Arbeitsmarkt anhand anderer Daten analysiert werden. Einige Länder verfügen über administrative Längsschnittdaten von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, bei denen Daten zur Ausbildung mit Daten zur Beschäftigung nach dem Abschluss verknüpft werden können. Administrative Quellen können Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich und ihre Beschäftigungslage nach der Ausbildung nahezu vollständig erfassen. Zusammen mit den stichprobenbasierten Absolventenerhebungen, die in anderen Ländern vorliegen, ergeben sich so immer mehr Möglichkeiten, neue umfassende kohortenbasierte Datenbestände aufzubauen, um internationale Vergleiche durchführen zu können. Diese Daten können weitere Erkenntnisse zu den bildungsbezogenen Einkommensvorteilen

Abbildung A6.a

Relative mittlere Einkommen von jungen Absolventen des Tertiärbereichs, drei Jahre nach Abschluss eines Bachelor- oder Masterbildungsgangs

Junge Absolventen mit Erwerbseinkommen (Abschluss im Sekundarbereich II = 100)



Anmerkung: Die Jahreszahlen in Klammern stehen für die Jahre, in denen die Kohorte der Absolventen des Tertiärbereichs ihre Ausbildung abschloss. Nicht enthalten sind Bildungsteilnehmer, die ihr Heimatland verlassen haben. Die Bandbreite des typischen Abschlussalters junger Absolventen variiert nach ISCED-Stufe des Tertiärbereichs und Land. Alle Absolventen sind jünger als 30 Jahre, mit Ausnahme von Frankreich, wo sich die Daten auf alle Absolventen beziehen, die ihre Ausbildung erstmalig für mindestens ein Jahr unterbrochen haben. Alle Daten stammen aus entsprechenden administrativen Quellen, mit Ausnahme von Frankreich und Kanada, wo die Daten aus Erhebungen stammen.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der relativen Einkommen von jungen Absolventen des Tertiärbereichs mit einem Master- oder gleichwertigen Abschluss.

Quelle: 2015 INES LSO Survey of Employment Outcomes of Recent Graduates. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397204

junger Absolventen bieten sowie dazu, wie sich diese Einkommensstrukturen im Zeitverlauf ändern.

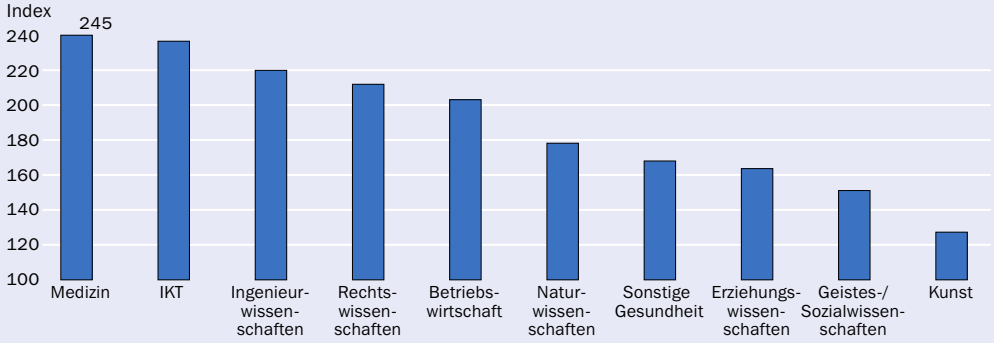
Basierend auf echten Kohortendaten, die 2015/2016 in den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten erhoben wurden, ist festzustellen, dass junge Absolventen von Bachelor- und Masterbildungsgängen im Vergleich zu Gleichaltrigen, die das Bildungswesen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II verlassen haben, im Laufe ihres Erwerbsleben Einkommensvorteile erzielen, obwohl Letztere länger auf dem Arbeitsmarkt beschäftigt waren (Abb. A6.a). In Norwegen war beispielsweise das mittlere Jahreseinkommen eines Absolventen eines Masterbildungsganges drei Jahre nach dem Abschluss um 42 Prozent höher als das eines Gleichaltrigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II, der mehr Jahre gearbeitet hatte. Der Einkommensvorteil junger Absolventen mag zwar zwischen den Ländern variieren, aber die ebenfalls in diesem Indikator genutzten Arbeitskräfteerhebungen zeigen, dass diese Einkommensvorteile in vielen Ländern zu beobachten sind.

Die Analyse nach Fächergruppe zeigt, dass im Allgemeinen Absolventen mit einem Abschluss in der Fachrichtung Medizin am meisten verdienen. Auch diejenigen mit einem Masterabschluss in Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und Rechtswissenschaften erzielen hohe Einkommen, während Absolventen der Geistes- oder Sozialwissenschaften sowie Kunst die geringsten Einkommen erzielen. Abbildung A6.b zeigt zwar die Ergebnisse für Masterabschlüsse, jedoch sind die Ergebnisse für Bachelorabschlüsse ähnlich, mit Ausnahme von Bachelorabschlüssen im Bereich Medizin, die hinter denen der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), den Ingenieur- und Rechtswissenschaften zurückbleiben.

Abbildung A6.b

Relative mittlere Einkommen von jungen Absolventen des Tertiärbereichs, drei Jahre nach Abschluss eines Masterbildungsgangs, nach Fächergruppe

Junge Absolventen mit Erwerbseinkommen (Abschluss im Sekundarbereich II = 100), Länderdurchschnitt



Anmerkung: In der Untersuchung berücksichtigte Länder (Referenzjahr in Klammern): Estland (2009), Finnland (2009), Frankreich (2010), Island (2009), Israel (2008), Neuseeland (2008), Niederlande (2010/2011), Norwegen (2008), Österreich (2009–2011), Schweden (2008) und die Türkei (2009). Nicht enthalten sind Bildungsteilnehmer, die ihr Heimatland verlassen haben, und die Jahreszahlen in Klammern stehen für die Jahre, in denen die Kohorte der Absolventen des Tertiärbereichs ihre Ausbildung abschloss. Die Bandbreite des typischen Abschlussalters junger Absolventen variiert nach ISCED-Stufe des Tertiärbereichs und Land. Alle Absolventen sind jünger als 30 Jahre, mit Ausnahme von Frankreich, wo sich die Daten auf alle Absolventen beziehen, die ihre Ausbildung erstmalig für mindestens ein Jahr unterbrochen haben. Alle Daten stammen aus entsprechenden administrativen Quellen, mit Ausnahme von Frankreich und Kanada, wo die Daten aus Erhebungen stammen.
Anordnung der Fächergruppen in absteigender Reihenfolge der relativen Einkommen von jungen Absolventen des Tertiärbereichs mit einem Master- oder gleichwertigen Abschluss.
Quelle: 2015 INES LSO Survey of Employment Outcomes of Recent Graduates. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397212

A 6

Die Ergebnisse sind jedoch nicht in allen Ländern gleich. Während junge Absolventen mit einem Masterabschluss in Medizin in 7 von 11 Ländern mit verfügbaren Daten die höchsten Einkommen erzielten, erreichten sie in Israel (nach den Ingenieurwissenschaften, den Wirtschaftswissenschaften und IKT) die vierthöchsten Einkommen und in Kanada (nach den Wirtschafts- und den Rechtswissenschaften) und in Estland (nach IKT und den Rechtswissenschaften) die dritthöchsten Einkommen. In Island verdienen Absolventen mit einem Masterabschluss in Naturwissenschaften am meisten.

Hinweis: Anders als in der Hauptanalyse, die die durchschnittlichen Einkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit denen von Absolventen des Sekundarbereichs II vergleicht, werden hier die mittleren Einkommen von Bachelor- und Masterabsolventen im Vergleich zu den mittleren Einkommen von Absolventen des Sekundarbereichs II dargestellt (einschließlich Teilzeit- und saisonal Beschäftigten).

tigten an der Gesamtbevölkerung und die von ihnen geleisteten Arbeitsstunden können sich auf die Unterschiede bei den relative Einkommen der Vollzeitbeschäftigten und der Gesamtbevölkerung auswirken (Tab. A6.1 und A6.3 sowie OECD, 2016a).

Einkommensverteilung und Bildungsstand

Für Beschäftigte mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II ist die Wahrscheinlichkeit, mehr als den Median zu verdienen, in allen Ländern niedrig. In den OECD-Ländern verdient im Durchschnitt jeder vierte Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II mehr als den Median (der sich auf die Einkommen aller Beschäftigten bezieht, ohne Berücksichtigung der geleisteten Arbeitsstunden). Der Anteil der Personen mit niedrigem Bildungsstand, die mehr als den Median verdienen, ist in Ländern wie Korea und Slowenien mit weniger als 15 Prozent gering, in Italien und Portugal liegt dieser Anteil dagegen bei über 35 Prozent (Abb. A6.2 und OECD, 2016a). Dies kann zum Teil mit den unterschiedlich hohen Anteilen von Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II an der Erwerbsbevölkerung in den einzelnen Ländern zusammenhängen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 44 Prozent der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich mehr als den Median. Während in Belgien, Irland, Korea, Slowenien und den Vereinigten Staaten weniger als 38 Prozent der Beschäftigten mit einem derartigen Abschluss mehr als den Median verdienen, liegt ihr Anteil in Mexiko bei 64 Prozent (Abb. A6.2 und OECD, 2016a).

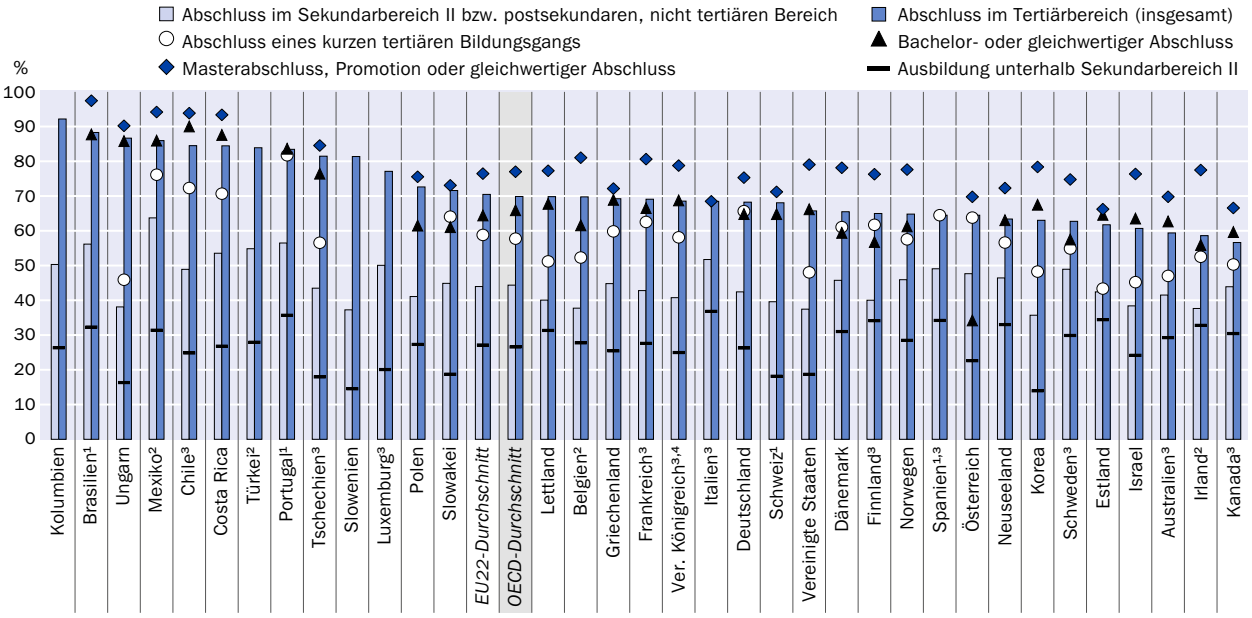
Absolventen des Tertiärbereichs haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, mehr als den Median zu verdienen, und über alle OECD-Länder hinweg erreichen 70 Prozent von ihnen ein Einkommen oberhalb des Medians. Es gibt hierbei jedoch in den OECD- und Partnerländern deutliche Unterschiede zwischen den Absolventen des Tertiärbereichs, so erreichen in Kolumbien mehr als 90 Prozent von ihnen ein Einkommen oberhalb des Medians, in Australien, Irland und Kanada liegt ihr Anteil dagegen bei weniger als 60 Prozent (Abb. A6.2 und OECD, 2016a).

Der Anteil der Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsganges, die mehr als den Median verdienen, ist insgesamt niedriger als bei Abschlüssen auf den anderen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs, aber die Unterschiede variieren hierbei zwischen den Ländern. In einigen Ländern wie Dänemark, Deutschland und Portugal ist der Anteil der Absolventen eines kurzen tertiären Bildungsgangs, die mehr als den Median verdienen, ebenso hoch wie der Anteil derjenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsabschluss (die Differenz beträgt weniger als 3 Prozentpunkte). Österreich ist jedoch eine bemerkenswer-

Abbildung A6.2

Anteil Erwachsener mit einem Einkommen über dem Median (in %), nach Bildungsstand (2014)

25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Abschluss im Tertiärbereich umfasst die Abschlüsse auf allen ISCED-Stufen im Tertiärbereich.
1. Italien: Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang, einem Bachelor oder gleichwertigen Bildungsgang in Masterabschluss, Promotion oder gleichwertige Abschlüsse enthalten; Portugal: Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss in Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs enthalten; Schweiz: Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs in Bachelor-, Master, Promotion oder gleichwertiger Abschluss enthalten; Brasilien: Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs in Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss enthalten. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Chile, Finnland, Kanada, Luxemburg, Spanien, Tschechien und Vereinigtes Königreich: Referenzjahr 2013. Australien, Frankreich, Italien: Referenzjahr 2012. 4. Die Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die mehr als den Median verdienen.
Quelle: OECD (2016a). „Education and earnings", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397170

te Ausnahme: Der Anteil derjenigen, die mehr als den Median verdienen, ist bei den Absolventen von Bachelorbildungsgängen um 30 Prozentpunkte niedriger als bei den Absolventen von kurzen tertiären Bildungsgängen. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der Erwachsenen mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss, die mehr als den Median verdienen, um 11 Prozent höher als für diejenigen mit einem Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss (Abb. A6.2 und OECD, 2016a).

In allen Ländern haben Hochqualifizierte, im Vergleich zu Geringqualifizierten, eine höhere Wahrscheinlichkeit, mehr als das Doppelte des Medians zu verdienen, und eine geringere Wahrscheinlichkeit , weniger als die Hälfte des Medians zu verdienen. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdient jeder vierte Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als das Doppelte des Medians der Einkommen aller Beschäftigten (Voll- und Teilzeitbeschäftigte), während nur 3 Prozent derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II dieses Einkommensniveau erreichen. Am anderen Ende der Einkommensverteilung verdient jeder zehnte Absolvent des Tertiärbereichs weniger als die Hälfte des Medians, für Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II trifft dies jedoch auf mehr als ein Viertel zu (OECD, 2016a).

In den OECD- und Partnerländern ist der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs, die mehr als das Doppelte des Medians verdienen, in Brasilien, Chile, Kolumbien und Mexiko

mit über 50 Prozent am höchsten. In diesen Ländern liegt der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs, die weniger als die Hälfte des Medians verdienen, weit unter dem OECD-Durchschnitt, was weitere Erkenntnisse zu den in Abbildung A6.1 gezeigten hohen relativen Einkommen von Absolventen des Tertiärbereichs liefert und möglicherweise auf Fragen der Verteilungsgerechtigkeit in diesen Ländern verweist (OECD, 2016a).

In allen Ländern haben Geringqualifizierte in der Regel erhebliche Einkommensnachteile, in verschiedenen Ländern erreichen jedoch wenigstens einige von ihnen das höchste Einkommensniveau (mehr als das Doppelte des Medians). Bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II variiert der Anteil derjenigen, die weniger als die Hälfte des nationalen Medians verdienen, stark in den einzelnen Ländern und reicht von 40 Prozent und mehr in Deutschland, Kanada und den Vereinigten Staaten bis zu weniger als 10 Prozent in Lettland, Portugal, Slowenien und Ungarn. In Australien, Brasilien, Estland, Kanada, Mexiko, Portugal und Spanien erreichen jedoch mindestens 5 Prozent der Geringqualifizierten die höchste Einkommenskategorie, was die Vermutung nahelegt, dass sich in diesen Ländern bei hohen Einkommen zusätzlich zum Bildungsstand auch andere Faktoren auswirken (OECD, 2016a).

Unterschiede im Einkommen zwischen weiblichen und männlichen Beschäftigten – nach Bildungsstand

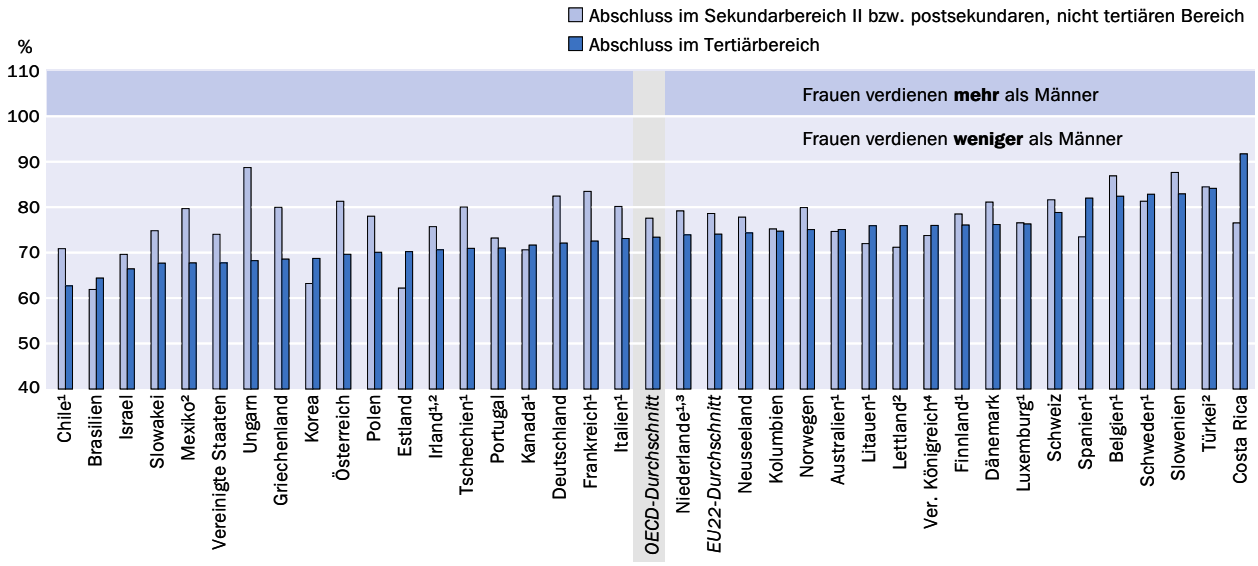
Unabhängig vom Bildungsstand bestehen weiterhin geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede. Frauen haben in der Regel zwar einen höheren Bildungsstand als Männer (s. Indikator A1), dennoch ist ein großer geschlechtsspezifischer Einkommensunterschied zwischen weiblichen und männlichen Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich zu beobachten. In den OECD-Ländern erzielen Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich nur 73 Prozent der Einkommen von Männern mit dem gleichen Abschluss. Dieser geschlechtsspezifische Einkommensunterschied von 27 Prozent ist größer als der Einkommensunterschied zwischen Männern und Frauen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (24 Prozent) oder Männern und Frauen mit einem Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (22 Prozent) (Abb. A6.3 und Tab. A6.2). Obwohl es viele mögliche Gründe für die geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede gibt, bezieht sich eine der häufigsten Erklärungen auf die Tatsache, dass Frauen in vielen Ländern weiterhin den Großteil der Hausarbeit und der familiären Betreuung übernehmen. Aufgrund dieser Verpflichtungen in Familie und Haushalt streben Frauen möglicherweise weniger ehrgeizige Berufskarrieren und mehr Flexibilität am Arbeitsplatz an, was wahrscheinlich zu geringeren Einkommen führt als für Männer mit dem gleichem Bildungsstand (OECD, 2016b).

Aber die geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede variieren zwischen den Ländern. Bei den Beschäftigten mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II erzielen Frauen in Kanada nur 61 Prozent und in Estland 63 Prozent der Einkommen der Männer, in Belgien und Ungarn dagegen erreichen sie 85 Prozent der Einkommen der Männer. Bei den Beschäftigten mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erreichen Frauen in Brasilien und Estland nur 62 Prozent der Einkommen der Männer, in Slowenien dagegen 88 Prozent und in Ungarn 89 Prozent der Einkommen der Männer. Bei den Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich weisen Chile und Brasilien mit über 35 Prozent den größten geschlechtsspezifischen Einkommensunterschied auf (d. h., Frauen erreichen weniger als 65 Prozent der Einkommen der Männer), während der Unterschied in Costa Rica mit 8 Prozent am kleinsten ist, danach folgt die Türkei mit 16 Prozent (Abb. A6.3 und Tab. A6.2).

Abbildung A6.3

Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz des Erwerbseinkommens von Männern, nach Bildungsstand (2014)

25- bis 64-Jährige mit Erwerbseinkommen, Vollzeitbeschäftigte



Anmerkung: Abschluss im Tertiärbereich umfasst die Abschlüsse auf allen ISCED-Stufen im Tertiärbereich.
1. Referenzjahr nicht 2014. Einzelheiten s. Tabelle A6.2. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Die Angaben zum Bildungsstand basieren auf IESCD-97.
4. Daten für den Bildungsstand Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern (Abschluss im Tertiärbereich).
Quelle: OECD. Tabelle A6.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397182

Sofern beim durchschnittlichen Einkommen der Beschäftigten auch Teilzeitbeschäftigte mitberücksichtigt werden, fällt der geschlechtsspezifische Einkommensunterschied in allen Ländern sogar noch größer aus, da mehr Frauen als Männer Teilzeit arbeiten. In den OECD-Ländern liegt der Anteil der Teilzeit- oder saisonal Beschäftigten in der Altersgruppe der 25- bis 64-jährigen bei den Frauen bei 28 Prozent und bei den Männern bei 17 Prozent (Tab. A6.3). Bei den Beschäftigten mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II verdienen Frauen im Durchschnitt der OECD-Länder 24 Prozent weniger als Männer. Der geschlechtsspezifische Einkommensunterschied beträgt bei einem Abschluss im Sekundarbereich II 22 Prozent und bei einem Abschluss im Tertiärbereich 27 Prozent (OECD, 2016a).

Einkommen nach Fächergruppen

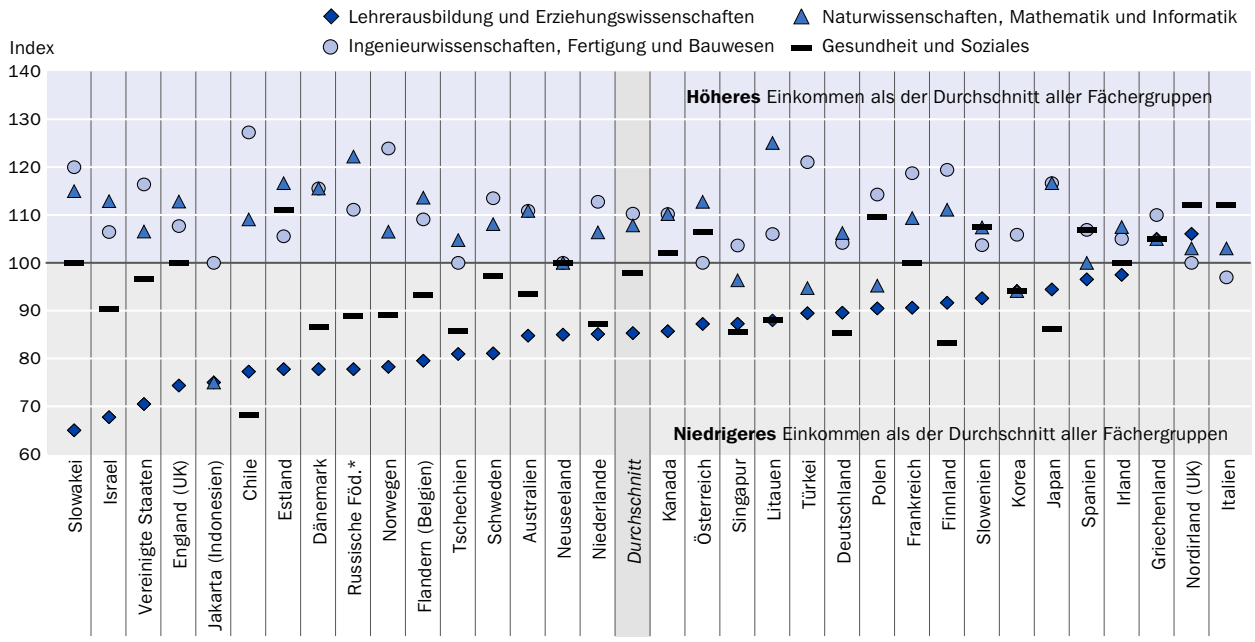
Die Einkommensvorteile für Absolventen des Tertiärbereichs variieren auch je nach Fächergruppe, in der der Abschluss erlangt wurde (Abb. A6.4). In den OECD-Ländern und den subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, werden folgende Fächergruppen mit höheren Einkommen in Verbindung gebracht: Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen; Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik. Im Durchschnitt verdienen Vollzeitbeschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich in diesen Fächergruppen etwa 10 Prozent mehr als der Durchschnitt der Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Die Einkommen der Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Bereich Gesundheit und Soziales liegen nahe beim Durchschnitt, Absolventen der Lehrerausbildung und der Erziehungswissenschaften, der Geisteswissenschaften, Sprachen und Kunst erreichen dagegen im Durchschnitt um 15 Prozent niedrigere Einkommen als der Durchschnitt (Abb. A6.4 und Tab. A6.4).

A 6

Abbildung A6.4

Relative Einkommen von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-jährige Vollzeitbeschäftigte, die sich nicht in Ausbildung befinden, alle Fächergruppen = 100



Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.
* Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in aufsteigender Reihenfolge des Verhältnisses der mittleren Monatseinkommen von Erwachsenen mit einem Abschluss in Lehrerausbildung und Erziehungswissenschaften zu den mittleren Monatseinkommen von Erwachsenen mit Abschlüssen aller Fächergruppen.
Quelle: OECD. Tabelle A6.4. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933397196

Obwohl die mit einem höheren bzw. niedrigeren Einkommen in Verbindung stehenden Fächergruppen in allen Ländern nahezu gleich sind, gibt es bei den einzelnen Fächergruppen Unterschiede zwischen den Ländern. Einer der größten Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern ist bei der Lehrerausbildung und den Erziehungswissenschaften zu beobachten. Zwar arbeiten nicht alle Absolventen der Lehrerausbildung und Erziehungswissenschaften nach Abschluss eines entsprechenden Bildungsgangs im Tertiärbereich als Lehrkräfte, aber die Einkommen von Lehrkräften variieren im Vergleich zu denjenigen anderer Absolventen des Tertiärbereichs zwischen den Ländern sehr stark (s. Indikator D3). Die geringsten Unterschiede zwischen den Ländern bestehen in den Fächergruppen Geisteswissenschaften, Sprachen und Kunst; Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen. So erreichen beispielsweise Absolventen der Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen in Italien, Jakarta (Indonesien), Neuseeland, Nordirland (Vereinigtes Königreich), Österreich und Tschechien in etwa das durchschnittliche Einkommen Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich, in Chile, Norwegen, der Slowakei und der Türkei liegt ihr Einkommen dagegen bis zu 20 Prozent über diesem Durchschnittswert (Abb. A6.4 und Tab. A6.4).

Die Fächergruppen, die mit höheren Einkommen in Verbindung stehen, wie Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen oder Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik werden von einem größeren Anteil Männern als Frauen belegt, während ein größerer Anteil Frauen Fächergruppen, die mit niedrigeren Einkommen verbunden sind, wie Lehrerausbildung und Erziehungswissenschaften oder Geisteswissenschaften, Sprachen und Kunst, belegt (s. Indikator A1). Dies könnte mit der Tatsache zusammenhängen,

dass Frauen tendenziell weniger als Männer verdienen, selbst wenn sie die gleichen Fächergruppen belegen, und dass der Anteil der Frauen in einer bestimmten Fächergruppe das durchschnittliche Einkommen von Männern und Frauen, die einen Abschluss in dieser Fächergruppe erworben haben, beeinflusst. So erzielen Frauen im Durchschnitt der OECD-Länder in den Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, einer Fächergruppe, die von einem relativ großen Anteil sowohl Frauen als auch Männern belegt wurde und die mit einem hohen Einkommen in Verbindung steht, nur etwa 75 Prozent des Einkommens der Männer mit einem Abschluss in derselben Fächergruppe.

Innerhalb einzelner Fächergruppen gibt es unterschiedliche Spezialisierungsmöglichkeiten, und die Unterschiede zwischen den Ländern sowie geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede können auch mit der unterschiedlichen Verteilung der Geschlechter auf die jeweilige Spezialisierung und der sich daraus ergebenden Berufswahl zusammenhängen. So machen beispielsweise Ärzte, die hohe Einkommen erzielen, rund 5 Prozent der im Bereich Gesundheit und Soziales Beschäftigten aus (OECD, 2016c), und im Durchschnitt der OECD-Länder liegt der Frauenanteil unter den Ärzten bei 45 Prozent (OECD, 2015). Da im Durchschnitt 18 Prozent der Frauen und nur 6 Prozent der Männer Bildungsgänge der Fächergruppe Gesundheit und Soziales belegen (s. Indikator A1), hat vermutlich ein großer Anteil der Absolventinnen dieser Bildungsgänge einen anderen Beruf als den Arztberuf in diesem Bereich, wie zum Beispiel Krankenschwester oder Pflegefachkraft, in dem das Einkommen in der Regel niedriger ist als das eines Arztes. Abgesehen von Unterschieden bei den Berufen selbst, könnten auch andere Faktoren zur Erklärung der Einkommensunterschiede zwischen den einzelnen Ländern und zwischen Männern und Frauen herangezogen werden: z. B. die Wirtschaftszweige, in denen sie nach Abschluss des Tertiärbereichs arbeiten, die Art des Beschäftigungsverhältnisses (z. B. Managementpositionen) und die Art der Arbeitsverträge (OECD, 2016b).

Definitionen

Altersgruppen: Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

Bildungsbereiche: In diesem Indikator werden zwei ISCED-Klassifikationen (Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens) verwendet: ISCED 2011 und ISCED-97.

- ISCED 2011 wird für sämtliche Analysen herangezogen, die nicht auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener beruhen. In ISCED 2011 sind die Bildungsbereiche wie folgt definiert: *Unterhalb Sekundarbereich II* umfasst die ISCED-2011-Stufen 0, 1 und 2 sowie anerkannte Qualifikationen aus Bildungsgängen der ISCED-2011-Stufe 3, die als nicht ausreichend für den Abschluss der ISCED-2011-Stufe 3 gelten und keinen unmittelbaren Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich bieten; *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* umfasst die ISCED-2011-Stufen 3 und 4 und *Tertiärbereich* die ISCED-2011-Stufen 5, 6, 7 und 8 (Statistikinstitut der UNESCO, 2012).
- ISECD-97 wird für sämtliche Analysen herangezogen, die auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener beruhen. In ISCED 97 sind die Bildungsbereiche wie folgt definiert: *Unterhalb Sekundarbereich II* umfasst 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 der *Tertiärbereich* die ISCED-97-Stufen 5A, 5B und 6.

Weiter gehende Erläuterungen zu der ISCED-2011-Klassifikation finden sich in „Die neue Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens: ISCED 2011“ im vorderen Teil der Publikation und zu ISCED-97 im Anhang 3 (im Internet).

Angewandte Methodik

Dieser Indikator basiert auf der regulären Datenerhebung zu Bildung und Einkommen des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO) zu den Erwerbseinkommen aller ganzjährig vollzeitbeschäftigten Personen sowie Teilzeit- oder saisonal Beschäftigter während des Erhebungszeitraums. Diese Datenbank enthält Daten zur Verteilung der Erwerbseinkommen und den Einkommen von Bildungsteilnehmern und denjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden. Die Daten zu den Einkommen nach Fächergruppen stammen aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Datensammlung zu den Einkommen

Die Datensammlung zu den Einkommen (die den Tabellen A6.1, A6.2 und A6.3 zugrunde liegt) liefert je nach Land Informationen zu Jahres-, Monats- oder Wocheneinkommen. Die Bezugszeiträume für die Einkommen unterscheiden sich zwischen den Ländern: Australien, Neuseeland und das Vereinigte Königreich berichteten wöchentliche Einkommen; Belgien, Brasilien, Chile, Costa Rica, Estland, Israel, Kolumbien, Korea, Lettland, Polen und Portugal Monatseinkommen und alle anderen Länder Jahreseinkommen. Die Einkommen sind vor Abzug der Einkommensteuer angegeben, außer für Irland, Lettland, Mexiko und die Türkei, dort handelt es sich um Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. Für Belgien beziehen sich die Daten zur Verteilung der Erwerbseinkommen und den Einkommen von Bildungsteilnehmern und denjenigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, auf Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. In vielen Ländern bleiben die Einkommen Selbstständiger unberücksichtigt, und es ist generell festzustellen, dass es keine einfache und vergleichbare Methode zur Abgrenzung des Erwerbseinkommens von den Erträgen aus investiertem Kapital gibt.

Da sich die Einkommensdaten für die einzelnen Länder in mehrfacher Hinsicht unterscheiden, sollten die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden. Zum Beispiel:

- Bei Ländern, die Daten von Jahreseinkommen vorgelegt haben, können Unterschiede in der Häufigkeit von saisonal beschränkter Beschäftigung bei Personen mit unterschiedlichem Bildungsstand das relative Einkommen beeinflussen, was sich in den Daten der Länder, die wöchentliche oder monatliche Einkommensangaben vorgelegt haben, nicht in gleichem Maße niederschlägt.
- Manche Länder nehmen vielleicht auch Einkommen für Selbstständige oder Teilzeitbeschäftigung mit auf.
- Es kann Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der zusätzlich zum Entgelt gezahlten Arbeitgeberbeiträge zur Renten- und Krankenversicherung usw. geben.

Die Auswirkungen von kostenlosen öffentlichen Leistungen auf das effektive Einkommen bleiben in diesem Indikator unberücksichtigt. In einigen Ländern mögen die Einkommen hoch sein, aber die Beschäftigten müssen damit auch z. B. die Krankenversicherung und die Schul- oder Ausbildung im Tertiärbereich für ihre Kinder finanzieren, während in

anderen Ländern die Einkommen vielleicht niedriger sind, der Staat aber eine kostenlose medizinische Versorgung und Bildungsteilnahme zur Verfügung stellt.

Der durchschnittliche Wert Gesamt (Männer und Frauen, d. h. M+F) bei den Erwerbseinkommen stellt nicht den einfachen, ungewichteten Durchschnitt der Einkommensdaten für Männer und Frauen dar, sondern ist als Durchschnitt der Einkommen der Gesamtpopulation errechnet. Für die Berechnung dieses Werts werden die Durchschnittswerte der Einkommen von Männern bzw. Frauen getrennt, entsprechend deren jeweiligen Anteilen an den Abschlüssen in den verschiedenen Bildungsbereichen bzw. auf den verschiedenen ISCED-Stufen, gewichtet.

Datensammlung zu ganzjährig Vollzeitbeschäftigten

Zur Definition von Vollzeiteinkommen sollten die Länder angeben, ob sie einen selbst definierten Vollzeitstatus oder eine bestimmte Anzahl für die in der Regel geleisteten Arbeitsstunden pro Woche anwenden. Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Lettland, Litauen, Portugal, Spanien und das Vereinigte Königreich verwendeten einen selbst definierten Vollzeitstatus; die übrigen Länder definierten den Vollzeitstatus über die Arbeitsstunden pro Woche. In Chile lag die Grenze bei 44/45 Wochenstunden, in der Slowakei, Slowenien und Ungarn bei 36 Wochenstunden, in Australien, Brasilien, Costa Rica, Estland, Israel, Kanada, Kolumbien, Korea, Mexiko, Norwegen und den Vereinigten Staaten bei 35 Wochenstunden und in Griechenland, Irland, Neuseeland, Tschechien und der Türkei bei 30 Wochenstunden. Die übrigen teilnehmenden Länder gaben keine reguläre Mindestwochenarbeitszeit für den Vollzeitstatus an. Für einige Länder stammen die Daten zu Einkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten aus der europäischen Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC), die einen eigenen Ansatz zur Definition des Vollzeitstatus verwendet. Die Daten, die auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener basieren, beziehen sich auf Erwerbseinkommen aus Vollzeitbeschäftigung, die bei mindestens 30 Wochenstunden liegt.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Hinweis zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)

Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in Russland, sondern nur die Wohnbevölkerung Russlands ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weitere Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, i. E.).

A 6

Weiterführende Informationen

OECD (forthcoming), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, Second Edition, OECD Publishing, Paris.

OECD (2016a), „Education and earnings", *Education at a Glance* (database), *http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS*.

OECD (2016b), *OECD Employment Outlook 2016*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2016-en*.

OECD (2016c), OECD Health Statistics, *http://stats.oecd.org/index.aspx?DataSetCode=HEALTH_STAT*.

OECD (2015), *OECD Health at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2015-en*.

UNESCO Institute for Statistics (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, UIS Publishing, Montreal, *www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf*.

Tabellen Indikator A6

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397112

- Tabelle A6.1: Relative Einkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, nach Bildungsstand (2014)
- Tabelle A6.2: Einkommensunterschiede zwischen beschäftigten Frauen und Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2014)
- Tabelle A6.3: Anteil der ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, Teilzeitbeschäftigten und Personen ohne Erwerbseinkommen (in %), nach Bildungsstand (2014)
- Tabelle A6.4: Mittlere Monatseinkommen von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Geschlecht (2012 bzw. 2015)
- **WEB** Table A6.4 (L): Mean monthly earnings of workers, by educational attainment, literacy proficiency level and gender (2012 or 2015) (Mittlere Monatseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand, Lesekompetenz und Geschlecht [2012 bzw. 2015])
- **WEB** Table A6.4b (N): Mean monthly earnings of workers, by educational attainment, numeracy proficiency level and gender (2012 or 2015) (Mittlere Monatseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand, alltagsmathematischer Kompetenz und Geschlecht [2012 bzw. 2015])

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle A6.1

Relative Einkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, nach Bildungsstand (2014)

25- bis 64-Jährige mit Erwerbseinkommen, Abschluss im Sekundarbereich II = 100

	Jahr	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Masterabschluss, Promotion oder gleichwertiger Abschluss	Abschluss im Tertiärbereich (alle ISCED-Stufen)
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder							
Australien	2012	88	102	118	139	155	136
Österreich	2014	75	113	130	105	179	150
Belgien	2013	89	c	c	121	160	135
Kanada	2013	85	119	116	147	177	139
Chile	2013	64	a	132	282	444	239
Tschechien[1]	2013	76	m	120	158	202	192
Dänemark	2014	89	117	109	114	150	126
Estland	2014	90	91	99	123	139	128
Finnland	2013	99	113	118	121	163	135
Frankreich	2012	89	c	118	124	187	141
Deutschland	2014	84	110	126	152	177	158
Griechenland	2014	71	98	c	132	164	137
Ungarn	2014	76	100	109	182	252	207
Island		m	m	m	m	m	m
Irland[2]	2014	92	97	128	163	194	163
Israel	2014	78	a	113	158	206	155
Italien	2012	86	m	x(5)	x(5)	142[d]	142
Japan		m	m	m	m	m	m
Korea	2014	74	a	112	145	196	138
Lettland[2]	2014	89	100	102	138	167	145
Luxemburg[1]	2013	67	m	m	m	m	154
Mexiko[2]	2014	60	a	115	205	307	205
Niederlande[3]	2010	86	m	m	m	m	149
Neuseeland	2014	94	113	127	145	176	146
Norwegen	2014	88	108	125	113	146	126
Polen	2014	84	100	m	143	167	162
Portugal	2014	73	104	163	169[d]	x(4)	168
Slowakei[1]	2014	74	m	115	127	177	170
Slowenien	2014	80	a	m	m	m	172
Spanien	2013	80	99	m	m	m	140
Schweden	2012	91	124	m	m	m	123
Schweiz[1]	2014	78	m	x(4,5)	131[d]	154[d]	143
Türkei[2]	2014	74	a	m	m	m	170
Vereinigtes Königreich[4]	2014	76	a	123	149	171	148
Vereinigte Staaten[1]	2014	74	m	114	160	222	168
OECD-Durchschnitt		**81**	**m**	**120**	**148**	**191**	**155**
EU22-Durchschnitt		**83**	**105**	**120**	**139**	**175**	**152**
Partnerländer							
Argentinien		m	m	m	m	m	m
Brasilien[1]	2014	66	m	x(4)	229[d]	434	241
China		m	m	m	m	m	m
Kolumbien[1]	2014	68	m	m	m	m	233
Costa Rica	2014	70	137	125	189	289	186
Indien		m	m	m	m	m	m
Indonesien		m	m	m	m	m	m
Litauen	2013	89	106	a	149	182	160
Russische Föderation		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: Die Spalten mit getrennten Angaben für Männer und Frauen sowie für weitere Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Ein Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss der ISCED-2011-Stufen 3 und 4 zusammen. 2. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Ein Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss der ISCED-97-Stufen 3 und 4 zusammen. 4. Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD (2016a). „Education and earnings", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397122

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

A 6

Tabelle A6.2

Einkommensunterschiede zwischen beschäftigten Frauen und Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2014)

Erwachsene mit Erwerbseinkommen, durchschnittliche Jahreseinkommen von ganzjährig vollzeitbeschäftigten Frauen als Prozentsatz derjenigen von Männern

	Jahr	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II			Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich			Abschluss im 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	2012	79	78	82	75	74	78	75	75	69
Österreich	2014	77	79	70	81	79	81	70	72	69
Belgien	2013	85	c	c	87	86	c	82	87	c
Kanada	2013	61	64	70	71	64	76	72	75	66
Chile	2013	77	77	78	71	68	85	63	65	60
Tschechien	2013	80	81	80	80	73	87	71	66	86
Dänemark	2014	83	80	83	81	79	83	76	78	74
Estland	2014	63	59	74	62	61	70	70	69	73
Finnland	2013	79	75	79	78	76	78	76	75	74
Frankreich	2012	74	c	c	83	71	c	73	76	c
Deutschland	2014	78	c	c	82	85	84	72	66	76
Griechenland	2014	72	59	75	80	81	57	69	66	66
Ungarn	2014	85	84	84	89	86	94	68	63	75
Island		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	2014	73	c	c	76	73	73	71	74	67
Israel	2014	80	87	61	70	75	68	66	68	70
Italien	2012	76	81	73	80	80	78	73	80	74
Japan	2012	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	2014	66	62	66	63	62	57	69	69	63
Lettland[1]	2014	73	75	75	71	65	80	76	74	77
Luxemburg	2013	83	83	70	77	82	69	76	85	67
Mexiko[1]	2014	74	76	68	80	80	100	68	66	65
Niederlande[2]	2010	77	79	76	79	85	79	74	83	74
Neuseeland	2014	75	74	75	78	80	78	74	72	79
Norwegen	2014	82	80	82	80	79	80	75	77	73
Polen	2014	71	67	74	78	71	85	70	67	73
Portugal	2014	77	77	73	73	74	69	71	75	70
Slowakei	2014	72	74	72	75	70	82	68	61	74
Slowenien	2014	84	83	84	88	83	97	83	81	89
Spanien	2013	74	78	72	73	75	75	82	76	84
Schweden	2012	83	75	96	81	79	88	83	85	87
Schweiz	2014	79	78	81	82	84	84	79	84	83
Türkei[1]	2014	70	69	71	84	80	c	84	86	c
Vereinigtes Königreich[3]	2014	83	83	84	74	72	72	76	78	73
Vereinigte Staaten	2014	73	64	87	74	73	72	68	68	68
OECD-Durchschnitt		**76**	**75**	**76**	**77**	**76**	**79**	**73**	**74**	**73**
EU22-Durchschnitt		**77**	**76**	**77**	**79**	**77**	**79**	**74**	**75**	**75**
Partnerländer										
Argentinien		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	2014	67	66	67	62	61	57	64	63	62
China		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	2014	80	79	82	75	76	74	75	73	70
Costa Rica	2014	76	77	78	77	80	64	92	84	97
Indien		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien		m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	2013	c	m	m	72	m	m	76	m	m
Russische Föderation		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: Die Spalten mit den Angaben für die relativen Einkommen in der Kategorie „Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen" sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 2. Angaben zum Bildungsstand basieren auf ISCED-97. 3. Daten für den Bildungsstand „Abschluss im Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD (2016a). „Education and earnings", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397134

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

Tabelle A6.3

Anteil der ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, Teilzeitbeschäftigten und Personen ohne Erwerbseinkommen (in %), nach Bildungsstand (2014)

25- bis 64-Jährige

Erläuterung der Abbildung: In Australien verfügen 58 Prozent der 25- bis 64-Jährigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II über Erwerbseinkommen aus einer Vollzeitbeschäftigung, 9 Prozent über Erwerbseinkommen aus einer Teilzeitbeschäftigung, und 33 Prozent verfügen über kein Erwerbseinkommen.

	Jahr	Männer/ Frauen	Ganzjährig Vollzeitbeschäftigte				Teilzeitbeschäftigte				Personen ohne Erwerbseinkommen			
			Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse alle Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse alle Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse alle Bildungsbereiche zusammen
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(3)	(8)	(9)	(4)	(11)	(12)
OECD-Länder														
Australien	2012	Männer	58	75	79	73	9	8	10	9	33	16	11	18
		Frauen	22	35	48	37	26	32	30	29	53	34	22	33
		M+F	38	58	61	54	18	19	21	20	43	24	17	26
Österreich	2014	Männer	38	62	69	61	25	21	19	21	37	17	12	18
		Frauen	19	28	42	30	35	47	44	44	46	25	14	27
		M+F	26	45	55	45	31	34	32	33	43	21	13	22
Belgien	2013	Männer	42	67	77	65	13	14	12	13	45	18	11	22
		Frauen	13	27	49	34	26	40	35	35	61	33	16	32
		M+F	28	48	62	49	19	26	24	24	53	25	14	27
Kanada	2013	Männer	46	58	64	60	28	29	25	27	25	13	10	13
		Frauen	21	38	49	43	30	37	35	35	48	25	16	22
		M+F	35	49	56	51	29	33	31	31	36	18	13	17
Chile	2013	Männer	42	47	49	46	42	38	41	40	16	14	10	14
		Frauen	14	24	35	22	27	34	43	33	60	42	22	45
		M+F	27	35	41	33	34	36	42	36	40	29	16	30
Tschechien		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	2014	Männer	27	43	62	44	45	46	31	42	28	11	7	15
		Frauen	19	33	43	33	40	50	49	47	42	16	9	19
		M+F	24	38	51	39	42	48	41	44	34	14	8	17
Estland	2014	Männer	62	76	84	77	3	4	5	4	34	20	11	19
		Frauen	43	61	73	65	8	7	7	7	49	32	19	27
		M+F	55	69	77	71	5	5	7	6	40	26	16	23
Finnland	2013	Männer	51	74	86	74	5	6	5	5	44	21	9	21
		Frauen	42	66	80	70	10	14	11	12	48	20	9	18
		M+F	47	70	83	72	7	10	9	9	46	20	9	19
Frankreich	2012	Männer	48	69	82	69	19	14	10	14	33	17	8	17
		Frauen	23	46	65	47	29	33	25	29	48	21	10	24
		M+F	34	58	72	58	24	22	18	22	42	19	9	21
Deutschland	2014	Männer	50	68	78	69	14	12	13	13	35	20	8	18
		Frauen	16	30	43	32	37	42	38	40	47	28	18	27
		M+F	31	47	61	50	27	29	25	27	42	24	13	23
Griechenland	2014	Männer	46	53	67	55	16	16	11	15	38	32	22	30
		Frauen	17	29	52	32	12	14	15	14	71	57	33	54
		M+F	31	41	59	44	14	15	13	14	55	44	28	42
Ungarn		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	2014	Männer	25	42	62	44	30	33	26	30	45	25	12	27
		Frauen	11	26	47	31	24	34	35	33	65	40	18	36
		M+F	19	33	54	37	28	34	31	31	54	33	15	31
Israel	2014	Männer	55	72	83	76	8	10	8	9	36	18	9	15
		Frauen	16	45	57	49	10	21	27	24	73	33	16	26
		M+F	36	59	68	62	9	15	18	16	54	25	13	21
Italien	2012	Männer	58	72	78	67	21	17	12	18	21	11	10	15
		Frauen	21	44	59	38	22	27	25	25	57	29	16	38
		M+F	40	58	67	52	21	22	19	21	38	20	14	26
Korea	2014	Männer	32	43	44	43	12	14	28	20	56	43	28	37
		Frauen	24	25	21	23	13	18	31	22	63	57	48	55
		M+F	27	34	34	33	12	16	29	21	60	50	37	46

Anmerkung: Die Länge des Referenzzeitraums variiert zwischen einer Woche und einem Jahr. In einigen Ländern ohne Selbstständige. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik und Anhang 3. Die Spalten mit den Angaben zu anderen Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).
1. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 2. Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).
Quelle: OECD (2016a). „Education and earnings", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397143
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

A 6

Tabelle A6.3 (Forts. 1)

Anteil der ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, Teilzeitbeschäftigten und Personen ohne Erwerbseinkommen (in %), nach Bildungsstand (2014)

25- bis 64-Jährige

Erläuterung der Abbildung: In Australien verfügen 58 Prozent der 25- bis 64-Jährigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II über Erwerbseinkommen aus einer Vollzeitbeschäftigung, 9 Prozent über Erwerbseinkommen aus einer Teilzeitbeschäftigung, und 33 Prozent verfügen über kein Erwerbseinkommen.

	Jahr	Männer/ Frauen	Ganzjährig Vollzeitbeschäftigte				Teilzeitbeschäftigte				Personen ohne Erwerbseinkommen			
			Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse alle Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse alle Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse alle Bildungsbereiche zusammen
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(3)	(8)	(9)	(4)	(11)	(12)
OECD-Länder														
Lettland[1]	2014	Männer	49	62	70	61	2	2	2	2	49	36	29	37
		Frauen	35	55	71	59	4	4	4	4	61	41	24	36
		M+F	44	59	71	60	3	3	3	3	54	38	26	37
Luxemburg	2013	Männer	65	75	82	74	11	8	7	9	24	17	11	17
		Frauen	25	37	56	38	33	31	27	30	41	33	17	31
		M+F	44	58	69	56	23	18	17	19	33	24	14	24
Mexiko[1]	2014	Männer	76	80	78	77	7	5	9	7	17	16	13	16
		Frauen	23	40	53	31	10	8	15	11	67	52	31	58
		M+F	46	59	66	52	9	6	12	9	45	35	22	39
Niederlande		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	2014	Männer	70	82	84	79	7	7	8	7	24	11	8	13
		Frauen	42	45	59	50	21	22	22	22	37	32	19	29
		M+F	55	65	70	64	14	14	16	15	31	21	14	21
Norwegen	2014	Männer	41	62	66	58	35	30	29	31	23	9	5	11
		Frauen	20	33	46	36	48	53	48	50	32	14	6	15
		M+F	31	49	55	47	41	40	39	40	27	11	6	13
Polen		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	2013	Männer	45	62	71	57	27	22	18	23	28	16	11	20
		Frauen	21	37	55	37	30	32	29	30	48	31	16	33
		M+F	33	50	63	47	29	27	24	27	38	24	14	26
Schweden	2012	Männer	60	74	79	75	9	9	9	9	31	16	12	16
		Frauen	25	44	59	50	6	9	13	11	69	46	28	40
		M+F	44	61	67	62	8	9	12	10	48	30	21	28
Schweiz	2014	Männer	68	76	77	76	9	11	15	13	23	13	8	12
		Frauen	21	24	32	26	40	52	51	50	39	24	17	24
		M+F	42	48	58	51	26	33	30	31	32	19	12	18
Türkei[1]	2014	Männer	58	71	77	65	31	20	18	26	11	8	5	9
		Frauen	40	56	71	54	43	32	23	34	16	12	6	12
		M+F	54	68	74	62	34	23	20	28	13	9	5	10
Vereinigtes Königreich[2]	2014	Männer	61	78	82	76	9	6	7	7	30	15	11	16
		Frauen	22	39	54	42	24	33	27	29	54	28	18	29
		M+F	42	59	67	59	17	20	18	18	42	21	15	23
Vereinigte Staaten	2014	Männer	52	64	77	68	20	17	14	16	28	20	10	16
		Frauen	25	44	57	48	20	23	24	23	55	33	20	29
		M+F	39	54	66	58	20	20	19	19	41	26	15	23
OECD-Durchschnitt		**Männer**	**51**	**66**	**73**	**65**	**18**	**16**	**15**	**17**	**31**	**18**	**11**	**18**
		Frauen	**24**	**39**	**53**	**41**	**25**	**30**	**29**	**28**	**51**	**32**	**19**	**31**
		M+F	**37**	**53**	**63**	**53**	**22**	**23**	**22**	**23**	**41**	**25**	**15**	**25**
EU22-Durchschnitt		**Männer**	**49**	**65**	**75**	**65**	**17**	**16**	**13**	**15**	**35**	**20**	**12**	**21**
		Frauen	**24**	**40**	**57**	**43**	**24**	**29**	**27**	**27**	**53**	**31**	**17**	**31**
		M+F	**36**	**53**	**65**	**53**	**21**	**22**	**20**	**21**	**44**	**25**	**15**	**26**

Anmerkung: Die Länge des Referenzzeitraums variiert zwischen einer Woche und einem Jahr. In einigen Ländern ohne Selbstständige. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik und Anhang 3. Die Spalten mit den Angaben zu anderen Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 2. Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standard-bildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD (2016a). „Education and earnings", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397143

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

Tabelle A6.3 (Forts. 2)

Anteil der ganzjährig Vollzeitbeschäftigten, Teilzeitbeschäftigten und Personen ohne Erwerbseinkommen (in %), nach Bildungsstand (2014)

25- bis 64-Jährige

Erläuterung der Abbildung: In Australien verfügen 58 Prozent der 25- bis 64-Jährigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II über Erwerbseinkommen aus einer Vollzeitbeschäftigung, 9 Prozent über Erwerbseinkommen aus einer Teilzeitbeschäftigung, und 33 Prozent verfügen über kein Erwerbseinkommen.

	Jahr	Männer/ Frauen	Ganzjährig Vollzeitbeschäftigte				Teilzeitbeschäftigte				Personen ohne Erwerbseinkommen			
			Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse alle Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse alle Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse alle Bildungsbereiche zusammen
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(3)	(8)	(9)	(4)	(11)	(12)
Partnerländer														
Argentinien		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	2014	Männer	61	70	71	65	22	18	19	21	17	12	9	15
		Frauen	24	42	51	34	27	24	29	27	49	34	20	39
		M+F	42	55	59	49	25	21	25	24	33	24	16	27
China		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	2014	Männer	79	81	81	80	8	6	9	8	13	13	10	12
		Frauen	30	44	63	42	18	16	14	17	51	40	23	42
		M+F	55	62	71	60	13	11	12	12	32	27	18	27
Costa Rica	2014	Männer	71	82	82	76	7	3	2	5	22	15	16	19
		Frauen	18	39	64	33	10	6	4	8	72	55	32	59
		M+F	44	59	72	54	8	5	3	6	48	36	24	40
Indien		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika		Männer	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		Frauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
		M+F	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt		**Männer**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
		Frauen	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
		M+F	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Länge des Referenzzeitraums variiert zwischen einer Woche und einem Jahr. In einigen Ländern ohne Selbstständige. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik und Anhang 3. Die Spalten mit den Angaben zu anderen Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Einkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 2. Daten für den Bildungsstand Abschluss im Sekundarbereich II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (18 Prozent der Erwachsenen zählen zu dieser Gruppe).

Quelle: OECD (2016a). „Education and earnings", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397143

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

A 6

Tabelle A6.4

Mittlere Monatseinkommen von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Geschlecht (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige mit Erwerbseinkommen, die Vollzeit beschäftigt sind (d.h. mindestens 30 Stunden pro Woche), in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch von 2012

	Männer und Frauen													
	Lehrerausbildung und Erziehungswissenschaften		Geisteswissenschaften, Sprachen und Kunst		Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften		Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik		Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen		Gesundheit und Soziales		Alle Fächergruppen	
	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD Nationale Einheiten														
Australien	3 900	(125)	3 800	(258)	4 800	(171)	5 100	(240)	5 100	(219)	4 300	(175)	4 600	(84)
Österreich	4 100	(161)	4 000	(316)	5 300	(226)	5 300	(551)	4 700	(211)	5 000	(325)	4 700	(104)
Kanada	4 200	(112)	3 500	(117)	5 300	(202)	5 400	(337)	5 400	(248)	5 000	(244)	4 900	(113)
Chile	1 700	(160)	2 100	(320)	2 300	(186)	2 400	(186)	2 800	(219)	1 500	(288)	2 200	(115)
Tschechien	1 700	(66)	2 100	(245)	2 300	(140)	2 200	(142)	2 100	(133)	1 800	(167)	2 100	(52)
Dänemark	3 500	(50)	4 100	(159)	5 300	(117)	5 200	(148)	5 200	(118)	3 900	(110)	4 500	(42)
Estland	1 400	(72)	1 700	(111)	1 900	(63)	2 100	(124)	1 900	(60)	2 000	(115)	1 800	(37)
Finnland	3 300	(90)	3 100	(87)	3 600	(69)	4 000	(190)	4 300	(87)	3 000	(96)	3 600	(36)
Frankreich	2 900	(87)	2 600	(101)	3 300	(83)	3 500	(86)	3 800	(109)	3 200	(106)	3 200	(37)
Deutschland	4 300	(140)	3 900	(261)	5 400	(234)	5 100	(169)	5 000	(163)	4 100	(220)	4 800	(97)
Griechenland	2 100	(179)	1 600	(296)	1 900	(122)	2 100	(185)	2 200	(237)	2 100	(157)	2 000	(71)
Irland	3 900	(190)	3 300	(220)	4 200	(136)	4 300	(154)	4 200	(262)	4 000	(156)	4 000	(70)
Israel	2 100	(91)	2 600	(277)	3 600	(193)	3 500	(209)	3 300	(153)	2 800	(201)	3 100	(84)
Italien	c	c	2 800	(213)	3 300	(227)	3 400	(231)	3 200	(285)	3 700	(260)	3 300	(105)
Japan	3 400	(176)	3 000	(129)	4 100	(127)	4 200	(331)	4 200	(121)	3 100	(115)	3 600	(56)
Korea	3 200	(133)	2 900	(114)	3 700	(126)	3 200	(108)	3 600	(88)	3 200	(190)	3 400	(49)
Niederlande	4 000	(175)	3 900	(299)	5 000	(127)	5 000	(234)	5 300	(208)	4 100	(227)	4 700	(70)
Neuseeland	3 400	(117)	3 000	(203)	4 700	(223)	4 000	(184)	4 000	(147)	4 000	(226)	4 000	(82)
Norwegen	3 600	(64)	4 000	(184)	4 900	(96)	4 900	(137)	5 700	(139)	4 100	(96)	4 600	(46)
Polen	1 900	(104)	1 800	(105)	2 200	(83)	2 000	(133)	2 400	(109)	2 300	(282)	2 100	(45)
Slowakei	1 300	(51)	1 500	(98)	2 300	(138)	2 300	(189)	2 400	(144)	2 000	(182)	2 000	(56)
Slowenien	2 500	(95)	2 700	(129)	2 600	(60)	2 900	(112)	2 800	(108)	2 900	(170)	2 700	(41)
Spanien	2 800	(116)	2 900	(171)	2 900	(108)	2 900	(151)	3 100	(126)	3 100	(100)	2 900	(52)
Schweden	3 000	(56)	2 900	(175)	4 000	(119)	4 000	(123)	4 200	(101)	3 600	(87)	3 700	(40)
Türkei	1 700	(71)	c	c	1 900	(95)	1 800	(151)	2 300	(201)	c	c	1 900	(50)
Vereinigte Staaten	4 300	(157)	5 200	(330)	7 000	(445)	6 500	(400)	7 100	(455)	5 900	(390)	6 100	(192)
Subnationale Einheiten														
Flandern (Belgien)	3 500	(71)	4 000	(198)	4 700	(163)	5 000	(170)	4 800	(188)	4 100	(178)	4 400	(73)
England (UK)	2 900	(171)	3 400	(183)	4 300	(214)	4 400	(251)	4 200	(183)	3 900	(226)	3 900	(94)
Nordirland (UK)	3 500	(176)	3 100	(217)	3 300	(161)	3 400	(180)	3 300	(153)	3 700	(398)	3 300	(78)
Durchschnitt	**3 004**	**(24)**	**3 054**	**(40)**	**3 797**	**(32)**	**3 797**	**(41)**	**3 883**	**(35)**	**3 443**	**(40)**	**3 521**	**(15)**
Partnerländer														
Jakarta (Indonesien)	900	(84)	c	c	1 500	(140)	900	(72)	1 200	(136)	c	c	1 200	(74)
Litauen	1 400	(60)	1 400	(73)	1 600	(74)	2 000	(110)	1 700	(90)	1 400	(126)	1 600	(40)
Russische Föd.*	700	(40)	900	(69)	1 000	(85)	1 100	(86)	1 000	(39)	800	(50)	900	(29)
Singapur	4 800	(322)	4 000	(331)	6 100	(214)	5 300	(213)	5 700	(175)	4 700	(299)	5 500	(101)

Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397155

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

Tabelle A6.4 (Forts. 1)

Mittlere Monatseinkommen von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Geschlecht (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige mit Erwerbseinkommen, die Vollzeit beschäftigt sind (d.h. mindestens 30 Stunden pro Woche), in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch von 2012

	Männer													
	Lehrerausbildung und Erziehungswissenschaften		Geisteswissenschaften, Sprachen und Kunst		Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften		Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik		Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen		Gesundheit und Soziales		Alle Fächergruppen	
	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.
	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
OECD Nationale Einheiten														
Australien	4 300	(211)	4 100	(378)	5 600	(234)	5 400	(306)	5 300	(262)	5 500	(474)	5 200	(129)
Österreich	c	c	c	c	5 800	(282)	c	c	4 900	(230)	c	c	5 100	(145)
Kanada	5 000	(220)	3 900	(213)	6 500	(387)	5 800	(475)	5 500	(271)	7 700	(821)	5 700	(187)
Chile	c	c	c	c	3 000	(289)	2 500	(208)	2 800	(238)	c	c	2 500	(125)
Tschechien	c	c	c	c	2 900	(280)	2 400	(157)	2 300	(152)	c	c	2 400	(82)
Dänemark	3 800	(107)	4 100	(226)	5 900	(172)	5 500	(201)	5 400	(139)	4 700	(393)	5 200	(76)
Estland	c	c	c	c	2 700	(172)	2 700	(199)	2 200	(87)	c	c	2 300	(72)
Finnland	3 700	(152)	c	c	4 100	(150)	4 500	(350)	4 400	(87)	4 100	(394)	4 200	(63)
Frankreich	c	c	c	c	3 500	(132)	3 700	(122)	3 800	(110)	3 600	(250)	3 600	(58)
Deutschland	4 800	(217)	c	c	5 900	(272)	5 600	(202)	5 200	(176)	5 200	(480)	5 200	(124)
Griechenland	c	c	c	c	1 900	(177)	2 300	(257)	2 300	(307)	c	c	2 200	(121)
Irland	c	c	3 700	(375)	4 600	(207)	4 500	(176)	4 300	(277)	4 800	(331)	4 300	(114)
Israel	c	c	3 000	(425)	4 400	(323)	4 300	(279)	3 600	(172)	c	c	3 800	(129)
Italien	c	c	c	c	3 900	(491)	c	c	3 300	(327)	c	c	3 700	(179)
Japan	4 600	(365)	4 000	(256)	4 400	(143)	4 600	(433)	4 300	(124)	4 200	(458)	4 200	(74)
Korea	c	c	3 400	(164)	4 100	(140)	3 400	(127)	3 800	(89)	3 800	(300)	3 700	(57)
Niederlande	4 500	(271)	c	c	5 400	(176)	5 200	(243)	5 400	(208)	4 700	(347)	5 200	(95)
Neuseeland	c	c	3 300	(307)	5 700	(354)	4 200	(227)	4 000	(152)	5 300	(631)	4 600	(117)
Norwegen	3 800	(179)	3 800	(188)	5 300	(150)	5 200	(185)	5 900	(147)	5 200	(298)	5 200	(76)
Polen	c	c	c	c	2 400	(155)	2 400	(232)	2 600	(113)	c	c	2 400	(80)
Slowakei	c	c	c	c	2 500	(231)	2 600	(256)	2 500	(168)	c	c	2 400	(87)
Slowenien	c	c	c	c	2 900	(119)	3 100	(170)	2 900	(123)	c	c	2 900	(74)
Spanien	c	c	3 400	(259)	3 600	(159)	3 300	(200)	3 200	(123)	c	c	3 300	(72)
Schweden	3 300	(130)	c	c	4 300	(204)	4 200	(160)	4 300	(131)	4 000	(227)	4 100	(72)
Türkei	1 800	(77)	c	c	1 900	(112)	1 900	(186)	2 300	(236)	c	c	2 000	(70)
Vereinigte Staaten	4 500	(395)	5 600	(499)	7 800	(562)	7 200	(445)	7 300	(479)	7 100	(752)	7 000	(236)
Subnationale Einheiten														
Flandern (Belgien)	3 700	(138)	5 000	(323)	5 400	(278)	5 400	(221)	4 900	(200)	4 800	(313)	5 000	(115)
England (UK)	c	c	3 700	(349)	4 900	(334)	4 600	(294)	4 300	(208)	5 000	(447)	4 400	(137)
Nordirland (UK)	c	c	3 400	(344)	3 900	(283)	3 600	(262)	3 300	(175)	c	c	3 600	(111)
Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**4 317**	**(49)**	**4 078**	**(50)**	**4 010**	**(39)**	**m**	**m**	**3 979**	**(21)**
Partnerländer														
Jakarta (Indonesien)	c	c	c	c	1 600	(203)	900	(84)	1 200	(144)	c	c	1 300	(95)
Litauen	c	c	c	c	1 900	(160)	2 300	(198)	1 800	(104)	c	c	1 800	(68)
Russische Föd.*	c	c	c	c	c	c	1 100	(115)	1 000	(54)	c	c	1 000	(40)
Singapur	c	c	c	c	7 200	(357)	5 700	(266)	6 000	(208)	c	c	6 100	(146)

Anmerkung: *Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.*

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: *OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).*

Hinweise *s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.* *StatLink:* *http://dx.doi.org/10.1787/888933397155*

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

A 6

Tabelle A6.4 (Forts. 2)

Mittlere Monatseinkommen von Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und Geschlecht (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige mit Erwerbseinkommen, die Vollzeit beschäftigt sind (d.h. mindestens 30 Stunden pro Woche), in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch von 2012

	Frauen													
	Lehrerausbildung und Erziehungswissenschaften		Geisteswissenschaften, Sprachen und Kunst		Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften		Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik		Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen		Gesundheit und Soziales		Alle Fachrichtungen	
	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.
	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)	(39)	(40)	(41)	(42)
OECD Nationale Einheiten														
Australien	3 700	(154)	3 500	(326)	3 900	(145)	4 400	(331)	4 400	(303)	3 700	(186)	3 900	(79)
Österreich	4 100	(139)	c	c	4 600	(354)	c	c	c	c	4 200	(286)	4 100	(135)
Kanada	3 900	(119)	3 200	(131)	4 100	(143)	4 400	(305)	4 000	(372)	4 200	(161)	3 900	(84)
Chile	1 700	(154)	c	c	1 700	(164)	c	c	2 500	(260)	1 400	(244)	1 700	(92)
Tschechien	1 600	(56)	c	c	1 800	(197)	c	c	c	c	1 700	(193)	1 700	(79)
Dänemark	3 300	(41)	4 100	(189)	4 700	(129)	4 700	(165)	4 600	(270)	3 700	(104)	4 000	(50)
Estland	1 400	(79)	1 700	(139)	1 600	(53)	1 500	(77)	1 300	(78)	1 900	(114)	1 500	(32)
Finnland	3 100	(113)	3 000	(111)	3 300	(80)	3 500	(199)	3 700	(161)	2 900	(70)	3 100	(35)
Frankreich	2 900	(114)	2 500	(127)	3 100	(105)	3 200	(103)	c	c	3 000	(116)	3 000	(50)
Deutschland	4 000	(187)	3 800	(335)	4 600	(299)	c	c	2 800	(254)	3 600	(180)	3 900	(116)
Griechenland	1 700	(126)	c	c	1 900	(137)	c	c	c	c	1 800	(105)	1 800	(84)
Irland	3 800	(209)	3 000	(220)	3 800	(168)	4 100	(273)	c	c	3 800	(168)	3 700	(87)
Israel	2 000	(106)	2 200	(378)	2 700	(124)	2 700	(240)	2 300	(226)	2 500	(208)	2 400	(64)
Italien	c	c	2 600	(278)	2 900	(179)	c	c	c	c	c	c	2 900	(111)
Japan	2 900	(162)	2 400	(134)	2 500	(167)	c	c	c	c	2 900	(77)	2 600	(52)
Korea	2 900	(146)	2 400	(157)	2 600	(197)	2 700	(206)	2 300	(132)	2 800	(189)	2 600	(73)
Niederlande	3 500	(207)	c	c	4 300	(237)	c	c	c	c	3 800	(253)	3 900	(124)
Neuseeland	3 200	(128)	2 700	(243)	3 600	(191)	3 400	(244)	c	c	3 500	(165)	3 400	(76)
Norwegen	3 500	(50)	4 200	(306)	4 400	(107)	4 300	(170)	4 900	(269)	3 700	(73)	4 000	(55)
Polen	1 900	(115)	1 700	(117)	2 100	(97)	1 600	(88)	c	c	1 900	(174)	1 900	(57)
Slowakei	1 300	(53)	1 500	(117)	2 100	(169)	1 800	(227)	c	c	1 800	(187)	1 700	(68)
Slowenien	2 500	(80)	2 700	(129)	2 400	(68)	2 500	(159)	c	c	2 900	(214)	2 500	(49)
Spanien	2 800	(142)	2 500	(189)	2 400	(106)	2 300	(163)	c	c	2 800	(109)	2 600	(54)
Schweden	2 900	(64)	2 600	(189)	3 700	(111)	3 600	(201)	3 800	(152)	3 600	(106)	3 400	(48)
Türkei	1 600	(123)	c	c	2 000	(221)	c	c	c	c	c	c	1 800	(82)
Vereinigte Staaten	4 300	(157)	4 800	(385)	6 000	(411)	5 400	(573)	c	c	5 600	(473)	5 200	(203)
Subnationale Einheiten														
Flandern (Belgien)	3 400	(86)	3 400	(193)	4 000	(154)	4 100	(277)	c	c	3 800	(188)	3 700	(79)
England (UK)	2 700	(166)	3 100	(164)	3 700	(269)	3 900	(365)	c	c	3 400	(226)	3 300	(110)
Nordirland (UK)	3 200	(168)	2 800	(209)	2 800	(135)	3 200	(259)	c	c	3 800	(422)	3 100	(112)
Durchschnitt	**2 850**	**(25)**	**2 887**	**(47)**	**3 217**	**(35)**	**3 365**	**(57)**	**m**	**m**	**3 137**	**(40)**	**3 010**	**(16)**
Partnerländer														
Jakarta (Indonesien)	c	c	c	c	1 200	(125)	c	c	c	c	c	c	900	(65)
Litauen	1 400	(55)	1 400	(84)	1 500	(75)	1 800	(110)	1 500	(136)	1 300	(139)	1 400	(39)
Russische Föd.*	700	(43)	800	(87)	900	(67)	1 100	(111)	800	(36)	700	(69)	800	(36)
Singapur	4 600	(363)	4 400	(439)	5 200	(218)	4 400	(361)	4 000	(207)	4 400	(375)	4 600	(107)

Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397155

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

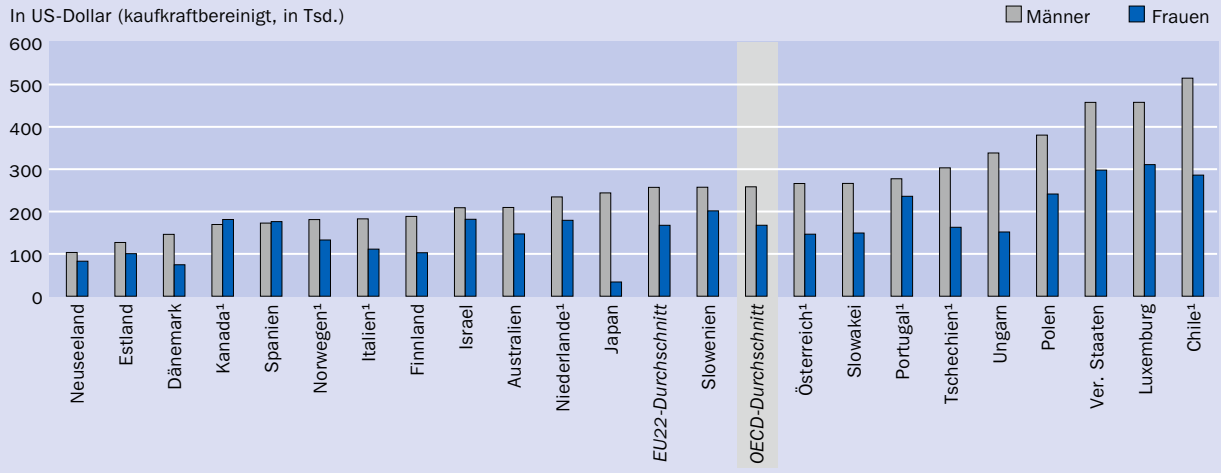
Indikator A7
Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?

- Im Durchschnitt der OECD-Länder entspricht die Höhe der finanziellen Erträge, die eine Frau aus einem Abschluss im Tertiärbereich erzielt, ungefähr zwei Dritteln der finanziellen Erträge eines Mannes mit einem vergleichbaren Bildungsstand.
- Ein höherer Bildungsstand führt zu höheren finanziellen Erträgen. Die finanziellen Nettoerträge sind für Bildungsabschlüsse im Tertiärbereich am höchsten, aber der Einzelne und die Gesellschaft profitieren ebenfalls beträchtlich von Abschlüssen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich im Vergleich zu einem niedrigeren Bildungsstand.
- Der staatliche Nutzen von Bildung übersteigt deren Kosten, denn je größer der Anteil der Bevölkerung mit einem Abschluss im Tertiärbereich, desto höher die Steuereinnahmen und eingezahlten Sozialversicherungsbeiträge.

Abbildung A7.1

Privater finanzieller Nettoertrag eines Abschlusses im Tertiärbereich, nach Geschlecht (2012)

Im Vergleich zu dem Ertrag eines Abschlusses im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP)



1. Referenzjahr nicht 2012, Einzelheiten s. Tabellen A7.3a und A7.3b.
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des privaten finanziellen Nettoertrags für einen Mann.
Quelle: OECD. Tabellen A7.3a und A7.3b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397317

Kontext

Zeit und Geld in Bildung zu investieren bedeutet, in das Humankapital zu investieren. Für Erwachsene übersteigt der Nutzen, der durch einen höheren Bildungsstand am Arbeitsmarkt erzielt werden kann, die ursprünglichen Kosten für den Erwerb eines entsprechenden Bildungsabschlusses. Die besseren Beschäftigungschancen (s. Indikator A5) und höhere Erwerbseinkommen (s. Indikator A6) sind ein starker Anreiz für Erwachsene, in Bildung zu investieren und den Eintritt in den Arbeitsmarkt zu verschieben. Obwohl Frauen gegenwärtig über höhere Qualifikationsniveaus als Männer verfügen (s. Indika-

tor A1), ziehen Männer einen größeren Nutzen aus einer entsprechenden Bildungsinvestition, da sie sowohl bessere Beschäftigungs- als auch Einkommensergebnisse damit erzielen.

Die Länder ihrerseits profitieren von Bürgern mit einem höheren Bildungsstand – sie haben geringere staatliche Ausgaben für Sozialleistungen und höhere Steuereinnahmen, wenn diese Bildungsteilnehmer dann 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 zum Beispiel dem Zugang zum Tertiärbereich (s. Indikator A3) zu betrachten.

In Ländern mit lang dauernden Bildungsgängen im Tertiärbereich und relativ hohen Einkommen nach einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind die Auswirkungen des entgangenen Einkommens recht hoch. Wie stark der Effekt tatsächlich ist, hängt auch vom zu erwartenden Entgeltniveau und der Beschäftigungswahrscheinlichkeit mit oder ohne einen Abschluss im Tertiärbereich ab. Mit zunehmender Verschlechterung der Arbeitsmarktlage für junge Erwachsene sinkt der Effekt des entgangenen Einkommens, wodurch die Kosten einer Ausbildung im Tertiärbereich sinken.

Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich auch in diesem Indikator unberücksichtigte Faktoren auf die Bildungserträge auswirken, z. B. die gewählten Fächergruppen, die landesspezifische Konjunkturlage, Arbeitsmarkt- und institutionelle Bedingungen sowie soziale und kulturelle Faktoren. Ferner beschränken sich Erträge aus Bildung nicht nur auf finanzielle Erträge, sondern haben auch weitere ökonomische Auswirkungen wie eine erhöhte Produktivität, die das Wirtschaftswachstum steigert, sowie gesamtgesellschaftliche Auswirkungen wie eine bessere Gesundheit und mehr Wohlergehen sowie größere gesellschaftliche Teilhabe (s. Indikator A8).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die privaten Nettoerträge, die ein Mann über die Dauer seiner gesamten beruflichen Laufbahn durch einen Abschluss im Tertiärbereich erzielt, 258.400 US-Dollar im Vergleich zu einem Mann mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Der entsprechende Betrag für Frauen liegt nur bei 167.600 US-Dollar.
- Der geschlechtsspezifische Unterschied beim privaten Nettoertrag für einen Abschluss im Tertiärbereich ist in Japan am größten, wo die Erträge für einen Mann siebenmal höher sind als für eine Frau.
- In den OECD-Ländern erzielen Absolventen im Tertiärbereich in Chile, Luxemburg und den Vereinigten Staaten die höchsten privaten Nettoerträge (mehr als 450.000 US-Dollar für Männer und mehr als 280.000 US-Dollar für Frauen).

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 der Ertragsrate. Er untersucht die beiden Alternativen, entweder die Bildungsteilnahme fortzusetzen oder in den Arbeitsmarkt einzutreten, in Form zweier Szenarien:

- eine Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zu einem Eintritt in den Arbeitsmarkt mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich;
- eine Investition in einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich im Vergleich zu einem Eintritt in den Arbeitsmarkt ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Zwei Arten von „Investoren" werden untersucht:

- der Einzelne (auf den sich nachfolgend alle als „privat" bezeichneten Angaben beziehen), der sich entschließt, nach Abwägung des zu erwartenden höheren Nettoeinkommens und der entstehenden Kosten einen höheren Bildungsstand anzustreben;
- der Staat (auf den sich nachfolgend alle als „staatlich" bezeichneten Angaben beziehen), der sich in Anbetracht der Zusatzerträge (Steuereinnahmen) und der anfallenden Kosten entscheidet, in das Bildungswesen zu investieren.

Die Berechnungen werden getrennt für Männer und Frauen durchgeführt, um den geschlechtsspezifischen Einkommensunterschieden und Erwerbslosenquoten Rechnung zu tragen.

Weitere Informationen zur Berechnung der finanziellen Nettoerträge s. Abschnitt Angewandte Methodik am Ende dieses Indikators. Hierbei ist Folgendes zu beachten: Aufgrund der kontinuierlichen Verbesserung der in diesem Indikator angewandten Methodik können Werte, die in dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* vorgestellt werden, nicht ohne Weiteres mit Werten aus vorherigen Ausgaben verglichen werden. Weitere Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik am Ende dieses Indikators sowie Anhang 3.

Analyse und Interpretationen

Finanzielle Anreize für Personen, in Bildung zu investieren (private Nettoinvestitionserträge)

In Bildung zu investieren zahlt sich langfristig sowohl für Männer als auch für Frauen aus. Selbst wenn für den Einzelnen eine weitere Bildungsteilnahme zum Zeitpunkt der Entscheidung kostspielig erscheint, sind die Zugewinne, die sich über die Dauer der gesamten beruflichen Laufbahn erzielen lassen, höher als die Kosten, die während der Ausbildung zu tragen sind. Dies gilt sowohl für den Tertiärbereich (Abb. A7.1) als auch für den Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. A7.1a, A7.1b, A7.3a und A7.3b).

Private Nettofinanzerträge steigen im Allgemeinen mit dem erzielten Bildungsstand. In den OECD-Ländern sind die mit einem Abschluss im Tertiärbereich zu erzielenden Erträge höher als die Erträge aus einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Für einen Mann sind die finanziellen Nettoerträge aus einem Abschluss im Tertiärbereich mit 258.400 US-Dollar mehr als doppelt so hoch wie die aus einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (112.400 US-Dollar). Diese Unterschiede sind in Polen am größten, wo die Erträge für einen Mann mit einem Abschluss im Tertiärbereich fast achtmal höher sind als für einen

Mann mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Daher bringt besonders in Polen der Erwerb eines höheren Bildungsstands denjenigen Erwachsenen am meisten, die einen Abschluss im Tertiärbereich erzielen (Tab. A7.1a, A7.1b, A7.3a und A7.3b).

Obwohl junge Frauen tendenziell eher einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben als junge Männer (s. Indikator A1), erzielen Frauen niedrigere relative finanzielle Nettoerträge als Männer (Abb. A7.1). Dies gilt für alle OECD-Länder mit verfügbaren Daten mit Ausnahme von Kanada und Spanien. Der durchschnittliche finanzielle Nettoertrag einer Frau für einen Abschluss im Tertiärbereich beträgt 167.600 US-Dollar, was nur zwei Dritteln des vergleichbaren Nettoertrags eines Mannes entspricht. Männer erzielen auch tendenziell eher eine höhere Ertragsrate aus der Bildung als Frauen mit vergleichbarem Bildungsstand. Sie beträgt 14 Prozent für einen Mann für einen Abschluss im Tertiärbereich (im Vergleich zu 12 Prozent für eine Frau) und 12 Prozent für einen Mann für einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (im Vergleich zu 8 Prozent für eine Frau) (Tab. A7.1a, A7.1b, A7.3a und A7.3b).

Die niedrigeren Erträge für Frauen können auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden, zum Beispiel auf niedrigere Erwerbseinkommen, höhere Erwerbslosenquoten und einen höheren Anteil von Teilzeitbeschäftigung unter Frauen. In Japan, wo der geschlechtsspezifische Unterschied am größten ist (ein Mann erzielt dort siebenmal höhere finanzielle Erträge aus einem Abschluss im Tertiärbereich als eine Frau mit vergleichbarem Bildungsstand), werden die Erträge von Frauen aus einem Abschluss im Tertiärbereich tendenziell durch das Steuersystem und die Arbeitsmarktstruktur reduziert. Zum Beispiel schreckt das Steuersystem verheiratete Frauen davon ab, eine Vollzeitbeschäftigung aufzunehmen, und es gibt auch nicht genügend verfügbare Einrichtungen für die Kinder im Elementarbereich. Jedoch könnten sich die privaten Nettoerträge für japanische Frauen in Zukunft verbessern, da die aktuelle Regierung darauf abzielt, durch die Einführung einer Reihe von Maßnahmen eine höhere Erwerbsbeteiligung bei Frauen zu fördern (Cabinet Secretariat, 2016) (Tab. A7.3a und A7.3b).

Kosten und Nutzen von Bildung für den Einzelnen

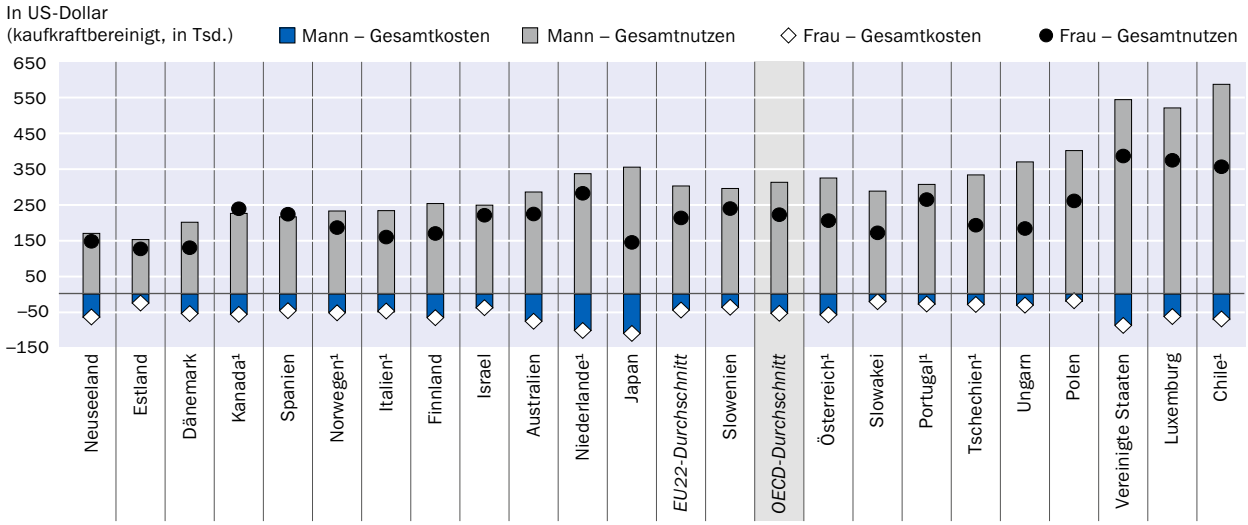
Der private Nettoertrag ist die Differenz zwischen Kosten und Nutzen, die durch den Erwerb eines zusätzlichen Bildungsabschlusses entstehen. Die Kosten beinhalten die direkten Kosten zum Erwerb des Bildungsstands und entgangenes Einkommen, der Nutzen umfasst das Erwerbseinkommen und Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit. Um den Einfluss des Steuersystems auf den Gesamtnutzen zu verdeutlichen, werden die Effekte Einkommensteuer, Sozialversicherungsbeiträge und sozialstaatliche Transferleistungen analysiert.

Die gesamten privaten Kosten, die sich aus direkten Kosten und dem entgangenen Einkommen zusammensetzen, steigen im Allgemeinen mit dem Bildungsstand. Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die direkten Kosten für einen Mann oder eine Frau rund 2.500 US-Dollar für eine Ausbildung im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und rund 10.500 US-Dollar für eine Ausbildung im Tertiärbereich. In allen OECD-Ländern außer Chile sind die hauptsächlichen Kosten einer Ausbildung im Tertiärbereich das entgangene Einkommen. Dieses unterscheidet sich in den einzelnen Ländern stark, je nach Ausbildungsdauer, Einkommensniveau und Einkommensdifferenzial zwischen den einzelnen Bildungsabschlüssen auf den verschiedenen Bildungsstufen. Das entgangene Einkommen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich anstrebt, beträgt

Abbildung A7.2

Private Kosten und privater Nutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich, nach Geschlecht (2012)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP



1. Referenzjahr nicht 2012, Einzelheiten s. Tabellen A7.3a und A7.3b.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des privaten finanziellen Nettoertrags für einen Mann.

Quelle: OECD. Tabellen A7.3a und A7.3b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397324

zwischen weniger als 18.000 US-Dollar in Polen und der Slowakei und mehr als 90.000 US-Dollar in den Niederlanden. Wenn man die direkten Kosten und das entgangene Einkommen addiert, erreicht Japan die höchsten privaten Gesamtkosten. In Japan können ein Mann oder eine Frau bis zum Abschluss im Tertiärbereich Gesamtkosten erwarten, die mehr als fünfmal höher sind als in Polen (Tab. A7.1a, A7.1b, A7.3a und A7.3b).

Einkommensvorteile durch einen höheren Bildungsstand bringen dem Einzelnen einen erheblichen Nutzen. Allerdings führen Unterschiede in den Arbeitsmarktergebnissen zu großen Abweichungen zwischen Männern und Frauen hinsichtlich des privaten Nutzens von Investitionen in Bildung. Im Durchschnitt beträgt der Gesamtnutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich für einen Mann 312.600 US-Dollar, während der Gesamtnutzen eines solchen Abschlusses für eine Frau nur 221.900 US-Dollar beträgt (Abb. A7.2). Das bedeutet, dass über eine berufliche Laufbahn von 40 Jahren hinweg ein Mann mit einem Abschluss im Tertiärbereich ungefähr 2.270 US-Dollar pro Jahr mehr an Gesamtnutzen erzielt als eine Frau mit vergleichbarem Bildungsstand. Dies ist hauptsächlich auf den geschlechtsspezifischen Unterschied beim Einkommen zurückzuführen (s. Indikator A6), steht jedoch auch in Verbindung mit den höheren Erwerbslosenquoten bei Frauen (s. Indikator A5) (Tab. A7.3a und A7.3b).

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 den länderspezifischen Steuer- und Sozialsystemen ab. Höhere Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge sowie geringere sozialstaatliche Transferleistungen aufgrund höherer Einkommen können gegen eine Entscheidung für eine weitere Bildungsteilnahme sprechen, da zwischen dem zum Ausgleich der Bildungskosten notwendigen Bruttoeinkommen und dem letztendlich erzielten Nettoeinkommen – in der Wahrnehmung des Einzelnen – eine Diskrepanz besteht (Brys and Torres, 2013). So

wird beispielsweise ein Mann, der sich für einen Abschluss im Tertiärbereich entscheidet, durchschnittlich rund 40 Prozent seines aus diesem Bildungsstand resultierenden höheren Einkommens in Form von Steuern und Sozialversicherungsbeiträgen abführen. In Chile, Estland, Japan, Kanada, Neuseeland, Polen, der Slowakei und Tschechien belaufen sich die Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge auf weniger als ein Drittel der Bruttoeinkommensvorteile, während sie sich in Dänemark, Italien und Slowenien auf ungefähr die Hälfte der Einkommensvorteile summieren. Da Frauen tendenziell eher niedrigere Einkommen erzielen, unterliegen sie häufiger einem niedrigeren Einkommensteuersatz. In Dänemark beispielsweise sind die Einkommensteuer und die Sozialversicherungsbeiträge einer Frau mit einem Abschluss im Tertiärbereich 10 Prozentpunkte niedriger als bei einem Mann mit vergleichbarem Abschluss (Tab. A7.3a und A7.3b).

Finanzielle Anreize für Staaten, in Bildung zu investieren (staatliche Nettoinvestitionserträge)

Der Staat ist ein Hauptinvestor in die Bildung (s. Indikator B3), und aus Haushaltssicht will er besonders in Zeiten restriktiver Fiskalpolitik wissen, ob sich seine Investition auszahlt. Da ein höherer Bildungsstand tendenziell zu einem höheren Einkommen führt (s. Indikator A6), generieren Bildungsinvestitionen auch höhere staatliche Erträge, weil Absolventen des Tertiärbereichs höhere Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge zahlen und weniger sozialstaatliche Transferleistungen in Anspruch nehmen. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der staatliche Nettoertrag für einen Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt, etwa 67.200 US-Dollar und für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, 143.700 US-Dollar (Tab. A7.2a und A7.4a).

Ein Vergleich der Abbildungen A7.2 und A7.3 zeigt, dass die staatlichen Nettoinvestitionserträge im Allgemeinen eng mit den privaten Erträgen verbunden sind. In Ländern, in denen der Nutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich für den Einzelnen am höchsten ist, erzielt auch der Staat den höchsten wirtschaftlichen Nutzen. Dies ist in Luxemburg und den Vereinigten Staaten der Fall, zwei Ländern mit sehr hohen privaten und staatlichen Erträgen. Das Gegenteil trifft für Estland und Neuseeland zu, wo die privaten und die staatlichen Nettoerträge am niedrigsten sind. Es gibt jedoch Ausnahmen wie die Slowakei und Slowenien. Obwohl diese beiden Länder ähnlich hohe private Nettoerträge erzielen (etwa 260.000 US-Dollar für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt), ist der staatliche Nettoertrag in Slowenien mehr als 150.000 US-Dollar höher als in der Slowakei. Dieser Unterschied kann hauptsächlich durch höhere Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge in Slowenien erklärt werden (Tab. A7.3a, A7.3b, A7.4a und A7.4b).

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen von Bildung

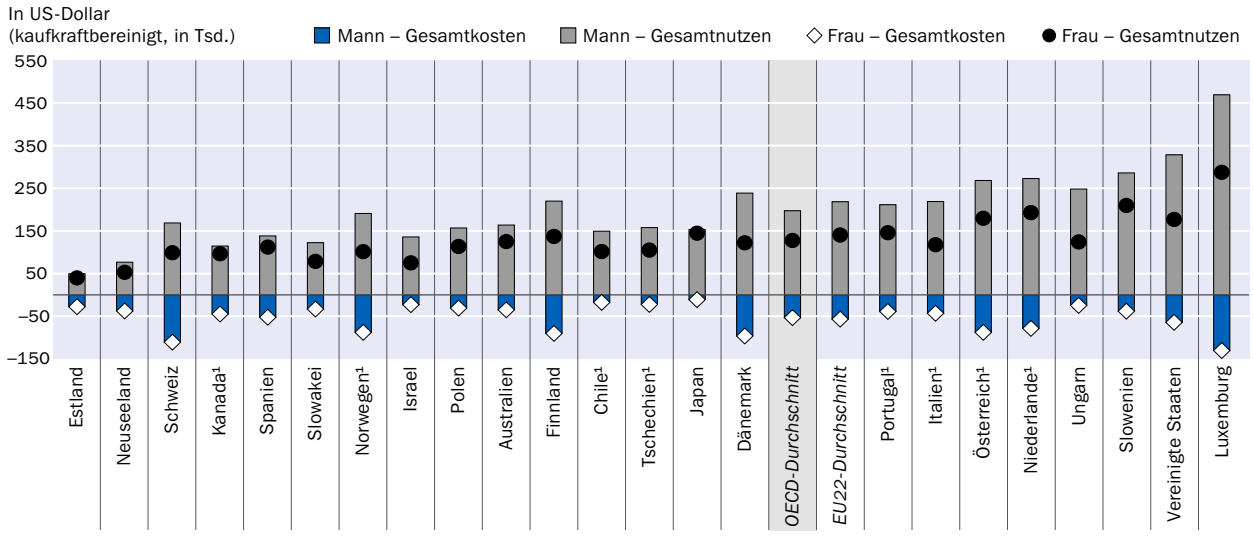
Der staatliche finanzielle Nettoertrag wird in einer ähnlichen Weise wie der private finanzielle Nettoertrag gemessen und bezieht sich auf die Differenz zwischen Kosten und Nutzen eines zusätzlichen Bildungsabschlusses, den ein Einzelner erreicht. Die Kosten enthalten die direkten staatlichen Kosten für Bildung und die entgangenen Einkommensteuereinnahmen. Der Nutzen wird anhand von Einkommensteuer, Sozialversicherungsbeiträgen, sozialstaatlichen Transferleistungen und Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit berechnet.

Die direkten Kosten sind für den Staat viel wichtiger als für den Einzelnen. Dies trifft besonders auf Länder wie Dänemark, Finnland und Norwegen zu, wo Bildungsteilnehmer niedrige oder gar keine Bildungsgebühren bezahlen und Zugang zu großzügigen öffent-

Abbildung A7.3

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich, nach Geschlecht (2012)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP



1. Referenzjahr nicht 2012, Einzelheiten s. Tabellen A7.4a und A7.4b.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des staatlichen finanziellen Nettoertrags bei einem Mann.

Quelle: OECD. Tabellen A7.4a und A7.4b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397332

lichen Subventionen für den Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich haben (s. Indikator B5). Um diese Subventionen zu finanzieren, müssen Menschen in diesen Ländern jedoch hohe Einkommensteuersätze in progressiven Steuersystemen zahlen.

Für Staaten bilden die direkten Kosten den größten Teil der staatlichen Gesamtkosten. Dies erklärt, warum Länder mit hohen direkten Kosten wie Dänemark, Finnland, Luxemburg, Norwegen, Österreich und die Schweiz auch die Länder mit den höchsten staatlichen Gesamtkosten sind (mehr als 85.000 US-Dollar für einen Abschluss im Tertiärbereich). Im Gegensatz dazu hat Japan von den OECD-Ländern die niedrigsten staatlichen Gesamtkosten (ungefähr 11.000 US-Dollar für einen Abschluss im Tertiärbereich), unter anderem weil die direkten Kosten hauptsächlich von den einzelnen Bildungsteilnehmern getragen werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die staatlichen Gesamtkosten für einen Abschluss im Tertiärbereich 53.500 US-Dollar (Tab. A7.4a und A7.4b).

Der Staat erhält als Ausgleich für die direkten Investitionskosten und die während dieser Zeit entgangenen Steuereinnahmen von besser bezahlten Beschäftigten mit einem oftmals höheren Qualifikationsniveau zusätzliche Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträge. Im Durchschnitt beträgt der staatliche Gesamtnutzen 99.800 US-Dollar für einen Mann, dessen höchster Bildungsstand ein Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist, und 197.200 US-Dollar für einen Mann mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A7.2a und A7.4a).

Aufgrund unterschiedlicher Arbeitsmarktergebnisse unterscheidet sich auch der staatliche Gesamtnutzen für Männer und für Frauen. Das legt die Vermutung nahe, das der Staat eine aktive Rolle dabei spielen muss, die Integration und Teilnahme von Frauen im Arbeitsmarkt zu erleichtern, um höhere Einkünfte aus den beträchtlichen Investitionen von Frauen in ihren Bildungsstand sicherzustellen. Im Durchschnitt ist der staatliche Gesamtnutzen

A 7

Kasten A7.1

Finanzielle Erträge eines Abschlusses im Tertiärbereich nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich

Absolventen mit einem Abschluss auf den unterschiedlichen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs (kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge) erzielen unterschiedliche finanzielle Erträge. Dieser Unterschied lässt sich vor allem auf die unterschiedlichen Erwerbseinkünfte von Absolventen dieser Bildungsstufen über das gesamte Erwerbsleben hinweg zurückführen. Die Kosten der Qualifikationen unterscheiden sich auch für jede Bildungsstufe, da höhere Qualifikationen mehr Zeit in Anspruch nehmen und Bildungsteilnehmer länger auf Einkommen verzichten.

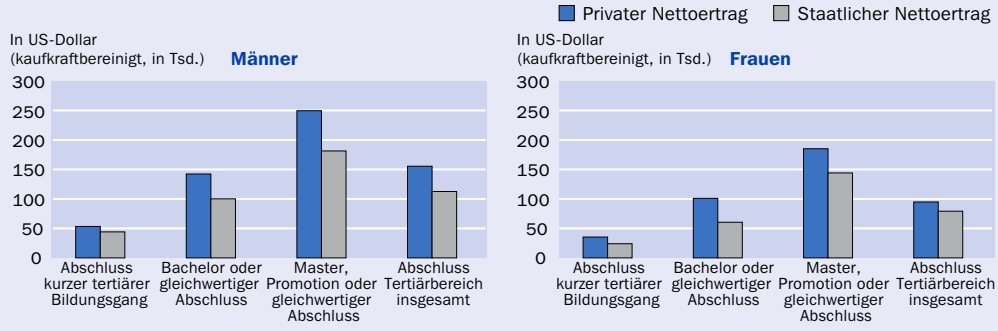
Die Anteile der Bevölkerung mit einem Abschluss auf den unterschiedlichen Bildungsstufen des Tertiärbereichs unterscheiden sich zwischen den einzelnen Ländern (s. Indikator A1), und die Kombination aus den jeweiligen Anteilen kann einen großen Einfluss auf die finanziellen Erträge aus einem Abschluss im Tertiärbereich insgesamt haben. Die finanziellen Erträge aus einem Abschluss im Tertiärbereich werden beispielsweise in Ländern mit einem großen Anteil an Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge den Wert der Investitionen in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge zu niedrig erscheinen lassen im Vergleich zu Ländern mit einem niedrigeren Anteil an solchen Absolventen. Abhängig von den Anteilen an den einzelnen Qualifikationen haben unterschiedliche Länder möglicherweise genau die gleichen Erträge auf der jeweiligen Bildungsstufe, aber sehr verschiedene Erträge für einen Abschluss im Tertiärbereich insgesamt.

Abbildung A7.a untersucht diesen Einfluss für eine Auswahl von 7 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten und macht die unterschiedlichen finanziellen Erträge für einen Abschluss auf den verschiedenen Bildungsstufen im Tertiärbereich sichtbar. Sowohl für Männer als auch für Frauen steigen die Erträge auf der jeweils höheren Bildungsstufe im Tertiärbereich. Der private Nettoertrag für Männer für einen Abschluss in kurzen tertiären Bildungsgängen beziffert sich auf 53.370 US-Dollar, für Bachelor- oder gleichwertige Abschlüsse auf 142.290 US-Dollar und für Masterabschlüsse und Promotionen sowie gleichwertige Abschlüsse auf 249.536 US-Dollar. Ein ähnliches Bild ergibt sich für Frauen und für die staatlichen Nettoerträge.

Abbildung A7.a

Staatlicher und privater finanzieller Ertrag eines Abschlusses im Tertiärbereich, nach Geschlecht und Bildungsstand (2012)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, für ausgewählte OECD-Länder



Anmerkung: Die Zahlen basieren auf Daten aus Australien, Finnland, Italien, Kanada, Neuseeland und Norwegen.
Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397349

Nach ISCED-Stufen aufgeschlüsselte finanzielle Erträge würden dem Leser einen besseren Anhaltspunkt zu den zu erwartetenden Erträgen je Land und ISCED-Stufe des Tertiärbereichs geben. Dies wird in künftigen Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* noch Gegenstand eingehender Analysen sein.

eines Abschlusses im Tertiärbereich bei Männern um ungefähr 50 Prozent höher als bei Frauen. In den OECD-Ländern zieht Luxemburg den größten staatlichen Nutzen aus einem Abschluss im Tertiärbereich sowohl bei einem Mann (469.000 US-Dollar) als auch bei einer Frau (287.300 US-Dollar). Estland zieht mit 49.400 US-Dollar bei einem Mann und 39.700 US-Dollar bei einer Frau den geringsten staatlichen Nutzen aus einem Abschluss im Tertiärbereich (Tab. A7.4a und A7.4b). Die Ertragsrate des Staats ist auch höher für einen Mann (10 Prozent für einen Abschluss im Tertiärbereich und 9 Prozent für einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich) als bei einer Frau (8 Prozent sowohl für einen Abschluss im Tertiärbereich als auch im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich) (Tab. A7.2a, A7.2b, A7.4a und A7.4b).

Im Durchschnitt kann der staatliche Gesamtnutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich bei einen Mann in Höhe von 197.200 US-Dollar unterteilt werden in den Effekt von Einkommensteuern (130.100 US-Dollar), von Sozialversicherungsbeiträgen (44.100 US-Dollar), von Transferleistungen (400 US-Dollar) und von Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit (22.600 US-Dollar) (Tab. A7.4a). Da die höhere Besteuerung unter Umständen einer privaten Investition in verschiedenen Bereichen, u. a. der Bildung, entgegenstehen könnte, gibt es in einigen Ländern steuerpolitische Maßnahmen zur effektiven Senkung der tatsächlich abgeführten privaten Einkommensteuern, insbesondere in den oberen Einkommensklassen. Zum Beispiel haben viele OECD-Länder zur Förderung des Eigenheimbesitzes Steuererleichterungen für Hypothekenzinsen eingeführt. Derartige Vergünstigungen kommen hauptsächlich den Absolventen des Tertiärbereichs und den Zahlern hoher Grenzsteuersätze zugute. Besonders hohe Steuererleichterungen für ein Eigenheim werden in Dänemark, Finnland, Griechenland, den Niederlanden, Norwegen, Tschechien und den Vereinigten Staaten gewährt (Andrews, Caldera Sánchez and Johansson, 2011).

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 15- bis 64-Jährige

Direkte Kosten sind die direkten Ausgaben für Bildung pro Bildungsteilnehmer während der Dauer der Bildungsteilnahme.

- *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 Unterrichtszwecke.

A 7

Entgangenes Einkommen ist das Nettoeinkommen, das der Einzelne verdient hätte, wenn er die Ausbildung nicht fortgesetzt hätte, sondern in den Arbeitsmarkt eingetreten wäre und einen Arbeitsplatz gefunden hätte.

Entgangene Einkommensteuern sind die Steuereinnahmen, die dem Staat zugeflossen wären, wenn ein Bürger seine Ausbildung nicht fortgesetzt hätte, sondern in den Arbeitsmarkt eingetreten wäre und einen Arbeitsplatz gefunden hätte.

Bruttoeinkommensvorteile sind der abgezinste Betrag der Einkommenszuschläge für einen höheren Bildungsstand im Laufe des Erwerbslebens, sofern der Absolvent in den Arbeitsmarkt eintritt und tatsächlich beschäftigt ist.

Der *Einkommensteuereffekt* ist der abgezinste Gesamtbetrag, der 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:

- *Unterhalb des Sekundarbereichs II* umfasst die ISCED-2011-Stufen 0, 1 und 2,
- *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* die ISCED-2011-Stufen 3 und 4 und
- *Tertiärbereich* die ISCED-2011-Stufen 5, 6, 7 und 8.

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 Prozent hinaus erwirtschaftet, der für derartige Kapitalflüsse angesetzt wird.

Der *Effekt der Sozialversicherungsbeiträge* ist der abgezinste Gesamtbetrag, der sich aus den durch den höheren Bildungsstand bedingten höheren Sozialversicherungsbeiträgen des Beschäftigten während seines Erwerbslebens ergibt und vom Staat eingenommen wird.

Der *Effekt der Transferleistungen* ist der abgezinste Gesamtbetrag der durch den höheren Bildungsstand bedingten zusätzlichen sozialstaatlichen Transferleistungen an Privatpersonen während des Erwerbslebens. Sozialstaatliche Transferleistungen umfassen zweierlei Arten von Leistungen: Wohngeld und Sozialleistungen.

Der *Effekt der Unterstützungsleistungen* bei Erwerbslosigkeit ist die abgezinste Summe der zusätzlichen Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit, die über die Dauer des Erwerbslebens mit höherem Bildungsstand in Verbindung stehen und in Zeiten von Erwerbslosigkeit gewährt werden.

Angewandte Methodik

Allgemeiner Ansatz

In diesem Indikator werden die finanziellen Erträge aus Bildungsinvestitionen für den Zeitraum ab Beginn der weiterführenden Bildungsmaßnahme bis zum theoretischen Ruhestandsalter (64 Jahre) geschätzt. Die Bildungserträge werden ausschließlich unter dem Aspekt einer Finanzinvestition betrachtet, indem Kosten und Nutzen einander gegenübergestellt werden.

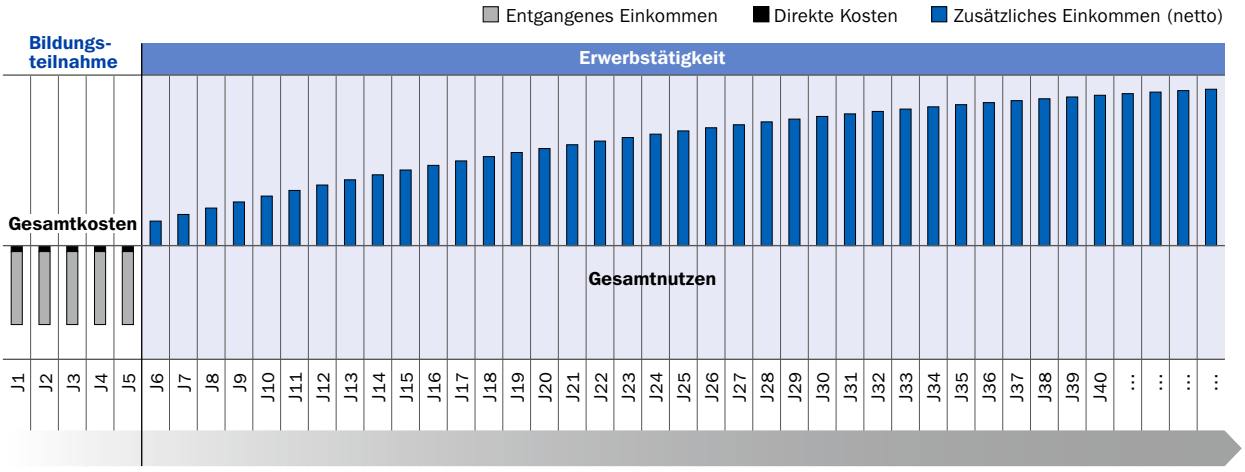
Untersucht werden zwei Zeiträume (Abb. 1):

- die Dauer der Bildungsteilnahme, während der der Einzelne und der Staat die Bildungskosten tragen,
- die Dauer der Erwerbstätigkeit, 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. Der Kapitalwert drückt monetäre Transferzahlungen, die zu verschiedenen Zeitpunkten geleistet werden, als heutigen Barwert aus, um direkte Vergleiche von Kosten und Nutzen zu ermöglichen. Hierbei werden Kosten und Nutzen während des gesamten Erwerbslebens auf den Zeitpunkt zurückgerechnet, an dem mit der Investition begonnen wurde. Dies geschieht, indem alle Mittelflüsse mit einem bestimmten Zinssatz auf den Investitionsbeginn (J1 in Abb. 1) abgezinst werden.

Abbildung 1

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



Um einen Abzinsungssatz zu bestimmen, wurden langfristige Staatsanleihen als Bezugspunkt gewählt. 2012 betrug der durchschnittliche langfristige Zinssatz in den OECD-Ländern ungefähr 4,12 Prozent, daraus ergibt sich ein durchschnittlicher realer Zinssatz für Staatsanleihen von rund 2 Prozent. Der hier verwendete reale Abzinsungssatz von 2 Prozent spiegelt die Tatsache wider, dass die Berechnungen zu konstanten Preisen erfolgen (OECD, 2016a; OECD, 2016b).

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. Um die Ergebnisse vergleichen und leichter interpretieren

A 7

zu können, wird der gleiche Abzinsungssatz (2 Prozent) für alle OECD-Länder angewendet. Alle Angaben in den Tabellen in diesem Indikator sind als Kapitalwert in US-Dollar (kaufkraftbereinigt mittels KKP) ausgedrückt.

Finanzieller Nettoertrag

Der finanzielle Nettoertrag aus Bildung ist der Unterschied zwischen den Kosten und dem Nutzen eines zusätzlichen Bildungsabschlusses auf einer höheren Bildungsstufe und wird wie folgt berechnet:

Finanzieller Nettoertrag = Gesamtnutzen – absoluter Wert der Gesamtkosten

Die Kosten

Gesamtkosten

Eine Investition in einen höheren Bildungsabschluss besteht aus direkten und indirekten Kosten. Die direkten Kosten sind die Ausgaben, die während der Dauer der zusätzlichen Bildungsteilnahme anfallen. Die indirekten Kosten für eine Person sind das entgangene Einkommen, das erzielt worden wäre, wenn die Ausbildung nicht fortgesetzt, sondern eine Beschäftigung aufgenommen worden wäre. Dementsprechend sind die indirekten Kosten für den Staat die Steuereinnahmen, die ihm durch die längere Bildungsteilnahme der betreffenden Person anstelle eines Arbeitsmarkteintritts entgangen sind.

Private Kosten = Direkte Kosten + Entgangenes Einkommen
Staatliche Kosten = Direkte Kosten + Entgangene Steuereinnahmen

Die direkten Kosten der Bildung

Die Quelle für die Daten zu den direkten Kosten der Bildung ist die UOE-Finanzdatenerhebung (Referenzjahr jeweils 2012, soweit in den Tabellen nicht anders angegeben). Die direkten Kosten umfassen sämtliche Bildungsausgaben aller staatlichen Ebenen (direkte staatliche Kosten) und alle bildungsbezogenen Ausgaben der privaten Haushalte (direkte private Kosten). Die direkten Kosten der Bildung werden nach Fächergruppen unterschieden.

Die direkten privaten Kosten beinhalten keine Darlehen und Bildungszuschüsse, und in den direkten staatlichen Kosten sind keine staatlichen Darlehen enthalten. Die Nichteinbeziehung der Darlehen in die staatlichen Kosten könnte zu einem zu niedrigen Ansatz der staatlichen Kosten für einige Länder führen, insbesondere in Bezug auf einen Abschluss im Tertiärbereich. In den Fällen, in denen Darlehen und Bildungszuschüsse die direkten privaten Kosten übersteigen, werden die direkten privaten Kosten auf null gesetzt. Indikator B5 enthält weitere Ausführungen zu Bildungsdarlehen.

Es ist zu beachten, dass die direkten Kosten aufgrund der erheblichen Veränderungen der angewandten Methodik in dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* nicht mit denen in früheren Ausgaben vergleichbar sind. Weitere Einzelheiten s. Anhang 3.

Entgangenes Einkommen und Steuerausfälle

Durch eine Investition in eine weitere Bildungsteilnahme entstehen auch Opportunitätskosten, d. h. die Einnahmen, die während ihrer Dauer dem Einzelnen bzw. dem Staat nicht zufließen.

Der Einfachheit halber wird in diesem Indikator davon ausgegangen, dass Bildungsteilnehmer während der Bildungsteilnahme kein Erwerbseinkommen haben und keine Steuern zahlen. Zur Berechnung des entgangenen Einkommens und der entgangenen Steuereinnahmen wird hier davon ausgegangen, dass das Einkommen dem Mindestlohn entspricht. Durch diese Vereinfachung soll eine bessere Vergleichbarkeit der Daten zwischen den Ländern erreicht werden. Nachteilig ist hierbei die Verzerrung nach oben, die sich beim errechneten Kapitalwert ergibt, da das potenzielle Einkommen vieler junger Menschen wahrscheinlich über dem Mindestlohn läge.

Der Nutzen

Der Gesamtnutzen

Der Nutzen aus einer Bildungsinvestition ist das durch einen höheren Bildungsabschluss erzielbare höhere Einkommen, da ja auch mit einer höheren Beschäftigungswahrscheinlichkeit zu rechnen ist. Für den Einzelnen besteht dieses höhere Einkommen aus dem zusätzlichen Nettoeinkommen, das aufgrund eines höheren Bildungsstands erwartet wird, sofern ein erfolgreicher Eintritt in den Arbeitsmarkt erfolgt. Der staatliche Nutzen ist hier parallel zum privaten Nutzen konzipiert. Der staatliche Nutzen besteht aus der Summe der zusätzlichen Steuereinnahmen von einem Beschäftigten mit einem höheren Bildungsstand, sofern ein erfolgreicher Eintritt in den Arbeitsmarkt erfolgt.

Für j, den höchsten Bildungsabschluss, und j−1, einen niedrigeren Bildungsabschluss, können der staatliche und private Gesamtnutzen wie folgt dargestellt werden:

$$
\begin{aligned}
&\textit{Privater Gesamtnutzen}_j = \{\textit{Erwartete Nettoeinkommen mit Abschluss } j\} - \{\textit{Erwartete Nettoeinkommen mit Abschluss } j-1\} \\
&\quad = \{(1 - \textit{Erwerbslosenquote})_j \times (\textit{Nettoeinkommen})_j + (\textit{Erwerbslosenquote})_j \\
&\quad \times (\textit{Nettoerwerbslosenunterstützung})_j\} \\
&\quad - \{(1 - \textit{Erwerbslosenquote})_{j-1} \times (\textit{Nettoeinkommen})_{j-1} + (\textit{Erwerbslosenquote})_{j-1} \\
&\quad \times (\textit{Nettoerwerbslosenunterstützung})_{j-1}\} \\
&\textit{Staatlicher Gesamtnutzen } j = \{\textit{Erwartete Steuereinnahmen mit Abschluss } j\} - \{\textit{Erwartete Steuereinnahmen mit Abschluss } j-1\} \\
&\quad = \{(1 - \textit{Erwerbslosenquote})_j \times (\textit{Steuereinnahmen})_j - (\textit{Erwerbslosenquote})_j \\
&\quad \times (\textit{Nettoerwerbslosenunterstützung})_j\} \\
&\quad - \{(1 - \textit{Erwerbslosenquote})_{j-1} \times (\textit{Steuereinnahmen})_{j-1} - (\textit{Erwerbslosenquote})_{j-1} \\
&\quad \times (\textit{Nettoerwerbslosenunterstützung})_{j-1}\}
\end{aligned}
$$

Aufgliederung nach den Effekten von Nettoeinkommen und Steuereinnahmen

In diesem Indikator werden auch die Effekte von Nettoeinkommen und Steuereinnahmen – basierend auf dem durch den höheren Bildungsstand bedingten zusätzlichen Einkommen – aufgegliedert. Mit diesen Faktoren lassen sich die Unterschiede im Gesamtnutzen zwischen den Ländern teilweise erklären, da durch das Besteuerungs- und Nutzenniveau eine Diskrepanz zwischen dem zusätzlichen Bruttoeinkommen für den höheren Bildungsstand einerseits und dem entsprechenden Nettoeinkommen andererseits entstehen kann.

- Der Effekt des Bruttoeinkommens ist der abgezinste Bruttozusatzbetrag, der durch den höheren Bildungsstand insgesamt vereinnahmt wird. Die Einkommensdaten sind der Erhebung der OECD zu den Arbeitsmarktergebnissen und den sozialen Auswirkungen entnommen. Einkommen hängen vom Alter, Geschlecht und Bildungsstand ab.

- Der Einkommensteuereffekt ist der abgezinste zusätzliche Einkommensteuerbetrag, der aufgrund des höheren Bildungsstands von der betreffenden Person abgeführt und vom Staat vereinnahmt wird. 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 landesspezifische Einzelheiten zur Einkommensteuer im Modell der Besteuerung der Einkommen s. *Taxing Wages 2016* (OECD, 2016c).

- Der Effekt der Sozialversicherungsbeiträge ist der abgezinste zusätzliche Betrag an Sozialversicherungsbeiträgen, der aufgrund des höheren Bildungsstands von der betreffenden Person abgeführt und vom Staat vereinnahmt wird. Die Arbeitnehmer-Sozialversicherungsbeiträge werden anhand des Szenarios eines ledigen 40-jährigen Beschäftigten ohne Kinder gemäß dem OECD-Modell der Besteuerung der Einkommen ermittelt. Weitere landesspezifische Einzelheiten zu den Arbeitnehmer-Sozialversicherungsbeiträgen im Modell der Besteuerung der Einkommen s. *Taxing Wages 2016* (OECD, 2016c).

- Der Effekt der sozialen Transferleistungen ist der abgezinste Betrag für zusätzliche soziale Transferleistungen des Staates an den Einzelnen aufgrund eines höheren Bildungsstands. Die sozialen Transferleistungen entsprechen dem Gesamtbetrag der Zahlungen des Staats an den Einzelnen in Form von Sozialleistungen und Wohngeld. Die sozialen Transferleistungen werden anhand des OECD-Modells der Berechnung der Besteuerung und staatlicher Leistungen (OECD Tax-Benefit Model) für einen ledigen 40-jährigen Beschäftigten ohne Kinder errechnet. Weitere landesspezifische Einzelheiten zu den sozialen Transferleistungen im OECD-Modell der Berechnung der Besteuerung und staatlicher Leistungen s. OECD Benefits and Wages im Internet unter *www.oecd.org/els/soc/benefits-and-wages-country-specific-information.htm*.

- Der Effekt von Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit ist die abgezinste Summe der zusätzlichen Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit über die Dauer eines Erwerbslebens während Zeiten der Erwerbslosigkeit, die mit einem höheren Bildungsstand in Verbindung stehen. Der Effekt von Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit vergleicht die Unterstützungsleistungen für eine Person mit höherem Bildungsstand bei Erwerbslosigkeit mit den Nettoeinkünften einer Person mit niedrigerem Bildungsstand. Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit werden anhand des OECD-Modells der Berechnung der Besteuerung und staatlicher Leistungen für einen ledigen 40-jährigen Beschäftigten ohne Kinder errechnet. Erwerbslose gelten als voll anspruchsberechtigt für Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit. Weitere landesspezifische Einzelheiten zu den Unterstützungsleistungen im Falle der Erwerbslosigkeit im Tax-Benefit-Modell s. OECD Benefits and Wages im Internet unter *www.oecd.org/els/soc/benefits-and-wages-country-specific-information.htm*.

Es ist zu beachten, dass die Aufgliederung der Einkommensvorteile aufgrund der erheblichen Veränderungen in der angewandten Methodik in dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* nicht mit denen in früheren Ausgaben vergleichbar sind. Weitere Einzelheiten s. Anhang 3.

Methodische Einschränkungen

Das Modell stützt sich auf einige Annahmen und Vereinfachungen, um eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den Ländern zu erreichen. Anhang 3 im Internet enthält eine Auflistung der Hauptannahmen und Einschränkungen des Modells.

Außerdem stellen die angegebenen Daten rein rechnerische Werte dar. Diese Ergebnisse unterscheiden sich wahrscheinlich von ökonometrischen Schätzungen, die eher die gleichen Daten auf der Mikroebene (z. B. Daten aus Haushalts- oder Einzelerhebungen) verwenden würden und nicht das Einkommen errechnet auf Basis von Durchschnittseinkommen während des Erwerbslebens.

Der hier gewählte Ansatz schätzt das künftige Einkommen von Erwachsenen mit unterschiedlichem Bildungsstand auf Grundlage der Erkenntnisse über die aktuellen Unterschiede bei den durchschnittlichen Bruttoeinkommen nach Bildungsstand und Alter. Die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Abschlüssen und Einkommen müssen in der Zukunft jedoch nicht unbedingt die gleichen sein wie in der Gegenwart, denn der technologische, wirtschaftliche und soziale Wandel können das mit einem bestimmten Bildungsstand in Verbindung stehende Einkommensniveau verändern.

Die Beurteilung des Nutzens berücksichtigt auch den Beitrag von Bildung zu einer höheren Beschäftigungswahrscheinlichkeit, wenn eine Beschäftigung angestrebt wird. Das macht die Ergebnisse jedoch auch abhängig von der Konjunkturphase, in der die Daten erhoben wurden. Da Besserausgebildete normalerweise auch in schwierigeren ökonomischen Zeiten bessere Arbeitsmarktergebnisse erzielen, steigt im Allgemeinen der Wert des erworbenen Bildungsstandes in Zeiten schwachen wirtschaftlichen Wachstums.

Vor diesem Hintergrund sollten die Zahlen zu den Bildungserträgen in den einzelnen Ländern mit Vorsicht interpretiert werden.

Weitere Informationen zu der angewandte Methodik s. Anhang 3.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

Andrews, D., A. Caldera Sánchez and Å. Johansson (2011), „Housing markets and structural policies in OECD Countries“, *OECD Economics Department Working Papers,* No. 836, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5kgk8t2k9vf3-en*.

Brys, B. and C. Torres (2013), „Effective personal tax rates on marginal skills investment in OECD countries“, *OECD Taxation Working Papers,* No. 16, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5k425747xbr6-en*.

Cabinet Secretariat (2016), *Japan Revitalization Strategy (Growth Strategy) Revised in 2015, Main achievements to date and Further reforms,* Cabinet Secretariat, Tokyo, *www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/new_seika_torikumien.pdf*.

OECD (2016a), „Exchange rates (USD monthly averages)", *Monthly Monetary and Financial Statistics* (MEI) (database), *http://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=169*.

OECD (2015b), „Consumer prices – Annual inflation", *Consumer Prices* (database), *http://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=22519*.

OECD (2016c), *Taxing Wages 2016,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/tax_wages-2016-en*.

Tabellen Indikator A7

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397224

- Tabelle A7.1a: Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2012)
- Tabelle A7.1b: Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2012)
- Tabelle A7.2a: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2012)
- Tabelle A7.2b: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2012)
- Tabelle A7.3a: Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2012)
- Tabelle A7.3b: Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2012)
- Tabelle A7.4a: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2012)
- Tabelle A7.4b: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2012)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle A7.1a

Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2012)

Im Vergleich zu einem Mann mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP

	Direkte Kosten	Entgangenes Einkommen	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Erwerbslosigkeit)				Effekt Erwerbslosenunterstützung	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Bruttoeinkommensvorteile	Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge	Effekt Transferleistungen				
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9) = (4) + (5) + (6) + (7) + (8)	(10) = (9) + (3)	(11)
OECD-Länder											
Australien	–3 000	–29 100	**–32 100**	180 000	–62 000	0	–900	31 600	**148 700**	**116 600**	16 %
Österreich[1]	0	–47 200	**–47 200**	269 600	–68 200	–51 300	–2 400	34 900	**182 600**	**135 400**	10 %
Belgien	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Kanada[2]	–1 300	–32 900	**–34 200**	181 800	–47 200	–12 800	0	36 600	**158 400**	**124 200**	13 %
Chile[3]	–3 700	–19 000	**–22 700**	163 800	–5 300	–27 800	–1 500	12 300	**141 500**	**118 800**	13 %
Tschechien[3]	–1 900	–17 900	**–19 800**	91 100	–18 300	–10 000	–6 500	41 700	**98 000**	**78 200**	13 %
Dänemark	0	–36 200	**–36 200**	237 700	–97 400	0	–15 600	25 800	**150 500**	**114 300**	13 %
Estland	0	–11 400	**–11 400**	44 100	–9 000	–1 200	0	40 800	**74 700**	**63 300**	16 %
Finnland	0	–34 000	**–34 000**	87 900	–28 700	–7 000	–4 000	19 200	**67 400**	**33 400**	6 %
Frankreich	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Deutschland	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Griechenland	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ungarn	–1 200	–15 300	**–16 500**	69 000	–11 000	–12 800	0	29 600	**74 800**	**58 300**	12 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Israel	–3 700	–25 200	**–28 900**	205 400	–32 100	–23 900	0	35 500	**184 900**	**156 000**	12 %
Italien[3]	–7 500	–35 100	**–42 600**	206 300	–65 200	–19 600	0	24 800	**146 300**	**103 700**	7 %
Japan	–12 000	–51 700	**–63 700**	237 400	–25 300	–32 500	–4 400	11 200	**186 400**	**122 700**	7 %
Korea	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Lettland	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Luxemburg	–2 000	–65 000	**–67 000**	360 000	–103 900	–44 800	–10 200	24 700	**225 800**	**158 800**	9 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[1]	–1 100	–51 800	**–52 900**	185 300	–64 900	–10 900	0	15 800	**125 300**	**72 400**	6 %
Neuseeland	–5 100	–36 000	**–41 100**	168 500	–47 000	0	–600	26 200	**147 100**	**106 000**	10 %
Norwegen[1]	0	–40 700	**–40 700**	271 700	–76 700	–21 200	–100	31 500	**205 200**	**164 500**	15 %
Polen	–4 600	–17 100	**–21 700**	58 100	–5 100	–10 400	0	28 900	**71 500**	**49 800**	9 %
Portugal[1]	0	–21 200	**–21 200**	204 500	–46 400	–22 500	0	31 100	**166 700**	**145 500**	12 %
Slowakei	–2 500	–9 000	**–11 500**	55 700	–9 200	–7 500	0	97 400	**136 400**	**124 900**	26 %
Slowenien	–700	–35 800	**–36 500**	103 800	–19 500	–22 900	–200	18 600	**79 800**	**43 300**	6 %
Spanien	–2 100	–9 900	**–12 000**	89 700	–23 800	–5 700	0	64 100	**124 300**	**112 300**	16 %
Schweden	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Schweiz	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Türkei	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ver. Königreich	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Vereinigte Staaten	–3 500	–27 800	**–31 300**	330 100	–75 400	–18 600	–2 700	65 600	**299 000**	**267 700**	17 %
OECD-Durchschnitt	**–2 500**	**–30 400**	**–32 900**	**172 800**	**–42 800**	**–16 500**	**–2 200**	**34 000**	**145 300**	**112 400**	**12 %**
EU22-Durchschnitt	**–1 700**	**–29 100**	**–30 800**	**147 300**	**–40 800**	**–16 200**	**–2 800**	**35 500**	**123 000**	**92 200**	**11 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben, und Männern, die keinen derartigen Abschluss erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet.

1. Referenzjahr 2010. 2. Referenzjahr für direkte Kosten 2011. 3. Referenzjahr 2011.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397230

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

A 7

Tabelle A7.1b

Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2012)

Im Vergleich zu einer Frau mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP

	Direkte Kosten	Entgangenes Einkommen	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Erwerbslosigkeit)				Effekt Erwerbslosenunterstützung	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Bruttoeinkommensvorteile	Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge	Effekt Transferleistungen				
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9) = (4) + (5) + (6) + (7) + (8)	(10) = (9) + (3)	(11)
OECD-Länder											
Australien	−3 000	−28 300	**−31 300**	102 500	−25 400	0	−14 900	21 000	**83 200**	**51 900**	9 %
Österreich[1]	0	−45 500	**−45 500**	187 000	−30 200	−38 200	−20 500	11 300	**109 400**	**63 900**	6 %
Belgien	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Kanada[2]	−1 300	−33 500	**−34 800**	130 500	−26 600	−11 500	0	28 200	**120 600**	**85 800**	10 %
Chile[3]	−3 700	−14 400	**−18 100**	92 500	−1 600	−18 100	−1 100	16 600	**88 300**	**70 200**	10 %
Tschechien[3]	−1 900	−19 700	**−21 600**	78 300	−15 700	−8 600	−15 700	30 200	**68 500**	**46 900**	9 %
Dänemark	0	−36 700	**−36 700**	174 200	−70 100	0	0	16 900	**121 000**	**84 300**	10 %
Estland	0	−10 900	**−10 900**	21 900	−4 500	−600	0	18 100	**34 900**	**24 000**	14 %
Finnland	0	−34 700	**−34 700**	64 000	−14 800	−5 100	−15 500	16 800	**45 400**	**10 700**	3 %
Frankreich	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Deutschland	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Griechenland	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ungarn	−1 200	−14 600	**−15 800**	59 000	−9 400	−10 900	0	28 900	**67 600**	**51 800**	10 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Israel	−3 700	−25 800	**−29 500**	103 500	−4 200	−5 400	0	24 400	**118 300**	**88 800**	9 %
Italien[3]	−7 500	−30 600	**−38 100**	144 400	−42 900	−13 700	0	21 300	**109 100**	**71 000**	6 %
Japan	−12 000	−51 400	**−63 400**	126 200	−11 000	−17 300	−88 500	500	**9 900**	**−53 500**	−5 %
Korea	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Lettland	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Luxemburg	−2 000	−64 600	**−66 600**	312 500	−58 900	−38 900	−42 000	16 200	**188 900**	**122 300**	6 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[1]	−1 100	−51 600	**−52 700**	193 400	−44 700	−37 000	−6 600	11 200	**116 300**	**63 600**	6 %
Neuseeland	−5 100	−34 700	**−39 800**	85 500	−14 500	0	−5 700	13 800	**79 100**	**39 300**	5 %
Norwegen[1]	0	−41 500	**−41 500**	185 900	−48 400	−14 500	−9 100	10 700	**124 600**	**83 100**	8 %
Polen	−4 600	−15 100	**−19 700**	56 300	−5 000	−10 000	0	20 800	**62 100**	**42 400**	7 %
Portugal[1]	0	−20 500	**−20 500**	135 900	−23 600	−15 000	0	26 000	**123 300**	**102 800**	10 %
Slowakei	−2 500	−8 000	**−10 500**	38 700	−6 400	−5 200	0	67 700	**94 800**	**84 300**	21 %
Slowenien	−700	−35 600	**−36 300**	100 400	−20 800	−22 200	−9 600	24 100	**71 900**	**35 600**	5 %
Spanien	−2 100	−9 000	**−11 100**	67 500	−12 900	−4 300	0	55 100	**105 400**	**94 300**	12 %
Schweden	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Schweiz	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Türkei	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ver. Königreich	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Vereinigte Staaten	−3 500	−28 000	**−31 500**	205 700	−43 400	−11 600	−10 300	47 200	**187 600**	**156 100**	13 %
OECD-Durchschnitt	**−2 500**	**−29 800**	**−32 300**	**121 200**	**−24 300**	**−13 100**	**−10 900**	**24 000**	**96 900**	**64 600**	**8 %**
EU22-Durchschnitt	**−1 700**	**−28 400**	**−30 100**	**116 700**	**−25 700**	**−15 000**	**−7 900**	**26 000**	**94 100**	**64 000**	**9 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben, und Frauen, die keinen derartigen Abschluss erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet.

1. Referenzjahr 2010. 2. Referenzjahr für direkte Kosten 2011. 3. Referenzjahr 2011.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397242

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

Tabelle A7.2a

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2012)

Im Vergleich zu einem Mann mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP

	Direkte Kosten	Entgangene Einkommen-steuer	Gesamt-kosten	Einzelne Komponenten Einkommens-vorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Erwerbslosigkeit)			Effekt Erwerbs-losenunter-stützung	Gesamt-nutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Effekt Einkommen-steuer	Effekt Sozialver-sicherungs-beiträge	Effekt Transfer-leistungen				
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8) = (4) + (5) + (6) + (7)	(9) = (8) + (3)	(10)
OECD-Länder										
Australien	–16 200	–3 100	**–19 300**	62 000	0	900	25 600	**88 500**	**69 200**	15 %
Österreich[1]	–45 800	–9 100	**–54 900**	68 200	51 300	2 400	46 600	**168 500**	**113 600**	8 %
Belgien	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Kanada[2]	–30 000	–3 300	**–33 300**	47 200	12 800	0	31 800	**91 800**	**58 500**	8 %
Chile[3]	–12 800	200	**–12 600**	5 300	27 800	1 500	3 200	**37 800**	**25 200**	8 %
Tschechien[3]	–21 300	3 500	**–17 800**	18 300	10 000	6 500	88 100	**122 900**	**105 100**	20 %
Dänemark	–36 700	–14 400	**–51 100**	97 400	0	15 600	49 900	**162 900**	**111 800**	9 %
Estland	–21 800	–1 800	**–23 600**	9 000	1 200	0	44 000	**54 200**	**30 600**	7 %
Finnland	–26 900	–100	**–27 000**	28 700	7 000	4 000	39 000	**78 700**	**51 700**	12 %
Frankreich	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Deutschland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Griechenland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ungarn	–16 400	–3 400	**–19 800**	11 000	12 800	0	49 000	**72 800**	**53 000**	11 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Israel	–14 700	–1 900	**–16 600**	32 100	23 900	0	21 100	**77 100**	**60 500**	11 %
Italien[3]	–33 400	–5 600	**–39 000**	65 200	19 600	0	29 600	**114 400**	**75 400**	6 %
Japan	–25 700	11 200	**–14 500**	25 300	32 500	4 400	1 700	**63 900**	**49 400**	11 %
Korea	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Lettland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Luxemburg	–73 500	–6 000	**–79 500**	103 900	44 800	10 200	35 700	**194 600**	**115 100**	7 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[1]	–29 100	–3 100	**–32 200**	64 900	10 900	0	30 800	**106 600**	**74 400**	10 %
Neuseeland	–22 100	–3 800	**–25 900**	47 000	0	600	18 500	**66 100**	**40 200**	8 %
Norwegen[1]	–48 500	–10 100	**–58 600**	76 700	21 200	100	41 200	**139 200**	**80 600**	7 %
Polen	–19 300	–8 800	**–28 100**	5 100	10 400	0	36 000	**51 500**	**23 400**	5 %
Portugal[1]	–31 100	–2 700	**–33 800**	46 400	22 500	0	10 200	**79 100**	**45 300**	5 %
Slowakei	–19 000	–1 300	**–20 300**	9 200	7 500	0	88 800	**105 500**	**85 200**	13 %
Slowenien	–27 500	–4 200	**–31 700**	19 500	22 900	200	51 400	**94 000**	**62 300**	9 %
Spanien	–16 000	–600	**–16 600**	23 800	5 700	0	46 700	**76 200**	**59 600**	8 %
Schweden	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Schweiz	–40 600	–15 100	**–55 700**	47 800	18 100	0	57 000	**122 900**	**67 200**	7 %
Türkei	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ver. Königreich	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Vereinigte Staaten	–34 100	–3 500	**–37 600**	75 400	18 600	2 700	30 900	**127 600**	**90 000**	8 %
OECD-Durchschnitt	**–28 800**	**–3 800**	**–32 600**	**43 000**	**16 600**	**2 100**	**38 100**	**99 800**	**67 200**	**9 %**
EU22-Durchschnitt	**–29 800**	**–4 100**	**–33 900**	**40 800**	**16 200**	**2 800**	**46 100**	**105 900**	**72 000**	**9 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben, und Männern, die keinen derartigen Abschluss erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet.

1. Referenzjahr 2010. 2. Referenzjahr für direkte Kosten 2011. 3. Referenzjahr 2011.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397258

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

A 7

Tabelle A7.2b

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt (2012)

Im Vergleich zu einer Frau mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP

	Direkte Kosten	Entgangene Einkommen-steuer	Gesamt-kosten	Einzelne Komponenten Einkommens-vorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Erwerbslosigkeit)			Effekt Erwerbs-losenunter-stützung	Gesamt-nutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Effekt Einkommen-steuer	Effekt Sozialver-sicherungs-beiträge	Effekt Transfer-leistungen				
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8) = (4) + (5) + (6) + (7)	(9) = (8) + (3)	(10)
OECD-Länder										
Australien	–16 200	–3 000	**–19 200**	25 400	0	14 900	24 600	**64 900**	**45 700**	19 %
Österreich[1]	–45 800	–8 700	**–54 500**	30 200	38 200	20 500	25 600	**114 500**	**60 000**	7 %
Belgien	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Kanada[2]	–30 000	–3 300	**–33 300**	26 600	11 500	0	19 200	**57 300**	**24 000**	5 %
Chile[3]	–12 800	200	**–12 600**	1 600	18 100	1 100	4 700	**25 500**	**12 900**	5 %
Tschechien[3]	–21 300	3 800	**–17 500**	15 700	8 600	15 700	65 000	**105 000**	**87 500**	17 %
Dänemark	–36 700	–14 600	**–51 300**	70 100	0	0	35 300	**105 400**	**54 100**	6 %
Estland	–21 800	–1 700	**–23 500**	4 500	600	0	15 700	**20 800**	**–2 700**	1 %
Finnland	–26 900	–100	**–27 000**	14 800	5 100	15 500	54 800	**90 200**	**63 200**	14 %
Frankreich	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Deutschland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Griechenland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ungarn	–16 400	–3 300	**–19 700**	9 400	10 900	0	46 600	**66 900**	**47 200**	10 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Israel	–14 700	–2 000	**–16 700**	4 200	5 400	0	7 200	**16 800**	**100**	2 %
Italien[3]	–33 400	–4 900	**–38 300**	42 900	13 700	0	28 400	**85 000**	**46 700**	5 %
Japan	–25 700	11 100	**–14 600**	11 000	17 300	88 500	6 200	**123 000**	**108 400**	23 %
Korea	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Lettland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Luxemburg	–73 500	–6 000	**–79 500**	58 900	38 900	42 000	39 500	**179 300**	**99 800**	8 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[1]	–29 100	–3 100	**–32 200**	44 700	37 000	6 600	29 900	**118 200**	**86 000**	12 %
Neuseeland	–22 100	–3 600	**–25 700**	14 500	0	5 700	13 100	**33 300**	**7 600**	4 %
Norwegen[1]	–48 500	–10 300	**–58 800**	48 400	14 500	9 100	23 900	**95 900**	**37 100**	5 %
Polen	–19 300	–7 800	**–27 100**	5 000	10 000	0	35 600	**50 600**	**23 500**	5 %
Portugal[1]	–31 100	–2 600	**–33 700**	23 600	15 000	0	7 500	**46 100**	**12 400**	3 %
Slowakei	–19 000	–1 100	**–20 100**	6 400	5 200	0	54 500	**66 100**	**46 000**	10 %
Slowenien	–27 500	–4 200	**–31 700**	20 800	22 200	9 600	67 100	**119 700**	**88 000**	11 %
Spanien	–16 000	–500	**–16 500**	12 900	4 300	0	23 800	**41 000**	**24 500**	7 %
Schweden	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Schweiz	–40 600	–17 400	**–58 000**	21 500	12 300	0	37 400	**71 200**	**13 200**	3 %
Türkei	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ver. Königreich	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Vereinigte Staaten	–34 100	–3 600	**–37 700**	43 400	11 600	10 300	35 300	**100 600**	**62 900**	9 %
OECD-Durchschnitt	**–28 800**	**–3 800**	**–32 600**	**24 200**	**13 100**	**10 400**	**30 500**	**78 200**	**45 600**	**8 %**
EU22-Durchschnitt	**–29 800**	**–3 900**	**–33 700**	**25 700**	**15 000**	**7 900**	**37 800**	**86 400**	**52 700**	**8 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben, und Frauen, die keinen derartigen Abschluss erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet.

1. Referenzjahr 2010. 2. Referenzjahr für direkte Kosten 2011. 3. Referenzjahr 2011.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397265

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

Tabelle A7.3a

Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2012)

Im Vergleich zu einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP

	Direkte Kosten	Entgangenes Einkommen	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Erwerbslosigkeit)				Effekt Erwerbslosenunterstützung	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Bruttoeinkommensvorteile	Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge	Effekt Transferleistungen				
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9) = (4) + (5) + (6) + (7) + (8)	(10) = (9) + (3)	(11)
OECD-Länder											
Australien	−21 200	−54 600	**−75 800**	423 000	−153 200	0	0	15 600	**285 400**	**209 600**	9 %
Österreich[1]	0	−58 400	**−58 400**	558 900	−182 100	−70 000	0	17 800	**324 600**	**266 200**	11 %
Belgien	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Kanada[2]	−17 300	−38 800	**−56 100**	300 300	−91 900	−4 600	0	21 700	**225 500**	**169 400**	9 %
Chile[3]	−38 100	−33 900	**−72 000**	701 400	−64 600	−76 400	−1 200	27 800	**587 000**	**515 000**	15 %
Tschechien[3]	−2 900	−27 200	**−30 100**	454 700	−91 400	−50 000	0	20 000	**333 300**	**303 200**	22 %
Dänemark	0	−54 600	**−54 600**	394 000	−201 300	0	−9 000	17 000	**200 700**	**146 100**	9 %
Estland	−3 200	−22 100	**−25 300**	165 700	−33 800	−4 600	0	24 900	**152 200**	**126 900**	16 %
Finnland	0	−64 600	**−64 600**	411 500	−156 000	−32 000	0	29 600	**253 100**	**188 500**	10 %
Frankreich	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Deutschland	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Griechenland	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ungarn	−12 400	−19 000	**−31 400**	528 600	−106 500	−97 800	0	45 400	**369 700**	**338 300**	24 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Israel	−8 400	−31 200	**−39 600**	342 900	−75 500	−41 200	0	22 400	**248 600**	**209 000**	14 %
Italien[3]	−8 500	−42 000	**−50 500**	426 000	−163 700	−42 300	0	13 200	**233 200**	**182 700**	9 %
Japan	−35 300	−75 700	**−111 000**	459 500	−72 800	−60 900	0	29 200	**355 000**	**244 000**	8 %
Korea	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Lettland	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Luxemburg	0	−63 000	**−63 000**	952 200	−340 200	−115 600	0	24 500	**520 900**	**457 900**	16 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[1]	−7 700	−94 500	**−102 200**	579 300	−257 200	−1 200	0	15 800	**336 700**	**234 500**	8 %
Neuseeland	−12 200	−54 000	**−66 200**	226 300	−69 600	0	0	12 800	**169 500**	**103 300**	7 %
Norwegen[1]	0	−51 200	**−51 200**	395 000	−142 500	−30 800	0	10 500	**232 200**	**181 000**	9 %
Polen	−3 200	−17 700	**−20 900**	488 100	−43 200	−87 000	0	43 500	**401 400**	**380 500**	30 %
Portugal[1]	−4 200	−25 100	**−29 300**	460 800	−140 700	−50 700	0	37 300	**306 700**	**277 400**	19 %
Slowakei	−4 400	−17 100	**−21 500**	339 300	−56 300	−43 200	0	48 100	**287 900**	**266 400**	23 %
Slowenien	0	−37 900	**−37 900**	517 100	−135 300	−114 300	0	27 800	**295 300**	**257 400**	15 %
Spanien	−13 400	−29 800	**−43 200**	236 600	−67 000	−14 300	0	60 600	**215 900**	**172 700**	10 %
Schweden	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Schweiz	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Türkei	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ver. Königreich	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Vereinigte Staaten	−38 200	−48 100	**−86 300**	734 900	−224 100	−41 500	0	74 800	**544 100**	**457 800**	15 %
OECD-Durchschnitt	**−10 500**	**−43 700**	**−54 200**	**458 900**	**−130 400**	**−44 500**	**−500**	**29 100**	**312 600**	**258 400**	**14 %**
EU22-Durchschnitt	**−4 300**	**−40 900**	**−45 200**	**465 200**	**−141 100**	**−51 600**	**−600**	**30 400**	**302 300**	**257 100**	**16 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet.

1. Referenzjahr 2010. 2. Referenzjahr für direkte Kosten 2011. 3. Referenzjahr 2011.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397279

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

A 7

Tabelle A7.3b

Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2012)

Im Vergleich zu einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP

	Direkte Kosten	Entgangenes Einkommen	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Erwerbslosigkeit)				Effekt Erwerbslosenunterstützung	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Bruttoeinkommensvorteile	Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge	Effekt Transferleistungen				
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9) = (4) + (5) + (6) + (7) + (8)	(10) = (9) + (3)	(11)
OECD-Länder											
Australien	−21 200	−55 500	**−76 700**	321 600	−113 600	0	0	15 800	**223 800**	**147 100**	9 %
Österreich[1]	0	−58 700	**−58 700**	362 500	−100 100	−68 300	0	11 100	**205 200**	**146 500**	8 %
Belgien	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Kanada[2]	−17 300	−40 000	**−57 300**	299 600	−63 800	−23 800	0	26 500	**238 500**	**181 200**	12 %
Chile[3]	−38 100	−32 100	**−70 200**	411 100	−23 100	−67 200	−1 200	36 600	**356 200**	**286 000**	12 %
Tschechien[3]	−2 900	−26 700	**−29 600**	255 100	−51 300	−28 100	−3 200	19 900	**192 400**	**162 800**	15 %
Dänemark	0	−55 100	**−55 100**	222 300	−91 100	0	−13 600	11 800	**129 400**	**74 300**	7 %
Estland	−3 200	−22 400	**−25 600**	135 600	−27 700	−3 800	0	22 000	**126 100**	**100 500**	14 %
Finnland	0	−66 600	**−66 600**	266 800	−88 200	−21 500	−4 700	16 900	**169 300**	**102 700**	7 %
Frankreich	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Deutschland	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Griechenland	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ungarn	−12 400	−19 100	**−31 500**	256 700	−48 800	−47 500	0	22 800	**183 200**	**151 700**	14 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Israel	−8 400	−30 200	**−38 600**	263 300	−39 500	−30 100	0	26 600	**220 300**	**181 700**	13 %
Italien[3]	−8 500	−39 500	**−48 000**	252 900	−83 600	−24 000	0	13 900	**159 200**	**111 200**	8 %
Japan	−35 300	−75 400	**−110 700**	267 300	−22 600	−36 600	−72 700	8 900	**144 300**	**33 600**	3 %
Korea	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Lettland	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Luxemburg	0	−63 400	**−63 400**	609 900	−197 900	−75 900	0	38 100	**374 200**	**310 800**	17 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[1]	−7 700	−94 800	**−102 500**	455 700	−179 900	−6 400	0	12 400	**281 800**	**179 300**	7 %
Neuseeland	−12 200	−52 400	**−64 600**	172 100	−40 100	0	−2 000	17 300	**147 300**	**82 700**	7 %
Norwegen[1]	0	−53 000	**−53 000**	282 100	−79 000	−22 000	0	4 700	**185 800**	**132 800**	9 %
Polen	−3 200	−15 900	**−19 100**	301 400	−26 700	−53 700	0	39 500	**260 500**	**241 400**	24 %
Portugal[1]	−4 200	−24 000	**−28 200**	347 500	−90 000	−38 200	0	44 900	**264 200**	**236 000**	19 %
Slowakei	−4 400	−17 400	**−21 800**	191 400	−31 500	−25 600	0	36 800	**171 100**	**149 300**	16 %
Slowenien	0	−37 400	**−37 400**	393 200	−93 200	−86 900	0	25 900	**239 000**	**201 600**	13 %
Spanien	−13 400	−33 600	**−47 000**	221 900	−57 500	−14 100	0	72 900	**223 200**	**176 200**	11 %
Schweden	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Schweiz	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Türkei	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ver. Königreich	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Vereinigte Staaten	−38 200	−50 100	**−88 300**	485 000	−118 400	−27 400	0	47 000	**386 200**	**297 900**	12 %
OECD-Durchschnitt	**−10 500**	**−43 800**	**−54 300**	**308 000**	**−75 800**	**−31 900**	**−4 400**	**26 000**	**221 900**	**167 600**	**12 %**
EU22-Durchschnitt	**−4 300**	**−41 000**	**−45 300**	**305 200**	**−83 400**	**−35 300**	**−1 500**	**27 800**	**212 800**	**167 500**	**13 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet.

1. Referenzjahr 2010. 2. Referenzjahr für direkte Kosten 2011. 3. Referenzjahr 2011.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397282

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

Tabelle A7.4a

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2012)

Im Vergleich zu einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP

	Direkte Kosten	Entgangene Einkommen-steuer	Gesamt-kosten	Einzelne Komponenten Einkommens-vorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Erwerbslosigkeit)			Effekt Erwerbs-losenunter-stützung	Gesamt-nutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Effekt Einkommen-steuer	Effekt Sozialver-sicherungs-beiträge	Effekt Transfer-leistungen				
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8) = (4) + (5) + (6) + (7)	(9) = (8) + (3)	(10)
OECD-Länder										
Australien	−29 300	−5 700	**−35 000**	153 200	0	0	10 500	**163 700**	**128 700**	10 %
Österreich[1]	−76 600	−11 200	**−87 800**	182 100	70 000	0	16 100	**268 200**	**180 400**	7 %
Belgien	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Kanada[2]	−40 900	−3 900	**−44 800**	91 900	4 600	0	18 000	**114 500**	**69 700**	6 %
Chile[3]	−18 100	400	**−17 700**	64 600	76 400	1 200	7 100	**149 300**	**131 600**	16 %
Tschechien[3]	−27 700	5 300	**−22 400**	91 400	50 000	0	16 300	**157 700**	**135 300**	16 %
Dänemark	−74 500	−21 800	**−96 300**	201 300	0	9 000	28 300	**238 600**	**142 300**	6 %
Estland	−24 300	−3 400	**−27 700**	33 800	4 600	0	11 000	**49 400**	**21 700**	5 %
Finnland	−90 200	−200	**−90 400**	156 000	32 000	0	31 800	**219 800**	**129 400**	7 %
Frankreich	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Deutschland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Griechenland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ungarn	−20 500	−4 300	**−24 800**	106 500	97 800	0	43 800	**248 100**	**223 300**	22 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Israel	−20 600	−2 400	**−23 000**	75 500	41 200	0	19 100	**135 800**	**112 800**	12 %
Italien[3]	−36 900	−6 700	**−43 600**	163 700	42 300	0	12 800	**218 800**	**175 200**	9 %
Japan	−27 500	16 400	**−11 100**	72 800	60 900	0	19 200	**152 900**	**141 800**	21 %
Korea	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Lettland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Luxemburg	−124 700	−5 800	**−130 500**	340 200	115 600	0	13 200	**469 000**	**338 500**	8 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[1]	−73 000	−5 700	**−78 700**	257 200	1 200	0	14 300	**272 700**	**194 000**	8 %
Neuseeland	−32 300	−5 700	**−38 000**	69 600	0	0	7 000	**76 600**	**38 600**	5 %
Norwegen[1]	−74 700	−12 700	**−87 400**	142 500	30 800	0	17 500	**190 800**	**103 400**	5 %
Polen	−22 800	−9 100	**−31 900**	43 200	87 000	0	26 600	**156 800**	**124 900**	12 %
Portugal[1]	−35 900	−3 200	**−39 100**	140 700	50 700	0	19 900	**211 300**	**172 200**	9 %
Slowakei	−30 800	−2 400	**−33 200**	56 300	43 200	0	22 800	**122 300**	**89 100**	9 %
Slowenien	−33 900	−4 500	**−38 400**	135 300	114 300	0	36 300	**285 900**	**247 500**	13 %
Spanien	−50 500	−1 700	**−52 200**	67 000	14 300	0	56 900	**138 200**	**86 000**	6 %
Schweden	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Schweiz	−90 900	−20 000	**−110 900**	124 200	36 600	0	7 800	**168 600**	**57 700**	4 %
Türkei	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ver. Königreich	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Vereinigte Staaten	−58 100	−6 100	**−64 200**	224 100	41 500	0	62 700	**328 300**	**264 100**	12 %
OECD-Durchschnitt	**−48 500**	**−5 000**	**−53 500**	**130 100**	**44 100**	**400**	**22 600**	**197 200**	**143 700**	**10 %**
EU22-Durchschnitt	**−51 600**	**−5 300**	**−56 900**	**141 100**	**51 600**	**600**	**25 000**	**218 300**	**161 400**	**10 %**

Anmerkung: Die Zahlen basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet.

1. Referenzjahr 2010. 2. Referenzjahr für direkte Kosten 2011. 3. Referenzjahr 2011.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397295

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

A 7

Tabelle A7.4b

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2012)

Im Vergleich zu einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwirbt, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP

	Direkte Kosten	Entgangene Einkommen-steuer	Gesamt-kosten	Einzelne Komponenten Einkommens-vorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Erwerbslosigkeit)			Effekt Erwerbs-losenunter-stützung	Gesamt-nutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Effekt Einkommen-steuer	Effekt Sozialver-sicherungs-beiträge	Effekt Transfer-leistungen				
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8) = (4) + (5) + (6) + (7)	(9) = (8) + (3)	(10)
OECD-Länder										
Australien	−29 300	−5 800	**−35 100**	113 600	0	0	11 400	**125 000**	**89 900**	10 %
Österreich[1]	−76 600	−11 300	**−87 900**	100 100	68 300	0	11 200	**179 600**	**91 700**	5 %
Belgien	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Kanada[2]	−40 900	−4 000	**−44 900**	63 800	23 800	0	8 800	**96 400**	**51 500**	6 %
Chile[3]	−18 100	400	**−17 700**	23 100	67 200	1 200	10 000	**101 500**	**83 800**	13 %
Tschechien[3]	−27 700	5 200	**−22 500**	51 300	28 100	3 200	22 400	**105 000**	**82 500**	12 %
Dänemark	−74 500	−21 900	**−96 400**	91 100	0	13 600	17 300	**122 000**	**25 600**	3 %
Estland	−24 300	−3 500	**−27 800**	27 700	3 800	0	8 200	**39 700**	**11 900**	4 %
Finnland	−90 200	−200	**−90 400**	88 200	21 500	4 700	22 600	**137 000**	**46 600**	4 %
Frankreich	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Deutschland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Griechenland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ungarn	−20 500	−4 300	**−24 800**	48 800	47 500	0	27 800	**124 100**	**99 300**	13 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Israel	−20 600	−2 300	**−22 900**	39 500	30 100	0	5 400	**75 000**	**52 100**	7 %
Italien[3]	−36 900	−6 300	**−43 200**	83 600	24 000	0	10 000	**117 600**	**74 400**	6 %
Japan	−27 500	16 300	**−11 200**	22 600	36 600	72 700	12 700	**144 600**	**133 400**	28 %
Korea	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Lettland	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Luxemburg	−124 700	−5 900	**−130 600**	197 900	75 900	0	13 500	**287 300**	**156 700**	6 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande[1]	−73 000	−5 700	**−78 700**	179 900	6 400	0	6 500	**192 800**	**114 100**	7 %
Neuseeland	−32 300	−5 500	**−37 800**	40 100	0	2 000	10 800	**52 900**	**15 100**	4 %
Norwegen[1]	−74 700	−13 200	**−87 900**	79 000	22 000	0	300	**101 300**	**13 400**	3 %
Polen	−22 800	−8 200	**−31 000**	26 700	53 700	0	33 100	**113 500**	**82 500**	10 %
Portugal[1]	−35 900	−3 100	**−39 000**	90 000	38 200	0	17 600	**145 800**	**106 800**	8 %
Slowakei	−30 800	−2 400	**−33 200**	31 500	25 600	0	21 400	**78 500**	**45 300**	6 %
Slowenien	−33 900	−4 400	**−38 300**	93 200	86 900	0	29 500	**209 600**	**171 300**	10 %
Spanien	−50 500	−2 000	**−52 500**	57 500	14 100	0	40 400	**112 000**	**59 500**	5 %
Schweden	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Schweiz	−90 900	−20 000	**−110 900**	70 600	29 100	0	−900	**98 800**	**−12 100**	1 %
Türkei	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Ver. Königreich	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Vereinigte Staaten	−58 100	−6 400	**−64 500**	118 400	27 400	0	31 000	**176 800**	**112 300**	8 %
OECD-Durchschnitt	**−48 500**	**−5 000**	**−53 500**	**75 600**	**31 700**	**4 200**	**16 100**	**127 600**	**74 100**	**8 %**
EU22-Durchschnitt	**−51 600**	**−5 300**	**−56 900**	**83 400**	**35 300**	**1 500**	**20 100**	**140 300**	**83 400**	**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 bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet.

1. Referenzjahr 2010. 2. Referenzjahr für direkte Kosten 2011. 3. Referenzjahr 2011.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397307

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

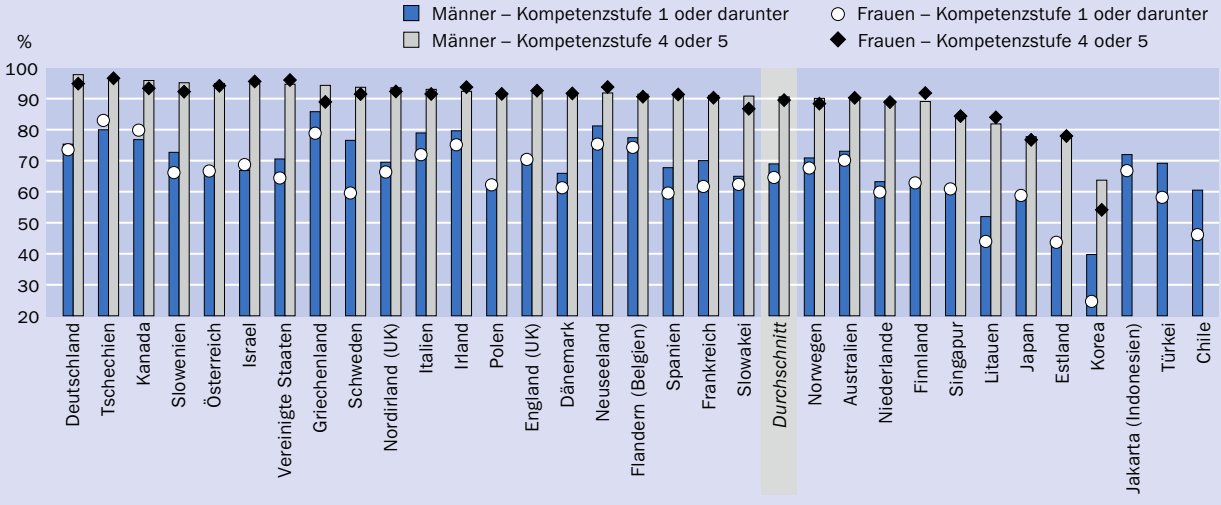
Indikator A8
Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?

- Der Anteil Erwachsener, die angeben, bei guter Gesundheit zu sein, ist hoch unter denjenigen, die sowohl über einen hohen Bildungsstand als auch über hohe Kompetenzniveaus verfügen. In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) teilgenommen haben, liegt der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die angaben, dass sie bei guter Gesundheit sind, im Durchschnitt sowohl bei denjenigen mit der höchsten Lesekompetenz als auch bei denjenigen mit der höchsten alltagsmathematischen Kompetenz bei 92 Prozent.
- Über alle Altersgruppen hinweg geben Menschen mit einem höheren Bildungsstand mit geringerer Wahrscheinlichkeit Aktivitätseinschränkungen aufgrund von Gesundheitsproblemen an als Menschen mit niedrigerem Bildungsstand. Insgesamt nimmt der Unterschied im Anteil der Personen mit Aktivitätseinschränkungen zwischen Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Personen mit einer Ausbildung im Tertiärbereich zunächst mit dem Alter zu, später im Leben dann wieder ab.
- Personen mit einem höheren Bildungsstand geben mit größerer Wahrscheinlichkeit an, dass sie mit ihrem Leben zufrieden sind. Im Durchschnitt der OECD-Länder gaben 92 Prozent der Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich an, zufrieden mit ihrem Leben zu sein, gegenüber 83 Prozent der Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Abbildung A8.1

Anteil Erwachsener, die angeben, bei guter Gesundheit zu sein (in %), nach Lesekompetenz und Geschlecht (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-jähriger Männer (in %) mit Lesekompetenz auf Stufe 4 oder 5, die angeben, bei guter Gesundheit zu sein.

Quelle: OECD. Tabelle A8.1 (L). *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397396

A 8

Kontext

Eine Reihe wichtiger gesamtgesellschaftlicher Auswirkungen im Leben des Einzelnen stehen mit Bildung in Zusammenhang. Selbst nach Berücksichtigung von Geschlecht, Alter, Einkommen, Lesekompetenz bzw. alltagsmathematischer Kompetenz besteht eine positive Korrelation zwischen dem Bildungsstand und gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen wie dem Gesundheitszustand, ehrenamtlicher Tätigkeit, zwischenmenschlichem Vertrauen und politischer Wirksamkeit. Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz, die sich durch Bildung steigern lassen, haben sich ebenfalls als wichtige erklärende Faktoren bei allen diesen gesamtgesellschaftlichen Aspekten erwiesen (OECD, 2015a). Das legt die Vermutung nahe, dass hohe Kompetenzen eine wichtige Rolle bei der Erreichung besserer gesamtgesellschaftlicher Ergebnisse spielen. Weiterhin ist der Bildungsstand – zusammen mit Alter, Einkommen, Beschäftigungsstatus, Gesundheit, sozialen Kontakten (Freunde, auf die man zählen kann, und ehrenamtliche Tätigkeiten) und staatsbürgerlichem Engagement (einschließlich der Freiheit zu tun, was man möchte) – ein wichtiger Faktor, wenn es darum geht, Unterschiede im subjektiven Wohlergehen zu erklären (Boarini et al., 2012). Untersuchungen in allen Ländern zeigen, dass Bildung auch in Zusammenhang mit dem Gesundheitszustand gesehen wird und dass Menschen mit einem höheren Bildungsstand eine niedrigere Morbidität und eine höhere Lebenserwartung haben (Cutler and Lleras-Muney, 2006).

In den letzten Jahren ist die Untersuchung subjektiv wahrgenommener Auswirkungen als Ergänzung zu objektiver Evidenz immer wichtiger geworden, um Veränderungen in den verschiedenen Systemen und der Politik voranzutreiben, bei denen der Mensch im Mittelpunkt steht. Auf nationaler und internationaler Ebene wurden Anstrengungen unternommen, diese Faktoren auf Basis von Wahrnehmungen und Erfahrungen der Einzelnen zu messen, ihre Entwicklung zu verfolgen und zu dokumentieren. Die OECD erstellt Analysen und Berichte zum Wohlergehen der Menschen, bei denen sowohl die materiellen Lebensumstände auf Basis herkömmlicher ökonomischer Kennzahlen wie Einkommen, Vermögen, berufliche Situation und Gehalt berücksichtigt werden als auch die Lebensqualität mit objektiven und subjektiven Indikatoren wie dem subjektiven Gesundheitszustand und der Lebenszufriedenheit (OECD, 2011; OECD, 2013a). Diese subjektiven gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen zu analysieren ist auch wichtig für die zukünftige Gestaltung der Bildungssysteme.

Allerdings sollten die Unterschiede zwischen den Ländern in den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen (nach Selbsteinschätzung der Befragten) und deren Korrelationen mit dem Bildungsstand mit Vorsicht interpretiert werden. Denn subjektive Indikatoren werden möglicherweise von sozialen und kulturellen Faktoren beeinflusst, die sowohl innerhalb eines Landes als auch von Land zu Land variieren können. Darüber hinaus können auch soziale Faktoren Einfluss auf den Bildungszugang haben. Zum Beispiel erschweren ein schlechter Gesundheitszustand oder Aktivitätseinschränkungen möglicherweise die Teilnahme an Bildungsgängen im Tertiärbereich.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Allgemeinen ist über alle Lese- als auch alltagsmathematische Kompetenzstufen hinweg der Anteil der Männer, die angeben, dass sie bei guter Gesundheit sind, höher als jener der Frauen, wobei sich die geringsten geschlechtsspezifischen Unterschiede bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich und hohen Kompetenzniveaus finden.
- Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei Aktivitätseinschränkungen aufgrund von Gesundheitsproblemen nehmen im Allgemeinen auch mit höherem Bildungsstand ab. Der geschlechtsspezifische Unterschied im Anteil jener mit Aktivitätseinschränkungen liegt bei Personen ab 25 Jahren mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II in allen Ländern, die an der Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen teilgenommen haben, bei 10 Prozentpunkten, er sinkt jedoch bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf 5 Prozentpunkte und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich auf 2 Prozentpunkte.
- Insgesamt steigt mit höherem Bildungsstand der Anteil der Personen, die erwarten, dass sie in fünf Jahren mit ihrem Leben zufrieden sein werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der Anteil der Erwachsenen, die erwarten, dass sie in fünf Jahren mit ihrem Leben zufrieden sein werden, bei Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs 87 Prozent und bei Absolventen des Tertiärbereichs 94 Prozent.

Hinweis

Die Daten zu den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen, die in diesem Indikator untersucht werden, stammen aus verschiedenen Erhebungen. Die Analyse der subjektiven Gesundheit 25- bis 64-Jähriger beruht auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener. Die Beurteilung ergänzender Gesundheitsinformationen hinsichtlich Aktivitätseinschränkungen beruht auf Daten aus der Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) und nationalen Erhebungen. Sie beziehen sich auf Menschen in breiter gefassten Altersgruppen einschließlich derjenigen, die 65 Jahre alt oder älter sind, da sich der Gesundheitszustand mit zunehmendem Alter verschlechtert und gesundheitsbezogene Aspekte besonders im Alter relevant sind. Die Beurteilung der Lebenszufriedenheit der 25- bis 64-Jährigen beruht auf der Gallup World Poll. Die Analyse weiterer gesamtgesellschaftlicher Auswirkungen wie z. B. ehrenamtliche Tätigkeit, zwischenmenschliches Vertrauen und politische Wirksamkeit basiert ebenfalls auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, erfasst jedoch mehr Länder als früher (OECD, 2014; OECD, 2015b). Die entsprechenden Daten stehen im Internet zur Verfügung (Tab. A8.4 [L], A8.4 [N], A8.5 [L], A8.5 [N], A8.6 [L] und A8.6 [N]).

A 8

Analyse und Interpretationen

Subjektive Gesundheit

In den Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilnahmen, gab die Mehrheit der Erwachsenen an, dass sie bei guter Gesundheit ist, und der Anteil der Erwachsenen, die ihren Gesundheitszustand als gut angaben, nahm mit steigendem Bildungsstand zu (s. Abschnitt Definitionen am Ende des Indikators). Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilnahmen, liegt der Anteil der 25- bis 64-Jährigen, die angaben, dass sie bei guter Gesundheit sind, bei denjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II bei 65 Prozent, bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich bei 79 Prozent und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei 88 Prozent (OECD, 2015b). Dies deckt sich mit zahlreichen Untersuchungen in vielen Ländern und legt die Vermutung nahe, dass ein besserer Bildungsstand mit besserer Gesundheit einhergeht. In der Tat ist in 15 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten die Lebenserwartung für 30-Jährige mit einem Abschluss im Tertiärbereich um 6 Jahre höher (53 weitere Lebensjahre im Alter von 30 Jahren) als für diejenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (47 Jahre weitere Lebensjahre im Alter von 30 Jahren) (OECD, 2015a; OECD, 2012).

Zwar spielt der Bildungsstand eine größere Rolle bei der subjektiven Gesundheit als die Lese- und alltagsmathematische Kompetenz (OECD, 2015b), doch steht eine gute subjektive Gesundheit auch mit höheren Kompetenzniveaus in Zusammenhang. Der Anteil der Personen, die im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten angeben, dass sie bei guter Gesundheit sind, beträgt zum Beispiel bei denjenigen mit der niedrigsten Lesekompetenzstufe 67 Prozent, ist jedoch mit 78 Prozent unter denjenigen mit Lesekompetenzstufe 2 deutlich höher. Bei Lesekompetenzstufe 3 sind es 85 Prozent und bei der höchsten Lesekompetenzstufe 90 Prozent (Tab. A8.1 [L]). Dieser positive Zusammenhang besteht auch zwischen subjektiver Gesundheit und alltagsmathematischer Kompetenz (Tab. A8.1 [N] im Internet).

Der Anteil der Erwachsenen, die angeben, bei guter Gesundheit zu sein, ist unter denjenigen, die sowohl über einen hohen Bildungsstand als auch über hohe Kompetenzniveaus verfügen, am höchsten. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten beträgt der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs, die angeben, bei guter Gesundheit zu sein, sowohl unter denjenigen mit der höchsten Lesekompetenz als auch der höchsten alltagsmathematischen Kompetenz jeweils 92 Prozent (Tab. A8.1 [L] und Tab. A8.1 [N] im Internet). Es gibt heute eine Fülle von Informationen zum Thema Gesundheit und Gesundheitsversorgung, da die Gesundheitsversorgung zunehmend durch Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) unterstützt wird. Man benötigt offenbar IKT-Kompetenzen, um sich geeignete Informationen zu beschaffen und diese adäquat zu verarbeiten. Wer über höhere Qualifikationen und höhere Kompetenzen verfügt, hat dafür scheinbar die besseren Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Ressourcen und kann sich daher besser um seine Gesundheit kümmern, indem er adäquate Gesundheitsversorgung in Anspruch nimmt und sich aktiv um die eigene Gesundheit und einen gesunden Lebenswandel bemüht.

Unterschiede in der subjektiven Gesundheit lassen sich zurückführen auf Unterschiede in verschiedenen Faktoren wie Lebens- und Arbeitsbedingungen, Zugang zu und Inan-

spruchnahme von Gesundheitsleistungen, Lebenswandel und Risikofaktoren wie Rauchen, übermäßigen Alkoholkonsum, Bewegungsmangel und Fettleibigkeit. Diese stehen nicht nur in Zusammenhang mit Bildungsstand und Kompetenzniveaus, sondern auch mit anderen sozioökonomischen Faktoren wie dem Einkommen (OECD, 2015a).

Aber der Anteil der Menschen, die angeben, dass sie bei guter Gesundheit sind, hängt möglicherweise nicht immer mit Aspekten der Gesundheit insgesamt, wie der Lebenserwartung, zusammen. Zum Beispiel ist der Anteil der 25- bis 64-Jährigen, die angeben, dass sie bei guter Gesundheit sind, in Japan, dem OECD-Land mit der höchsten Lebenserwartung, niedriger als in vielen anderen Ländern. Dagegen entspricht der Anteil der Erwachsenen, die angeben, dass sie bei guter Gesundheit sind, in der Türkei, wo die Lebenserwartung relativ niedrig ist, über alle Qualifikations- und Kompetenzniveaus hinweg in etwa dem OECD-Durchschnitt (OECD, 2015a).

Obwohl im Allgemeinen Männer eine niedrigere Lebenserwartung als Frauen haben, ist über alle Kompetenzstufen hinweg der Anteil der Männer, die angeben, dass sie bei guter Gesundheit sind, durchgängig höher als der Anteil der Frauen, allerdings ist bei denjenigen mit einem höheren Bildungsstand und Kompetenzniveau der geschlechtsspezifische Unterschied gering. Zum Beispiel geben in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten 69 Prozent der Männer mit der niedrigsten Lesekompetenzstufe an, dass sie bei guter Gesundheit sind, im Vergleich zu 65 Prozent der Frauen, während der Abstand bei der höchsten Kompetenzstufe kleiner ist (91 Prozent bei Männern und 90 Prozent bei Frauen) (Abb. A8.1 und Tab. A8.1 [L]). Ein signifikanter geschlechtsspezifischer Unterschied ist in den OECD-Ländern selten. Nur Chile, Korea, Schweden und die Türkei bilden eine Ausnahme bei der niedrigsten Lesekompetenzstufe. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der alltagsmathematischen Kompetenz (Tab. A8.1 [N] im Internet).

Aktivitätseinschränkungen

Menschen aller Altersgruppen mit einem höheren Bildungsstand berichten von geringeren Aktivitätseinschränkungen aufgrund von Gesundheitsproblemen, was die Vermutung nahelegt, dass ein höherer Bildungsstand wahrscheinlich eher mit einem längeren Leben bei guter Gesundheit einhergeht als ein niedrigerer Bildungsstand. Im Durchschnitt der Länder, die an EU-SILC teilnahmen, beträgt der Unterschied im Anteil der Menschen mit Aktivitätseinschränkungen zwischen denen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und denen mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei den 25- bis 34-Jährigen 12 Prozentpunkte, bei den 35- bis 44-Jährigen jedoch bereits 15 Prozentpunkte, bei den 45- bis 54-Jährigen 18 Prozentpunkte und bei den 55- bis 64-Jährigen 20 Prozentpunkte. Ein schlechteres Abschneiden von Menschen mit niedrigem Bildungsstand auf dem Arbeitsmarkt lässt sich möglicherweise zum Teil durch Aktivitätseinschränkungen aufgrund von Gesundheitsproblemen erklären. Mit fortschreitendem Alter sinkt der Unterschied bei den 65- bis 74-Jährigen auf 16 Prozentpunkte und ab einem Alter von 75 Jahren auf 15 Prozentpunkte (Abb. A8.2 und Tab. A8.2a, s. auch Abschnitt Definitionen am Ende dieses Indikators). Der geringere Unterschied mit zunehmendem Alter lässt sich möglicherweise zum Teil dadurch erklären, dass Personen mit einem niedrigen Bildungsstand eine geringere Lebenserwartung haben als Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

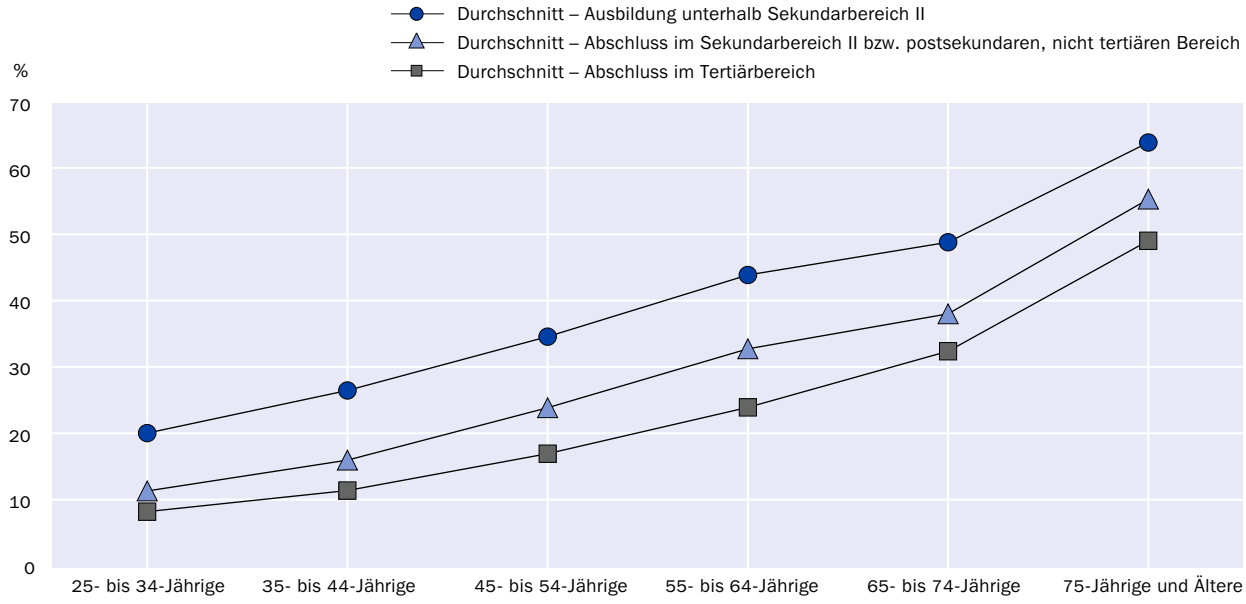
In einigen nordischen Ländern ist der Unterschied bei den Aktivitätseinschränkungen nach dem Bildungsstand geringer als in anderen Ländern. Der Unterschied im Anteil der Personen ab 25 Jahren mit Aktivitätseinschränkungen nach Bildungsstand ist in Dänemark sowohl bei Männern als auch bei Frauen gering (13 Prozentpunkte zwischen denen

A 8

Abbildung A8.2

Anteil Erwachsener, die Aktivitätseinschränkungen aufgrund von Gesundheitsproblemen angeben (in %), nach Bildungsstand und Altersgruppe (2014)

Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC)



Quelle: OECD. Tabelle A8.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397408

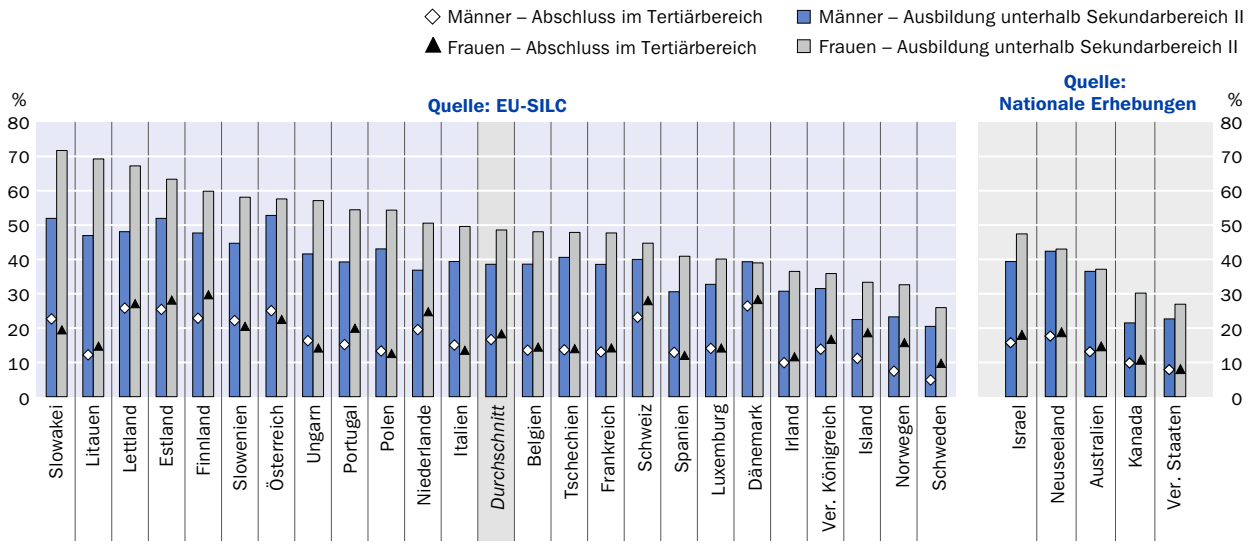
mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und denen mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei Männern und 11 Prozentpunkte bei Frauen), Gleiches gilt für Island (11 Prozentpunkte bei Männern und 15 Prozentpunkte bei Frauen). Auch in Norwegen und Schweden sind die Unterschiede geringer als in anderen Ländern (Abb. A8.3). In diesen Ländern führt der geringe Unterschied bei den Aktivitätseinschränkungen nach Bildungsstand möglicherweise zum Teil zu einem relativ geringen Unterschied im Vergleich zu anderen Ländern bei der Lebenserwartung im Alter von 25 Jahren nach Bildungsstand (Eurostat, 2016).

Jedoch gibt es in einigen Ländern zwischen den einzelnen Qualifikationsniveaus deutliche Unterschiede im Anteil der Personen mit Aktivitätseinschränkungen aufgrund von Gesundheitsproblemen. In Litauen sind die Unterschiede am größten, mit 35 Prozentpunkten bei den Männern (47 Prozent bei denjenigen mit einer Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II und 12 Prozent bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich) und sogar 55 Prozentpunkten bei den Frauen (69 Prozent bei denjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und 15 Prozent bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich). Auch in der Slowakei gibt es große Unterschiede, mit 29 Prozentpunkten bei den Männern (52 Prozent bei denjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und 23 Prozent bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich) und 52 Prozentpunkten bei den Frauen (72 Prozent bei denjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und 19 Prozent bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich) (Abb. A8.3). In der Slowakei gibt es dort, wo Daten zur Verfügung stehen, auch einen großen Unterschied in der Lebenserwartung im Alter von 25 Jahren zwischen Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (Eurostat, 2016). Dies legt die Vermutung nahe, dass möglicherweise gezielte Maßnahmen zur Verbesserung der Gesundheit von Personen mit einem niedrigen Bildungsstand erforderlich sind und dass Bildung möglicherweise auch

Abbildung A8.3

Anteil Männer und Frauen, die 25 Jahre und älter sind und Aktivitätseinschränkungen aufgrund von Gesundheitsproblemen angeben (in %), nach Bildungsstand (2014)

Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) sowie nationale Erhebungen



Anmerkung: Schweiz: Referenzjahr 2013. Durchschnitt bezieht sich auf den Durchschnitt bei EU-SILC und beinhaltet keine Daten aus anderen nationalen Erhebungen. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Frauen (in %) mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, die 25 Jahre und älter sind und Aktivitätseinschränkungen aufgrund von Gesundheitsproblemen angeben.

Quelle: OECD. Tabelle A8.2b und Tabelle A8.2c im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397416

eine Rolle spielt bei der Reduzierung von Aktivitätseinschränkungen aufgrund von Gesundheitsproblemen.

Bei Frauen ist der Anteil derjenigen mit Aktivitätseinschränkungen allgemein höher als bei Männern, der geschlechtsspezifische Unterschied bei Aktivitätseinschränkungen aufgrund von Gesundheitsproblemen nimmt jedoch im Allgemeinen ab, je höher der Bildungsstand ist. In der Altersgruppe ab 25 Jahren liegt der Anteil an Personen mit Aktivitätseinschränkungen im Durchschnitt der Länder bei Frauen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II bei 49 Prozent im Vergleich zu 39 Prozent bei Männern mit demselben Bildungsstand. Dieser geschlechtsspezifische Unterschied sinkt jedoch auf 5 Prozentpunkte bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (28 Prozent bei Frauen und 23 Prozent bei Männern) und auf 2 Prozentpunkte bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (18 Prozent bei Frauen und 17 Prozent bei Männern) (Abb. A8.3 und Tab. A8.2b und A8.2c im Internet).

In einigen Ländern ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei denjenigen mit einem niedrigeren Bildungsstand besonders groß. In Litauen und der Slowakei beträgt der Unterschied zwischen Männern und Frauen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II in der Altersgruppe ab 25 Jahren mindestens 20 Prozentpunkte, während dieser Unterschied in Dänemark vernachlässigbar ist. In einigen Ländern ist bei denjenigen mit einem höheren Bildungsstand der Anteil der Männer mit Aktivitätseinschränkungen manchmal höher als der Anteil der Frauen. In Österreich und der Slowakei ist unter denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich der Anteil der Männer mit Aktivitätseinschränkungen um 3 Prozentpunkte höher als der der Frauen.

A 8

Lebenszufriedenheit

Im gesamten Zeitraum von 2010 bis 2015 gaben Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit höherer Wahrscheinlichkeit an, dass sie mit ihrem Leben zufrieden sind, als Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Mit ihrem Leben zufrieden waren 2015 im Durchschnitt der OECD-Länder, die an der Gallup World Poll teilnahmen, 92 Prozent der Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich gegenüber 83 Prozent der Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Abb. A8.4 und Abschnitt Definitionen am Ende des Indikators).

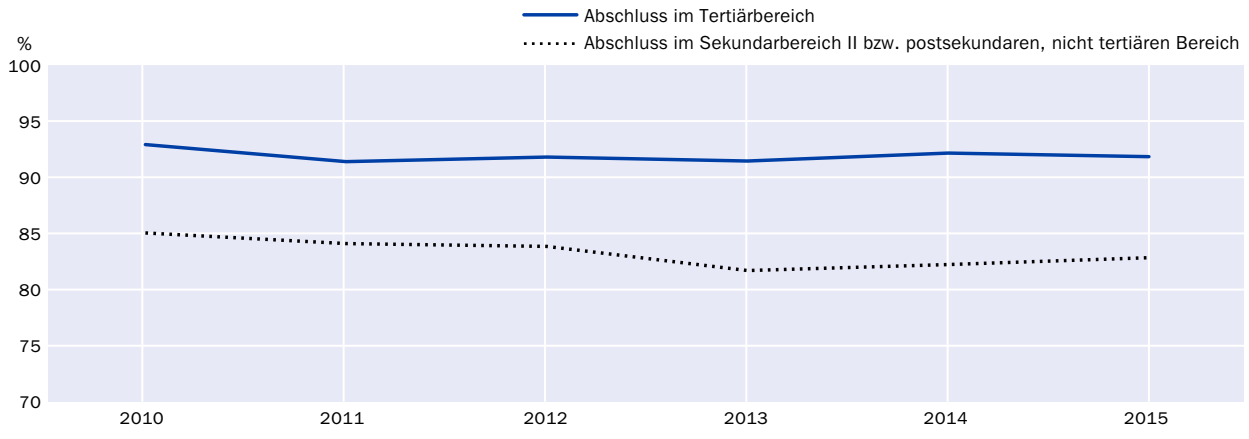
Der Anteil der Personen, die angeben, dass sie mit ihrem Leben zufrieden sind, ist von Land zu Land unterschiedlich, insbesondere bei Personen mit einem niedrigeren Bildungsstand. Unter denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich liegt er zwischen 43 Prozent in Indien, 52 Prozent in Südafrika und 97 Prozent in Neuseeland und den Niederlanden. Bei Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind die Unterschiede zwischen den Ländern geringer. Hier ist in Indien mit 67 Prozent der niedrigste Anteil zu beobachten, während in Island alle Menschen mit einem Abschluss im Tertiärbereich angaben, mit ihrem Leben zufrieden zu sein. Auch in Schweden und der Slowakei ist der Anteil mit 98 Prozent sehr hoch (Tab. A8.3a).

Der Bildungsstand scheint bei der Verbesserung des subjektiven Wohlergehens eine gewisse Rolle zu spielen, jedoch hauptsächlich aufgrund seiner Auswirkungen auf andere Lebensbereiche. Dies liegt daran, dass die in allen Ländern bestehende Korrelation zwischen dem subjektiven Wohlergehen und einem höheren Bildungsstand nach Kontrolle von anderen Aspekten des Wohlergehens wie Einkommen und Gesundheitszustand schwach ist (Boarini et al., 2012; OECD, 2013a). Neben Einkommen und Gesundheitszustand kann das subjektive Wohlergehen auch noch mit anderen Faktoren in Verbindung stehen, wie Erwerbslosigkeit, besonderen Lebensereignissen und Lebensumständen (wie dem Eintreten einer Behinderung) oder bestimmten Verhaltensstrukturen und Alltagsgeschehnissen (wie der Interaktion mit Freunden und Familie) (OECD, 2013b).

Abbildung A8.4

Entwicklungstendenzen bei der Lebenszufriedenheit, nach Bildungsstand (2010–2015)

Anteil 25- bis 64-Jähriger (in %), die angeben, sich auf der oberen Hälfte der Cantril-Leiter der Lebenszufriedenheit (Cantril Self-Anchoring Scale) zu befinden, OECD-Durchschnitt

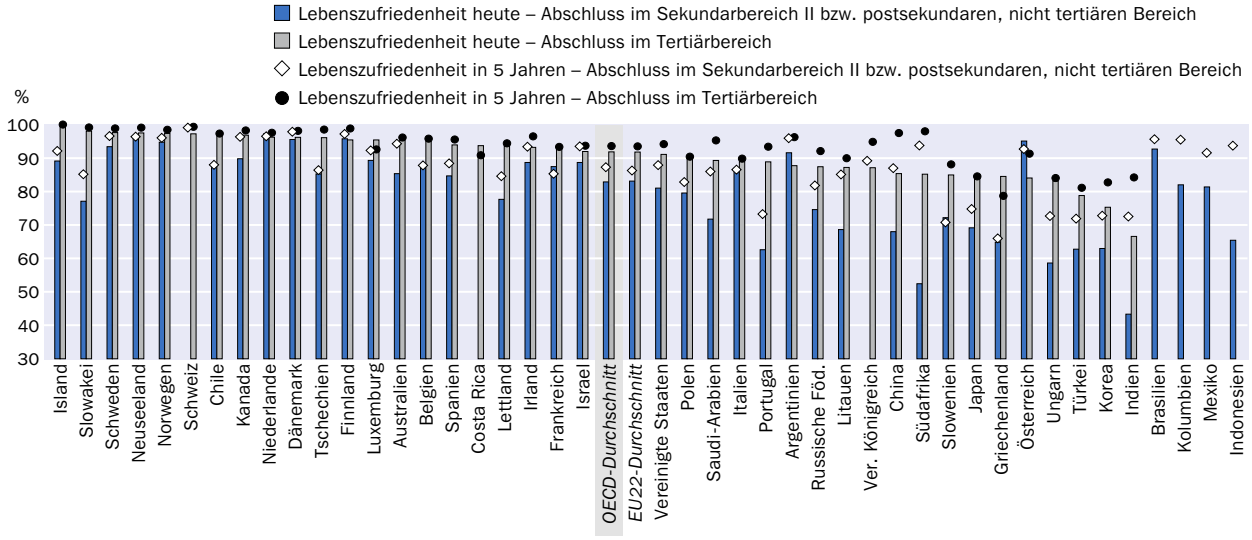


Anmerkung: Die von Gallup verwendeten Kategorien des Bildungsstands können von der Einteilung in ISCED 2011 abweichen.
Quelle: OECD. Tabelle A8.3b im Internet. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397420

Abbildung A8.5

Lebenszufriedenheit heute und in 5 Jahren, nach Bildungsstand (2015)

Anteil 25- bis 64-Jähriger (in %), die angeben, sich auf der oberen Hälfte der Cantril-Leiter der Lebenszufriedenheit (Cantril Self-Anchoring Scale) zu befinden



Anmerkung: Die von Gallup verwendeten Kategorien des Bildungsstands können von der Einteilung in ISCED 2011 abweichen. Einzelheiten zur Lebenszufriedenheit heute und in 5 Jahren s. Abschnitt Definitionen am Ende des Indikators.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger (in %) mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die angeben, sich zum Zeitpunkt der Befragung auf der oberen Hälfte der Cantril-Leiter der Lebenszufriedenheit zu befinden.

Quelle: OECD. Tabelle A8.3a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397435

Insgesamt steigt der Anteil der Erwachsenen, die erwarten, dass sie in fünf Jahren mit ihrem Leben zufrieden sein werden, mit dem Bildungsstand. Außerdem ist ihr Anteil höher als der Anteil derjenigen, die heute mit dem Leben zufrieden sind. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der Anteil der Erwachsenen, die erwarten, dass sie in fünf Jahren mit ihrem Leben zufrieden sein werden, bei Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich 87 Prozent und bei Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 94 Prozent. Dieser Anteil ist bei diesen Qualifikationsniveaus größer als der Anteil, der angibt, dass er heute mit dem Leben zufrieden ist (Abb. A8.5, Tab. A8.3a und Abschnitt Definitionen am Ende dieses Indikators).

In den nordischen und einigen anderen Ländern ist der Anteil der Personen, die angeben, dass sie heute mit ihrem Leben zufrieden sind und erwarten, dass sie es in fünf Jahren sein werden, allgemein hoch. Unabhängig vom Bildungsstand ist der Anteil der Personen, die angeben, dass sie heute mit ihrem Leben zufrieden sind, in Dänemark, Finnland, Neuseeland, den Niederlanden und Norwegen sowohl bei Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als auch bei Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich hoch (rund 95 Prozent). In diesen Ländern sowie in Argentinien, Kanada, Schweden und der Schweiz ist auch der Anteil der Personen mit diesen Abschlüssen, die erwarten, dass sie in fünf Jahren mit ihrem Leben zufrieden sein werden, mit ungefähr 95 Prozent hoch (Abb. A8.5 und Tab. A8.3a).

In Schwellenländern, wo der Anteil der Bevölkerung, der angibt, dass er mit seinem Leben heute zufrieden ist, verhältnismäßig niedrig ist, erwartet ein großer Teil der Bevölkerung, dass er in fünf Jahren mit dem Leben zufrieden sein wird. In Indien beispielsweise gaben nur 43 Prozent der Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich an, dass sie heute mit ihrem Leben zufrieden sind, und

dieser Anteil ist auch bei Personen mit einem Abschluss im Tertiärbereich niedrig (67 Prozent), jedoch gehen 72 Prozent derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich davon aus, in fünf Jahren mit ihrem Leben zufrieden zu sein, und bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ist der Anteil mit 84 Prozent noch höher. Ein ähnliches Bild lässt sich auch in anderen Partnerländern beobachten, wie beispielsweise in China, Indonesien und Südafrika (Abb. A8.5).

Definitionen

Aktivitätseinschränkungen bezieht sich auf Erwachsene, die angaben, dass sie mindestens in den letzten sechs Monaten vor der Erhebung aufgrund von Gesundheitsproblemen in ihren üblichen Aktivitäten mehr oder weniger eingeschränkt waren.

Erwachsene bezieht sich in der Regel auf 25- bis 64-Jährige, nur im Zusammenhang mit Aktivitätseinschränkungen wird damit die Altersgruppe ab 25 Jahren bezeichnet.

Bildungsbereiche: In diesem Indikator werden zwei Versionen der ISCED-Klassifikationen (Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens) zugrunde gelegt: ISCED 2011 und ISCED-97.

- ISCED 2011 wird für alle Analysen verwendet, die nicht auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener basieren. In ISCED 2011 sind die Bildungsbereiche wie folgt definiert: *Unterhalb Sekundarbereich II* umfasst die ISCED-2011-Stufen 0, 1 und 2 sowie anerkannte Qualifikationen aus Bildungsgängen der ISCED-2011-Stufe 3, die als nicht ausreichend für den Abschluss der ISCED-2011-Stufe 3 gelten und die keinen unmittelbaren Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich bieten; *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* umfasst die ISCED-2011-Stufen 3 und 4 und *Tertiärbereich* die ISCED-2011-Stufen 5, 6, 7 und 8 (Statistikinstitut der UNESCO, 2012). Die von Gallup verwendeten Kategorien des Bildungsstands können möglicherweise von der Einteilung in ISCED-A 2011 abweichen.
- ISCED-97 wird für alle auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener basierenden Analysen verwendet. In ISCED-97 sind die Bildungsbereiche wie folgt definiert: *Unterhalb Sekundarbereich II* umfasst 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.

Weiter gehende Erläuterungen zu der ISCED-2011-Klassifikation finden sich in *Die neue Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens: ISCED 2011* im vorderen Teil der Publikation und zu ISCED-97 im Anhang 3.

Lebenszufriedenheit (subjektives Wohlergehen): Die Angaben zur „Lebenszufriedenheit heute" stellen den Anteil Erwachsener dar, die auf nachfolgende Frage mit „6 oder höher" antworteten: Bitte stellen Sie sich eine Leiter vor, deren einzelne Stufen von 0 (ganz unten) bis 10 (ganz oben) nummeriert sind. Stellen Sie sich vor, die oberste Stufe stellt das für Sie bestmögliche Leben dar und die unterste Stufe das schlechtestmögliche. Auf welche Stufe dieser Leiter haben Sie gegenwärtig das Gefühl zu stehen, ausgehend von der Annahme, dass Sie sich umso besser fühlen, je höher die gewählte Stufe ist, und umso schlechter, je niedriger die gewählte Stufe ist? Welche Stufe kommt Ihrer Selbsteinschätzung am nächsten? Die Angaben zur „Lebenszufriedenheit in 5 Jahren" basieren auf einer ähnlichen Frage, nur gaben die Teilnehmer an, wo sie glaubten, in 5 Jahren stehen zu werden.

Lesekompetenz wird definiert als die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit diesen nachhaltig zu beschäftigen, um aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, eigene Ziele zu erreichen und das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln. Die Lesekompetenz umfasst ein breites Spektrum an Kompetenzen, die vom Decodieren geschriebener Worte (Worterkennung) und Sätze bis zum Verstehen, der Interpretation und der Bewertung komplexer Texte reichen. Sie erstreckt sich aber nicht auf das Produzieren von Texten (Schreiben). Informationen über die Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsener mit niedrigem Kompetenzniveau liefert eine Untersuchung grundlegender Komponenten der Lesekompetenz, wie Worterkennung und -verständnis, Erfassen der Sinnhaftigkeit von Sätzen sowie der Fähigkeit, eine längere Textpassage flüssig lesen zu können und dabei die Inhalte zu verstehen.

Alltagsmathematische Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, alltagsmathematische Informationen und Gedankengänge abzurufen, zu verwenden, zu interpretieren und zu kommunizieren, um sich den mathematischen Anforderungen in einem breiten Spektrum von Alltagssituationen im Erwachsenenleben zu stellen und diese erfolgreich zu managen. Aus diesem Grund beinhaltet die alltagsmathematische Kompetenz die Bewältigung von Situationen oder Lösung von Problemen in einem realen Kontext, indem mathematische Inhalte und Konzepte zu bewältigen sind, die auf verschiedene Weise dargestellt sind.

Die *Kompetenzstufen* für Lese- und alltagsmathematische Kompetenz basieren auf einer 500-Punkte-Skala. Jede Stufe wird durch einen bestimmten Punktbereich definiert. Für die Lese- und die alltagsmathematische Kompetenz sind 6 Stufen definiert (unterhalb Stufe 1 und Stufe 1 bis 5), die in *Bildung auf einen Blick* in vier Kompetenzstufen eingeteilt sind:

- Stufe 1 oder darunter: bis weniger als 226 Punkte,
- Stufe 2: 226 bis weniger als 276 Punkte,
- Stufe 3: 276 bis weniger als 326 Punkte,
- Stufe 4 oder 5: mindestens 326 Punkte.

Die *Angabe, dass man bei guter Gesundheit ist,* trifft bei all denen zu, die angaben, dass ihre Gesundheit sehr gut, gut oder zufriedenstellend ist.

Die *Angabe, dass man glaubt, einen Einfluss darauf zu haben, was die Regierung macht,* trifft bei all denen zu, die der Aussage: „Personen wie ich haben keinerlei Einfluss darauf, was die Regierung macht“ nicht oder überhaupt nicht zustimmen.

Die *Angabe, dass man anderen vertrauen kann,* trifft bei all denen zu, die der Aussage, dass es nur wenige Personen gibt, denen man voll vertrauen kann, nicht oder überhaupt nicht zustimmten.

Die Angabe, *dass man ehrenamtlich tätig ist,* trifft bei all denen zu, die angaben, mindestens einmal im Monat ehrenamtlich tätig zu sein.

Angewandte Methodik

Daten zu Aktivitätseinschränkungen aufgrund von Gesundheitsproblemen basieren auf der Statistik der Europäischen Union über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) für die europäischen Länder und auf sonstigen nationalen Erhebungen für nicht europäische Länder. Die in EU-SILC verwendete Bildungsstandvariable basiert auf ISCED-A 2011.

A 8

Die Analysen zur Lebenszufriedenheit basieren für alle Länder auf Daten der Gallup World Poll. Die Kategorien zum Bildungsstand der Gallup World Poll unterscheiden sich möglicherweise von den Kategorien der Arbeitskräfteerhebungen (die als Quelle für Indikator A1 verwendet wurden). Zur Gewährleistung der internationalen Vergleichbarkeit wurde die in der Gallup World Poll verwendete Bildungsstandvariable so weit wie möglich an die Klassifikation von ISCED-A 2011 angepasst.

Die Daten zur subjektiven Gesundheit, dem zwischenmenschlichen Vertrauen und der politischen Wirksamkeit basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD. Die Bildungsstandvariable, die in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener verwendet wird, beruht auf ISCED-97.

Weitere Informationen zu den verschiedenen in diesem Indikator genutzten Quellen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Hinweis zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) aus dem Jahr 2012

Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in Russland, sondern nur die Wohnbevölkerung Russlands ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weitere Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, i. E.).

Weiterführende Informationen

Boarini, R. et al. (2012), „What makes for a better life?: The determinants of subjective well-being in OECD countries – Evidence from the Gallup World Poll", *OECD Statistics Working Papers*, No. 2012/03, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5kgbgltjm937-en*.

Cutler, D. M. and A. Lleras-Muney (2006), „Education and health: Evaluating theories and evidence", *NBER Working Paper*, No. 12352, *www.nber.org/papers/w12352*.

Eurostat (2016), Eurostat-Datenbank, *http://ec.europa.eu/eurostat/data/database*.

OECD (forthcoming), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, Second Edition, OECD Publishing, Paris.

OECD (2015a), *OECD Health at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2015-en*.

OECD (2015b), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2013a), *How's Life? 2013: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264201392-en*.

OECD (2013b), *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*, OECD Publishing, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en*.

OECD (2012), *Bildung auf einen Blick 2012 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2011), *How's Life?: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en*.

UNESCO Institute for Statistics (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, UIS Publishing, Montreal, *www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf*.

Tabellen Indikator A8

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397355

- Tabelle A8.1 (L): Anteil Erwachsener, die angeben, bei guter Gesundheit zu sein (in %), nach Bildungsstand, Lesekompetenz und Geschlecht (2012 bzw. 2015)
- **WEB** Table A8.1 (N): Percentage of adults reporting that they are in good health, by educational attainment, numeracy proficiency level and gender (2012 or 2015) (Anteil Erwachsener [in %], die angeben, bei guter Gesundheit zu sein, nach Bildungsstand, alltagsmathematischer Kompetenz und Geschlecht [2012 bzw. 2015])
- Tabelle A8.2a: Anteil Erwachsener, die Aktivitätseinschränkungen aufgrund von Gesundheitsproblemen angeben (in %), nach Bildungsstand und Altersgruppe (2014)
- **WEB** Table A8.2b: Percentage of men reporting activity limitation due to health problem, by educational attainment and age group (Anteil Männer [in %], die Aktivitätseinschränkungen aufgrund von Gesundheitsproblemen angeben, nach Bildungsstand und Altersgruppe) (2014)
- **WEB** Table A8.2c: Percentage of women reporting activity limitation due to health problem, by educational attainment and age group (Anteil Frauen [in %], die Aktivitätseinschränkungen aufgrund von Gesundheitsproblemen angeben, nach Bildungsstand und Altersgruppe) (2014)
- Tabelle A8.3a: Lebenszufriedenheit heute und in 5 Jahren, nach Bildungsstand (2015)
- **WEB** Table A8.3b: Trends in life satisfaction, by educational attainment (Entwicklungstendenzen bei der Lebenszufriedenheit, nach Bildungsstand) (2010–2015)

- **WEB** Table A8.4 (L): Percentage of adults reporting that they volunteer at least once a month, by educational attainment, literacy proficiency level and gender (2012 or 2015) (Anteil Erwachsener [in %], die angeben, mindestens einmal im Monat eine ehrenamtliche Tätigkeit auszuüben, nach Bildungsstand, Lesekompetenz und Geschlecht [2012 bzw. 2015])

- **WEB** Table A8.4 (N): Percentage of adults reporting that they volunteer at least once a month, by educational attainment, numeracy proficiency level and gender (2012 or 2015) (Anteil Erwachsener [in %], die angeben, mindestens einmal im Monat eine ehrenamtliche Tätigkeit auszuüben, nach Bildungsstand, alltagsmathematischer Kompetenz und Geschlecht [2012 bzw. 2015])

- **WEB** Table A8.5 (L): Percentage of adults reporting that they trust others, by educational attainment, literacy proficiency level and gender (2012 or 2015) (Anteil Erwachsener [in %], die angeben, anderen vertrauen zu können, nach Bildungsstand, Lesekompetenz und Geschlecht [2012 bzw. 2015])

- **WEB** Table A8.5 (N): Percentage of adults reporting that they trust others, by educational attainment, numeracy proficiency level and gender (2012 or 2015) (Anteil Erwachsener [in %], die angeben, anderen vertrauen zu können, nach Bildungsstand, alltagsmathematischer Kompetenz und Geschlecht [2012 bzw. 2015])

- **WEB** Table A8.6 (L): Percentage of adults reporting that they believe they have a say in government, by educational attainment, literacy proficiency level and gender (2012 or 2015) (Anteil Erwachsener [in %], die angeben, dass sie glauben, einen Einfluss auf das zu haben, was die Regierung macht, nach Bildungsstand, Lesekompetenz und Geschlecht [2012 bzw. 2015])

- **WEB** Table A8.6 (N): Percentage of adults reporting that they believe they have a say in government, by educational attainment, numeracy proficiency level and gender (2012 or 2015) (Anteil Erwachsener [in %], die angeben, dass sie glauben, einen Einfluss auf das zu haben, was die Regierung macht, nach Bildungsstand, alltagsmathematischer Kompetenz und Geschlecht [2012 bzw. 2015])

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle A8.1 (L)

Anteil Erwachsener, die angeben, bei guter Gesundheit zu sein (in %), nach Bildungsstand, Lesekompetenz und Geschlecht (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige

	Männer und Frauen								Männer								Frauen							
	Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen								Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen								Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen							
	Kompetenzstufe 0/1		Kompetenzstufe 2		Kompetenzstufe 3		Kompetenzstufe 4/5		Kompetenzstufe 0/1		Kompetenzstufe 2		Kompetenzstufe 3		Kompetenzstufe 4/5		Kompetenzstufe 0/1		Kompetenzstufe 2		Kompetenzstufe 3		Kompetenzstufe 4/5	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(57)	(58)	(59)	(60)	(61)	(62)	(63)	(64)	(89)	(90)	(91)	(92)	(93)	(94)	(95)	(96)
OECD-Länder Nationale Einheiten																								
Australien	72	(2,2)	82	(1,4)	87	(0,9)	90	(1,1)	73	(3,0)	82	(1,9)	87	(1,4)	90	(1,8)	70	(3,3)	83	(2,1)	86	(1,4)	90	(1,5)
Österreich	67	(2,2)	79	(1,3)	88	(1,1)	95	(1,7)	67	(2,9)	79	(1,7)	88	(1,5)	95	(1,9)	67	(3,2)	79	(1,8)	88	(1,6)	94	(2,5)
Kanada	78	(1,2)	87	(0,8)	92	(0,5)	95	(0,9)	77	(2,0)	86	(1,2)	92	(0,9)	96	(1,1)	80	(1,3)	87	(0,9)	91	(0,7)	93	(1,4)
Chile	53	(2,2)	77	(2,1)	86	(2,9)	91	(7,0)	60	(2,4)	83	(2,7)	85	(4,0)	c	c	46	(2,5)	71	(2,8)	88	(3,4)	c	c
Tschechien	82	(3,1)	84	(1,9)	90	(1,5)	97	(1,8)	80	(6,0)	84	(2,7)	91	(1,7)	97	(2,1)	83	(3,3)	85	(2,2)	90	(2,5)	97	(2,8)
Dänemark	64	(1,7)	79	(1,1)	88	(0,9)	92	(1,8)	66	(2,5)	79	(1,8)	89	(1,3)	92	(2,6)	61	(2,5)	79	(1,6)	86	(1,2)	92	(2,3)
Estland	43	(2,1)	55	(1,2)	67	(1,1)	78	(2,2)	43	(3,2)	56	(1,7)	67	(1,6)	77	(3,3)	44	(2,8)	54	(1,9)	67	(1,5)	78	(2,7)
Finnland	62	(2,7)	73	(1,4)	84	(1,1)	90	(1,2)	62	(3,7)	71	(2,1)	82	(1,8)	89	(1,8)	63	(4,2)	76	(2,2)	87	(1,4)	92	(1,4)
Frankreich	66	(1,6)	79	(1,0)	86	(1,0)	91	(1,7)	70	(2,0)	80	(1,3)	87	(1,2)	91	(2,6)	62	(2,2)	78	(1,4)	85	(1,3)	90	(2,3)
Deutschland	74	(2,0)	86	(1,1)	92	(1,0)	97	(1,4)	75	(2,9)	88	(1,5)	93	(1,2)	98	(1,2)	74	(3,3)	85	(1,9)	91	(1,4)	95	(2,6)
Griechenland	83	(1,8)	86	(1,2)	89	(1,5)	91	(3,4)	86	(2,4)	89	(1,8)	91	(2,1)	94	(4,8)	79	(2,3)	84	(1,6)	88	(2,2)	89	(5,3)
Irland	77	(1,9)	87	(1,0)	91	(0,9)	93	(1,6)	80	(2,7)	88	(1,7)	91	(1,3)	92	(2,3)	75	(2,5)	87	(1,4)	92	(1,1)	94	(1,9)
Israel	68	(1,5)	86	(1,3)	91	(1,0)	95	(1,6)	67	(2,2)	85	(1,9)	91	(1,5)	95	(2,4)	69	(2,1)	86	(1,8)	91	(1,5)	96	(2,4)
Italien	76	(1,8)	80	(1,4)	85	(1,7)	92	(3,1)	79	(2,4)	84	(1,9)	90	(1,7)	93	(3,3)	72	(2,7)	77	(1,8)	81	(2,7)	91	(5,3)
Japan	58	(4,4)	66	(1,9)	74	(1,2)	77	(1,6)	58	(5,8)	65	(2,8)	73	(1,8)	78	(2,6)	59	(6,2)	66	(2,7)	75	(1,7)	77	(2,5)
Korea	31	(2,0)	43	(1,2)	53	(1,3)	60	(3,4)	40	(3,5)	48	(1,9)	58	(1,8)	64	(4,4)	25	(2,4)	38	(1,6)	48	(1,8)	54	(6,1)
Niederlande	61	(2,5)	79	(1,5)	84	(1,1)	89	(1,5)	63	(3,6)	83	(2,1)	86	(1,4)	89	(2,1)	60	(3,6)	76	(2,0)	82	(1,7)	89	(2,3)
Neuseeland	78	(2,0)	85	(1,2)	90	(0,8)	93	(1,3)	81	(2,7)	85	(1,7)	89	(1,2)	92	(2,0)	75	(3,1)	84	(1,8)	90	(1,2)	94	(1,7)
Norwegen	69	(2,6)	77	(1,5)	86	(1,0)	89	(1,8)	71	(3,7)	78	(2,2)	86	(1,6)	90	(2,1)	68	(3,4)	75	(2,2)	85	(1,2)	88	(2,7)
Polen	62	(1,9)	77	(1,2)	85	(1,2)	92	(2,2)	62	(3,0)	79	(1,9)	87	(1,9)	92	(3,1)	62	(2,5)	75	(1,6)	84	(1,6)	92	(2,7)
Slowakei	64	(2,8)	74	(1,4)	83	(0,9)	89	(2,6)	65	(3,9)	75	(2,0)	86	(1,2)	91	(3,0)	62	(3,9)	72	(1,9)	81	(1,5)	87	(4,0)
Slowenien	70	(1,5)	79	(1,3)	89	(1,0)	94	(2,3)	73	(1,8)	80	(1,7)	91	(1,2)	95	(2,8)	66	(2,1)	77	(1,8)	87	(1,5)	92	(3,4)
Spanien	63	(1,5)	79	(1,2)	85	(1,3)	91	(2,4)	68	(2,3)	81	(1,6)	85	(1,8)	91	(3,2)	60	(1,9)	78	(1,7)	85	(1,9)	91	(3,7)
Schweden	68	(2,5)	80	(1,7)	87	(1,1)	93	(1,4)	77	(3,6)	82	(2,3)	87	(1,5)	94	(1,4)	60	(3,7)	77	(2,4)	86	(1,4)	91	(2,3)
Türkei	63	(1,6)	76	(1,6)	80	(2,6)	84	(13,1)	69	(2,2)	79	(2,2)	82	(3,3)	c	c	58	(2,0)	73	(2,4)	78	(4,2)	c	c
Vereinigte Staaten	67	(1,9)	81	(1,6)	90	(1,0)	95	(1,2)	71	(3,0)	82	(2,2)	90	(1,4)	95	(1,7)	64	(2,6)	81	(1,9)	89	(1,3)	96	(1,5)
Subnationale Einheiten																								
Flandern (Belgien)	76	(1,7)	82	(1,2)	88	(0,9)	91	(1,5)	77	(2,5)	82	(1,7)	89	(1,2)	91	(1,7)	74	(2,3)	82	(1,7)	88	(1,4)	91	(2,8)
England (UK)	71	(2,1)	82	(1,3)	88	(1,2)	92	(1,4)	72	(3,2)	81	(1,9)	88	(1,5)	92	(1,9)	70	(2,7)	83	(1,6)	88	(1,6)	93	(2,0)
Nordirland (UK)	68	(2,7)	77	(1,7)	86	(1,4)	93	(1,7)	70	(4,5)	78	(2,7)	88	(2,0)	94	(2,3)	66	(3,3)	77	(2,2)	84	(1,7)	92	(2,6)
Durchschnitt	**67**	**(0,4)**	**78**	**(0,3)**	**85**	**(0,2)**	**90**	**(0,6)**	**69**	**(0,6)**	**79**	**(0,4)**	**86**	**(0,3)**	**91**	**(0,5)**	**65**	**(0,6)**	**77**	**(0,4)**	**84**	**(0,3)**	**90**	**(0,6)**
Partnerländer																								
Jakarta (Indonesien)	69	(1,2)	81	(1,6)	86	(3,2)	78	(16,0)	72	(1,7)	81	(2,2)	87	(4,2)	c	c	67	(1,1)	81	(2,0)	85	(5,2)	c	c
Litauen	48	(3,1)	57	(1,8)	71	(1,9)	83	(3,8)	52	(4,9)	61	(2,5)	73	(2,5)	82	(6,1)	44	(3,5)	54	(2,1)	69	(2,7)	84	(4,2)
Russische Föd.*	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q	q
Singapur	61	(1,4)	75	(1,5)	80	(1,3)	84	(2,4)	61	(2,2)	75	(2,2)	81	(1,7)	84	(3,2)	61	(1,9)	76	(1,9)	79	(1,9)	84	(3,4)

Anmerkung: *Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012. Daten aufgegliedert nach Abschlüssen in den einzelnen Bildungsbereichen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).*

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: *OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).*

Hinweise *s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.* *StatLink:* *http://dx.doi.org/10.1787/888933397365*

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

A 8

Tabelle A8.2a

Anteil Erwachsener, die Aktivitätseinschränkungen aufgrund von Gesundheitsproblemen angeben (in %), nach Bildungsstand und Altersgruppe (2014)

Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) und nationale Erhebungen

	Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC)															
	25-Jährige und Ältere				25- bis 44-Jährige				45- bis 64-Jährige				65-Jährige und Ältere			
	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(17)	(18)	(19)	(20)	(29)	(30)	(31)	(32)
OECD-Länder																
Österreich	56	35	24	36	34	20	13	19	51	37	28	37	71	52	42	57
Belgien	44	24	14	26	32	14	8	14	40	26	16	27	52	39	29	43
Tschechien	46	24	14	25	20	10	5	9	43	23	14	24	58	44	36	46
Dänemark	39	31	27	32	41	18	18	20	40	37	34	37	38	38	36	37
Estland	58	37	27	37	26	17	10	15	54	40	28	37	76	68	61	68
Finnland	54	35	27	37	32	25	18	22	50	38	27	36	59	48	44	53
Frankreich	44	25	14	27	21	15	9	13	37	25	16	26	56	42	30	48
Griechenland	45	15	11	26	12	6	3	6	27	16	13	20	67	46	42	61
Ungarn	52	25	15	29	20	6	3	7	45	28	15	29	74	57	44	62
Island	29	16	16	20	21	10	13	14	32	21	15	22	31	21	29	27
Irland	33	16	11	20	18	11	7	10	32	17	12	20	42	31	27	37
Italien	45	20	14	31	15	11	7	11	33	21	18	26	67	48	37	62
Lettland	58	42	27	41	26	15	9	15	53	45	29	42	81	70	68	74
Luxemburg	37	24	14	26	21	14	11	15	37	29	14	29	52	37	27	43
Niederlande	45	34	22	33	28	25	13	20	46	35	27	35	51	46	37	46
Norwegen	28	21	12	18	18	14	8	11	31	23	15	21	32	23	16	24
Polen	50	25	13	26	23	10	6	9	38	27	18	28	63	51	43	55
Portugal	47	19	18	38	23	14	11	17	41	26	25	37	70	39	41	67
Slowakei	65	34	21	35	25	13	11	13	54	39	27	38	84	72	62	75
Slowenien	53	33	21	34	21	17	12	16	48	36	23	36	68	53	41	55
Spanien	36	16	12	25	15	10	7	10	30	19	16	24	56	37	34	52
Schweden	24	13	8	13	21	8	5	8	24	13	7	13	25	19	14	20
Schweiz[1]	43	31	25	31	30	20	19	21	44	31	26	31	51	46	40	46
Ver. Königreich	34	18	15	25	18	10	8	12	31	19	17	24	50	42	37	46
Durchschnitt	**44**	**26**	**18**	**29**	**23**	**14**	**10**	**14**	**40**	**28**	**20**	**29**	**57**	**45**	**38**	**50**
Partnerländer																
Litauen	60	28	14	29	26	9	5	9	42	26	12	23	75	59	48	64

	Nationale Erhebungen[2]															
	25-Jährige und Ältere				25- bis 44-Jährige				45- bis 64-Jährige				65-Jährige und Ältere			
	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II	Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich	Abschluss im Tertiärbereich	Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(17)	(18)	(19)	(20)	(29)	(30)	(31)	(32)
OECD-Länder																
Australien	37	19	14	23	19	10	6	10	32	20	16	23	54	48	42	50
Kanada	26	16	10	15	13	7	5	6	21	16	12	15	38	32	26	32
Israel	43	23	17	23	19	12	8	11	45	29	20	27	62	46	40	49
Neuseeland	43	27	18	29	26	18	9	16	39	25	19	28	61	53	50	56
Vereinigte Staaten	25	16	8	13	9	7	3	5	23	15	8	13	46	31	22	30

Anmerkung: Spalten mit Angaben für einzelne 10-Jahre-Altersgruppen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Schweiz: Referenzjahr 2013. 2. Referenzjahr weicht von 2014 ab, weitere Einzelheiten s. Anhang 3.

Quelle: Gemeinschaftsstatistik über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) und sonstige nationale Erhebungen.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397372

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

Tabelle A8.3a

Lebenszufriedenheit heute und in 5 Jahren, nach Bildungsstand (2015)

Anteil 25- bis 64-Jähriger (in %), die angeben, sich auf der oberen Hälfte der Cantril-Leiter der Lebenszufriedenheit (Cantril Self-Anchoring Scale) zu befinden

	Lebenszufriedenheit heute								Lebenszufriedenheit in 5 Jahren							
	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich		Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen		Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich		Abschlüsse aller Bildungsbereiche zusammen	
	%	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	c	c	85	(3,9)	95	(1,5)	90	(1,7)	c	c	94	(2,5)	96	(1,3)	94	(1,3)
Österreich	c	c	95	(1,4)	84	(3,4)	90	(1,5)	c	c	93	(1,8)	91	(2,6)	92	(1,3)
Belgien	c	c	87	(2,8)	95	(1,0)	91	(1,5)	c	c	88	(2,7)	96	(0,9)	90	(1,6)
Kanada	c	c	90	(2,9)	97	(0,9)	95	(0,9)	c	c	96	(1,9)	98	(0,7)	98	(0,7)
Chile	85	(3,8)	88	(2,4)	97	(1,6)	89	(1,7)	77	(5,1)	88	(2,7)	97	(1,1)	87	(2,3)
Tschechien	c	c	85	(2,1)	96	(1,8)	88	(1,7)	c	c	86	(2,1)	98	(1,1)	89	(1,8)
Dänemark	c	c	96	(1,7)	96	(1,0)	93	(1,4)	c	c	98	(1,0)	98	(0,7)	97	(0,9)
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	c	c	96	(1,4)	95	(1,7)	95	(1,2)	c	c	97	(0,9)	99	(0,7)	97	(0,7)
Frankreich	79	(4,8)	87	(2,5)	93	(1,6)	87	(1,7)	c	c	85	(2,5)	93	(1,4)	86	(1,7)
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	c	c	65	(4,0)	84	(2,9)	67	(3,1)	c	c	66	(4,3)	79	(3,9)	65	(3,3)
Ungarn	c	c	59	(4,3)	83	(3,6)	59	(3,9)	c	c	73	(3,1)	84	(3,9)	69	(3,4)
Island	c	c	89	(3,6)	100	(0,0)	94	(1,7)	c	c	92	(3,2)	100	(0,0)	95	(1,7)
Irland	86	(3,9)	89	(2,2)	93	(2,0)	89	(1,5)	90	(3,3)	93	(1,7)	96	(1,3)	94	(1,2)
Israel	c	c	89	(3,0)	92	(1,6)	90	(1,6)	c	c	93	(1,8)	94	(1,5)	93	(1,4)
Italien	86	(3,1)	87	(2,4)	89	(3,1)	87	(1,8)	84	(3,2)	87	(2,2)	90	(2,7)	86	(1,7)
Japan	c	c	69	(5,0)	85	(2,4)	78	(2,5)	c	c	75	(4,2)	84	(2,3)	80	(2,2)
Korea	c	c	63	(4,7)	75	(2,8)	70	(2,5)	c	c	73	(4,2)	83	(2,3)	79	(2,1)
Lettland	c	c	78	(3,1)	94	(1,8)	81	(2,3)	c	c	85	(2,3)	94	(1,7)	86	(1,8)
Luxemburg	c	c	89	(2,5)	95	(1,3)	91	(1,7)	c	c	92	(2,0)	93	(1,7)	93	(1,4)
Mexiko	76	(4,5)	81	(3,8)	c	c	78	(3,5)	77	(3,9)	92	(2,2)	c	c	82	(2,8)
Niederlande	c	c	97	(1,0)	96	(1,1)	95	(0,9)	c	c	96	(1,2)	98	(0,8)	95	(1,0)
Neuseeland	c	c	97	(2,7)	97	(1,2)	95	(1,3)	c	c	96	(2,6)	99	(0,5)	98	(1,0)
Norwegen	c	c	95	(1,8)	97	(0,9)	95	(1,2)	c	c	96	(1,4)	98	(0,7)	97	(0,9)
Polen	c	c	80	(2,2)	91	(3,0)	80	(2,2)	c	c	83	(2,2)	90	(2,9)	82	(1,9)
Portugal	36	(3,5)	63	(4,7)	89	(3,2)	51	(2,6)	53	(3,7)	73	(3,9)	93	(1,8)	65	(2,4)
Slowakei	c	c	77	(3,3)	98	(1,3)	80	(2,5)	c	c	85	(2,1)	99	(0,7)	86	(1,8)
Slowenien	46	(5,0)	72	(3,9)	85	(2,8)	66	(2,6)	52	(4,9)	71	(3,7)	88	(2,6)	68	(2,4)
Spanien	78	(4,5)	85	(3,2)	94	(1,4)	85	(2,0)	85	(3,5)	88	(2,5)	96	(1,2)	89	(1,6)
Schweden	c	c	93	(1,6)	98	(0,9)	94	(1,2)	c	c	97	(1,1)	99	(0,7)	97	(0,9)
Schweiz	c	c	c	c	97	(1,3)	96	(1,7)	c	c	99	(0,7)	99	(0,7)	98	(1,2)
Türkei	59	(3,6)	63	(4,2)	79	(4,2)	63	(2,6)	67	(3,7)	72	(3,7)	81	(3,8)	70	(2,5)
Ver. Königreich	87	(2,7)	c	c	87	(2,5)	86	(1,8)	93	(2,0)	89	(4,0)	95	(1,4)	93	(1,3)
Vereinigte Staaten	c	c	81	(3,4)	91	(1,8)	85	(2,0)	c	c	88	(2,3)	94	(1,5)	91	(1,4)
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**83**	**(0,6)**	**92**	**(0,4)**	**84**	**(0,4)**	**m**	**m**	**87**	**(0,5)**	**94**	**(0,3)**	**87**	**(0,3)**
EU22-Durchschnitt	**m**	**m**	**83**	**(0,7)**	**92**	**(0,5)**	**83**	**(0,5)**	**m**	**m**	**86**	**(0,6)**	**93**	**(0,5)**	**86**	**(0,4)**
Partnerländer																
Argentinien	88	(2,5)	92	(1,9)	88	(4,7)	89	(1,6)	91	(2,5)	96	(1,3)	96	(1,8)	94	(1,4)
Brasilien	74	(3,2)	93	(2,0)	c	c	83	(2,4)	87	(2,0)	96	(1,4)	c	c	91	(1,2)
China	54	(2,9)	68	(3,3)	85	(2,9)	60	(2,4)	82	(2,3)	87	(2,2)	97	(0,9)	85	(1,8)
Kolumbien	68	(3,9)	82	(3,1)	c	c	79	(2,3)	81	(3,0)	95	(1,5)	c	c	91	(1,5)
Costa Rica	83	(3,0)	c	c	94	(3,2)	87	(2,4)	82	(2,6)	c	c	91	(3,3)	86	(2,0)
Indien	26	(4,0)	43	(3,9)	67	(5,6)	34	(3,3)	49	(4,3)	72	(3,0)	84	(3,4)	60	(3,1)
Indonesien	41	(5,4)	65	(4,4)	c	c	52	(4,7)	82	(4,9)	94	(2,5)	c	c	87	(3,8)
Litauen	c	c	69	(4,3)	87	(2,4)	73	(3,0)	c	c	85	(3,1)	90	(2,2)	85	(2,3)
Russische Föd.	c	c	75	(3,6)	87	(2,1)	78	(2,9)	c	c	82	(2,9)	92	(1,7)	85	(2,2)
Saudi-Arabien	72	(4,6)	72	(3,8)	89	(2,3)	77	(2,3)	80	(4,0)	86	(2,9)	95	(1,4)	86	(1,9)
Südafrika	c	c	52	(3,6)	85	(3,5)	48	(2,9)	c	c	94	(1,6)	98	(1,2)	90	(1,7)
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**74**	**(0,9)**	**86**	**(0,8)**	**74**	**(0,6)**	**m**	**m**	**87**	**(0,7)**	**92**	**(0,6)**	**85**	**(0,5)**

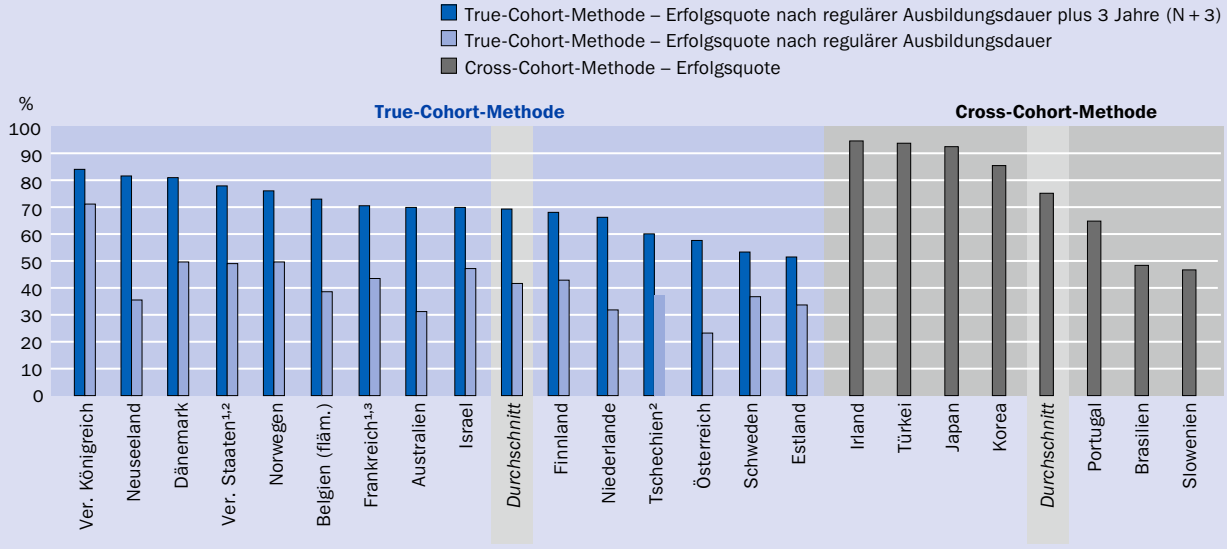
Anmerkung: Die von Gallup verwendeten Kategorien des Bildungsstands können von der Einteilung in ISCED-A 2011 abweichen, weitere Einzelheiten s. Anhang 3. Die Angaben zur „Lebenszufriedenheit heute" stellen den Anteil 25- bis 64-Jähriger dar, die auf nachfolgende Frage mit „6 oder höher" antworteten: Bitte stellen Sie sich eine Leiter vor, deren einzelne Stufen von 0 (ganz unten) bis 10 (ganz oben) nummeriert sind. Stellen Sie sich vor, die oberste Stufe stellt das für Sie bestmögliche Leben dar und die unterste Stufe das schlechtestmögliche. Auf welche Stufe dieser Leiter haben Sie gegenwärtig das Gefühl zu stehen, ausgehend von der Annahme, dass Sie sich umso besser fühlen, je höher die gewählte Stufe ist, und umso schlechter, je niedriger die gewählte Stufe ist? Welche Stufe kommt ihrer Einschätzung am nächsten? Die Angaben zur „Lebenszufriedenheit in 5 Jahren" basieren auf einer ähnlichen Frage, nur gaben die Teilnehmer an, wo sie glaubten, in 5 Jahren zu stehen.
Quelle: Gallup World Poll, www.gallup.com/services/170945/world-poll.aspx. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397383
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator A9
Wie hoch sind die Erfolgsquoten im Tertiärbereich?

- Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren True-Cohort-Daten (Daten zu einzelnen Bildungsteilnehmern) erwerben 41 Prozent der Bildungsteilnehmer, die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang beginnen, innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs einen Abschluss, wenn auch mitunter in Bildungsgängen einer anderen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs. Innerhalb von 3 Jahren nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer steigt die durchschnittliche Erfolgsquote auf 69 Prozent. In Ländern mit Cross-Cohort-Daten (aggregierten Daten zu Kohorten von Bildungsteilnehmern) beträgt die durchschnittliche Erfolgsquote 75 Prozent.
- In fast allen Ländern liegt die Erfolgsquote in kurzen tertiären Bildungsgängen, Bachelorbildungsgängen und in langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen des Tertiärbereichs bei Frauen höher als bei Männern.
- Im Durchschnitt wechseln 1 Prozent jener, die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang aufnehmen, in einen kurzen tertiären Bildungsgang und erwerben stattdessen dort innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des ursprünglichen Bildungsgangs einen Abschluss. Innerhalb von 3 Jahren nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer entscheidet sich mehr als 1 Prozent für einen Wechsel und erwirbt einen Abschluss in einem langen, zu einem ersten Abschluss führenden tertiären Bildungsgang.

Abbildung A9.1

Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern (Vollzeit), die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang begonnen haben, nach Berechnungsmethode und Ausbildungsdauer (2014)



Anmerkung: Erläuterung der True-Cohort- und der Cross-Cohort-Methode s. Abschnitt Angewandte Methodik. Bei Ländern, die True-Cohort-Daten lieferten, stellen die in dieser Tabelle angegebenen Zahlen die Bildungsteilnehmer dar, die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang aufgenommen haben und innerhalb des vorgesehenen Zeitraums einen Abschluss auf irgendeiner ISCED-Stufe des Tertiärbereichs erworben haben.
1. Zur Verfügung gestellte Daten basieren auf einer Längsschnitterhebung (Vereinigte Staaten: Abschlussjahr 2009 anstelle 2014). 2. N+3 bezieht sich auf N+2.
3. Ohne internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquote nach Cross-Cohort-Methode und dem Abschluss in N+3 nach True-Cohort-Methode.
Quelle: OECD. Tabelle A9.1. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933397478

A 9

Kontext

Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich können ein Hinweis auf die Effizienz des betreffenden Tertiärbereichs sein, denn sie zeigen auf, wie viele der Bildungsteilnehmer, die einen Bildungsgang im Tertiärbereich beginnen, diesen letztendlich 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 an. In einigen Bildungssystemen ist es vielleicht auch üblich, dass man sich in einen bestimmten Bildungsgang einschreibt, obwohl man gar nicht die Absicht hat, einen Abschluss zu erwerben, sondern vielmehr die Absicht, einige Kurse als Teil des lebenslangen Lernens oder zur Erweiterung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu belegen.

Die Erfolgsquoten im Tertiärbereich können außer durch bildungspolitische Maßnahmen und Vorgehensweisen im Tertiärbereich auch durch gesellschaftliche und wirtschaftliche Faktoren beeinflusst sein. Daher ist es wichtig zu verstehen, welchen Einfluss Faktoren wie Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungsstand der Eltern darauf haben können, wie hoch die Wahrscheinlichkeit des einzelnen Bildungsteilnehmers ist, einen Bildungsgang im Tertiärbereich erfolgreich abzuschließen (Kasten A9.1). Wenn man die Erfolgsquoten im Tertiärbereich erfolgreich steigern will, ist es von zentraler Bedeutung, sich mit den Gruppen von Bildungsteilnehmern zu beschäftigen, die ein erhöhtes (Abbruch-)Risiko haben.

Da die Bildungssysteme im Tertiärbereich zunehmend flexibler werden, ist der Abschluss eines Bildungsgangs möglicherweise von Land zu Land unterschiedlich definiert. Dieser Indikator konzentriert sich auf Vollzeitbildungsteilnehmer (Informationen zur Erfolgsquote von Teilzeitteilbildungsteilnehmern s. Kasten A9.2) sowie auf zwei spezifische Zeiträume hinsichtlich der Abschlüsse: 1) den Anteil der Bildungsteilnehmer, die innerhalb der regulären Dauer des Bildungsgangs, in dem sie ihre Ausbildung begonnen haben, einen Abschluss erwerben, sowie 2) den Anteil der Bildungsteilnehmer, die innerhalb von drei Jahren nach Ablauf der regulären Dauer einen Abschluss erwerben. Der Unterschied zwischen diesen beiden Zeiträumen kann Aufschluss darüber geben, inwieweit die Bildungsteilnehmer ihren Abschluss tendenziell „rechtzeitig“ erwerben (das heißt innerhalb des vorgesehenen Zeitraums basierend auf der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs). Der Indikator untersucht außerdem den Anteil der Bildungsteilnehmer, die das Bildungssystem ohne Abschluss verlassen, die nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer noch in Ausbildung sind und die einen Abschluss in einem Bildungsgang einer anderen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs erwerben als jener, in der sie begonnen haben.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Von den Bildungsteilnehmern, die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang beginnen, haben nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer im Durchschnitt 41 Prozent einen Abschluss erworben, 18 Prozent das Bildungswesen verlassen, und 40 Prozent befinden sich noch immer in Ausbildung. Drei Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer ist der Anteil derjenigen, die einen Abschluss erworben haben, auf 69 Prozent gestiegen, der Anteil derjenigen, die das Bildungssystem verlassen haben,

auf 23 Prozent, während der Anteil, der weiterhin in Ausbildung ist, auf 8 Prozent gesunken ist.

- In Bachelor- und gleichwertigen Bildungsgängen findet man in allen Ländern mit verfügbaren True-Cohort-Daten im Hinblick auf den Erwerb eines Abschlusses innerhalb der regulären Ausbildungsdauer einen geschlechtsspezifischen Unterschied zugunsten der Frauen. Mit nur einer Ausnahme (Türkei) ist die Erfolgsquote von Frauen in Bildungsgängen auf dieser ISCED-Stufe des Tertiärbereichs auch in fast allen Ländern mit Cross-Cohort-Daten höher als die der Männer.
- In Ländern mit Cross-Cohort-Daten ist die durchschnittliche Erfolgsquote bei kurzen tertiären Bildungsgängen mit 68 Prozent deutlich niedriger als bei Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen (75 Prozent) und bei langen zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen (72 Prozent).

Hinweis

Erfolgs- und Abschlussquoten sind zwei unterschiedliche Kenngrößen. Die „Erfolgsquote“ beschreibt den Prozentsatz der Bildungsteilnehmer, die zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich beginnen und ihn erfolgreich innerhalb eines bestimmten Zeitraums abschließen. Die Berechnung erfolgt anhand der Anzahl der Jahre, die normalerweise für den Abschluss des Bildungsgangs benötigt wird (der regulären Ausbildungsdauer), sowie der regulären Ausbildungsdauer plus drei Jahre.

Die Kennzahl der Erfolgsquote im Tertiärbereich darf nicht verwechselt werden mit der Kennzahl der Abschlussquote im Tertiärbereich. Abschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer spezifischen Altersgruppe, der im Laufe des Lebens einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben wird (s. Indikator A3). Sie bestimmen die Anzahl der Absolventen im Tertiärbereich relativ zur Gesamtbevölkerung des Landes. Die Zahl der Absolventen eines Jahres wird für jedes Land nach Altersgruppen aufgegliedert, so wird beispielsweise die Anzahl der 22-jährigen Absolventen durch die Gesamtzahl der 22-Jährigen in diesem Land dividiert. Die Gesamtabschlussquote ist die Summe dieser Abschlussquoten über alle Altersgruppen.

Eine dritte Kenngröße in *Bildung auf einen Blick* verwendet das Konzept des Bildungsstands (s. Indikator A1). Mit dem Bildungsstand wird der Prozentsatz einer Bevölkerung angegeben, der einen Abschluss in einem bestimmten Bildungsbereich erreicht hat – in diesem Fall einen Abschluss im Tertiärbereich. Er entspricht dem Verhältnis zwischen allen Absolventen (des entsprechenden Jahres und der Vorjahre) und der Gesamtbevölkerung.

A 9

Analyse und Interpretationen

Erfolgsquoten anhand von True-Cohort- und Cross-Cohort-Daten

Die Erfolgsquote in diesem Indikator wurde abhängig von der Datenverfügbarkeit nach zwei unterschiedlichen Methoden berechnet. Die erste Methode, die True-Cohort-Methode, folgt einzelnen Teilnehmern von der Aufnahme eines Bildungsgangs im Tertiärbereich bis zu einer bestimmten Anzahl Jahre später. Die Erfolgsquote wird berechnet als der Anteil der Anfänger, die innerhalb dieses Zeitraums einen Abschluss erwarben. Die zweite Methode, die Cross-Cohort-Methode, wird verwendet, wenn keine Daten von einzelnen Bildungsteilnehmern vorhanden sind. Dabei wird die Erfolgsquote berechnet, indem man die Anzahl der Absolventen eines Jahres dividiert durch die Anzahl der Anfänger in diesem Bildungsgang eine bestimmte Anzahl Jahre zuvor, die der regulären Dauer des Bildungsgangs entspricht.

Wegen der unterschiedlichen Methodik sollte man vorsichtig sein bei einem Vergleich von Erfolgsquoten, die anhand von True-Cohort-Daten berechnet wurden, und solchen, bei denen Cross-Cohort-Daten zugrunde lagen. Einerseits können Länder mit True-Cohort-Daten ganz exakte Angaben dazu machen, wie viele Bildungsteilnehmer aus einer gegebenen Anfängerkohorte innerhalb eines bestimmten Zeitraums einen Abschluss erworben haben. Das bedeutet, dass sich die Erfolgsquote auf Basis von True-Cohort-Daten auf Bildungsteilnehmer bezieht, die vor dem oder exakt am Ende des Zeitraums einen Abschluss erwarben, selbst wenn sie diesen in einem Bildungsgang einer anderen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs erwarben als dem, in dem sie begonnen haben. Bildungsteilnehmer, die mehr Zeit benötigten, als der entsprechende Zeitrahmen vorsieht, werden nach dieser Methode nicht erfasst.

Andererseits ist die Zahl der Absolventen bei der Berechnung anhand von Cross-Cohort-Daten die Gesamtanzahl der Absolventen einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich eines bestimmten Kalenderjahrs. Deshalb erfasst diese Methode alle Absolventen eines Jahrs, unabhängig von der Zeit, die für den erfolgreichen Abschluss des Bildungsgangs benötigt wurde. Als Beispiel soll ein Bildungsgang mit einer regulären Ausbildungsdauer von 2 Jahren dienen. Die Erfolgsquote wird auf Basis der Absolventenkohorte von 2014 und der Anfängerkohorte zwei Ausbildungsjahre zuvor, also in 2012/2013, berechnet. Für Länder mit Cross-Cohort-Daten enthält die Absolventenkohorte von 2014 alle Anfänger des Jahres 2012/2013, die im vorgegebenen Zeitraum (innerhalb von 2 Jahren) einen Abschluss erwarben, sowie alle Anfänger der Jahre vor 2012/2013, die 2014 einen Abschluss erworben haben. Dies führt dazu, dass in Ländern, in denen ein signifikanter Anteil der Bildungsteilnehmer länger braucht, um einen Abschluss zu erwerben, die Erfolgsquote anhand von Cross-Cohort-Daten im Vergleich zu einer Erfolgsquote anhand von True-Cohort-Daten, für die der Zeitraum begrenzt ist, zu hoch angesetzt sein wird.

Die reguläre Ausbildungsdauer von Bildungsgängen im Tertiärbereich unterscheidet sich möglicherweise von Land zu Land. Deshalb kann das Jahr, das für die Anfängerkohorte verwendet wird, von Land zu Land verschieden sein, obwohl dasselbe Referenzjahr für die Absolventen verwendet wurde (2014, soweit nicht anders angegeben). Weiterführende länderspezifische Informationen zur regulären Ausbildungsdauer von Bildungsgängen im Tertiärbereich der einzelnen Länder s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Erfolgsquoten anhand von True-Cohort-Daten

Im Durchschnitt der Länder mit True-Cohort-Daten erwarben 47 Prozent der Bildungsteilnehmer, die einen kurzen tertiären Bildungsgang aufnahmen, einen Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs, in dem sie begonnen hatten. Drei Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer steigt die durchschnittliche Erfolgsquote in kurzen tertiären Bildungsgängen auf 65 Prozent, aber sie ist dennoch die niedrigste der Bildungsgänge auf den drei ISCED-Stufen des Tertiärbereichs, die zu einem ersten Abschluss führen (kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelorbildungsgänge und lange zu einem ersten Abschluss führende Bildungsgänge).

Bei den Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen beträgt die durchschnittliche Erfolgsquote innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs 41 Prozent und drei Jahre später 69 Prozent. Es gibt große Unterschiede bei den Erfolgsquoten zwischen den einzelnen Ländern: Bei Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer variiert sie von 23 Prozent in Österreich bis zu 71 Prozent im Vereinigten Königreich, bei Abschluss drei Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer von 51 Prozent in Estland bis zu 84 Prozent im Vereinigten Königreich. Die Erfolgsquote steigt zwar in allen Ländern zwischen einem Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer bis drei Jahre danach, aber für einige Länder ist der Anstieg beachtlich. Ein Anstieg bei diesen Bildungsgängen von über 30 Prozentpunkten ist in Australien, Belgien (fläm.), Dänemark, den Niederlanden und Österreich und von über 40 Prozentpunkten in Neuseeland zu beobachten.

Nur in sieben Ländern gibt es Daten zu Erfolgsquoten bei langen zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen, und in drei Ländern bzw. subnationalen Einheiten – Australien, Belgien (fläm.) und Neuseeland – gibt es diese Bildungsgänge nicht. In fast allen Ländern ist die Erfolgsquote bei langen zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen höher als bei Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen. Die einzigen Ausnahmen sind hier Tschechien, wo die Erfolgsquote innerhalb der regulären Ausbildungsdauer auf der ISCED-Stufe der Bachelorbildungsgänge 8 Prozentpunkte höher ist, und Norwegen, wo die Erfolgsquote 3 Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer auch auf dieser ISCED-Stufe 8 Prozentpunkte höher ist. Die durchschnittliche Erfolgsquote bei Ländern mit verfügbaren Daten beträgt 49 Prozent innerhalb der regulären Ausbildungsdauer und 68 Prozent drei Jahre später.

Ein großer Unterschied zwischen den Erfolgsquoten des kürzeren und des längeren Zeitraums ist nicht notwendigerweise ein schlechtes Ergebnis. In Belgien (fläm.) zum Beispiel 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, es kann aber für die Bildungsteilnehmer in vielfacher Hinsicht vorteilhaft sein. Besonders in Ländern, die relativ breiten Zugang zum Tertiärbereich ermöglichen, wie Belgien (fläm.), kann Flexibilität wichtig sein, um Bildungsteilnehmern mehr Zeit zu geben, die Standards ihrer Bildungseinrichtung zu erfüllen.

Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten

Die Erfolgsquote in kurzen tertiären Bildungsgängen beträgt im Durchschnitt aller Länder mit verfügbaren Cross-Cohort-Daten 68 Prozent. Dieser Durchschnitt steigt bei Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen auf 75 Prozent und bei langen zu einem ersten

Abschluss führenden Bildungsgängen auf 72 Prozent. Auf allen drei ISCED-Stufen hat Slowenien die niedrigste Erfolgsquote: 18 Prozent bei kurzen tertiären Bildungsgängen, 47 Prozent bei Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen und 60 Prozent bei langen zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen. Die höchsten Erfolgsquoten findet man in Japan bei kurzen tertiären Bildungsgängen (86 Prozent), in Irland und der Türkei für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge (jeweils 94 Prozent) und in der Türkei bei langen zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen (84 Prozent).

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Erfolgsquoten

In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten haben Frauen, die zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich aufnehmen, eine höhere Erfolgsquote als Männer (Tab. A9.1). In Bachelor- und gleichwertigen Bildungsgängen findet man in allen Ländern mit verfügbaren True-Cohort-Daten im Hinblick auf den Erwerb eines Abschlusses innerhalb der regulären Ausbildungsdauer einen geschlechtsspezifischen Unterschied zugunsten der Frauen. Der Unterschied beträgt in Estland und Finnland mindestens 20 Prozentpunkte. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Erfolgsquoten drei Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer. Hier bildet Israel die einzige Ausnahme, denn dort ist die Erfolgsquote bei Männern 2 Prozentpunkte höher als bei Frauen. Unter den Ländern mit Cross-Cohort-Daten ist die Türkei das einzige Land, in dem die Erfolgsquote in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen bei Männern höher ist als bei Frauen, nämlich um 1 Prozentpunkt.

In Ländern mit True-Cohort-Daten verringert sich der geschlechtsspezifische Unterschied in der Erfolgsquote bei Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen tendenziell bei dem längeren Zeitraum. Drei Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer verringert sich der geschlechtsspezifische Unterschied in 8 von 15 Ländern mit verfügbaren Daten. Innerhalb dieser 8 Länder ist das bemerkenswerteste Beispiel Finnland, wo der geschlechtsspezifische Unterschied zugunsten der Frauen innerhalb der regulären Ausbildungsdauer am höchsten ist und sich drei Jahre später um 5 Prozentpunkte verringert.

Was wird aus den Anfängern im Tertiärbereich?

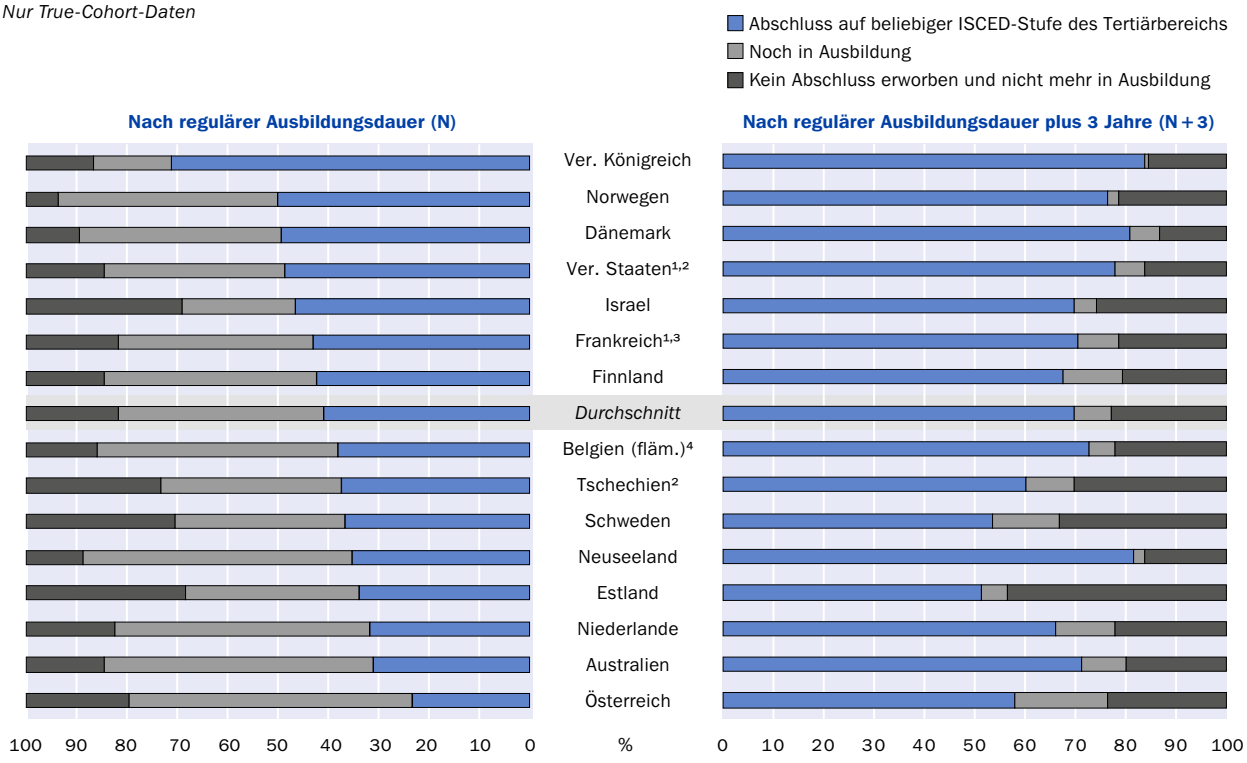
Bei Ländern mit True-Cohort-Daten kann analysiert werden, was Bildungsteilnehmer nach Ablauf der regulären Dauer des Ausbildungsgangs, den sie aufgenommen hatten, sowie drei Jahre später machten. Haben Sie einen Abschluss erworben? Falls nicht, sind sie noch in Ausbildung oder haben sie das Bildungssystem verlassen? Diese Fragen werden in Abbildung A9.2 behandelt. Die Abbildung zeigt die Verteilung der Bildungsteilnehmer, die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang begonnen haben, nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs und drei Jahre später.

Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten erwerben rund 41 Prozent der Anfänger in einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs, den sie aufgenommen haben, einen Abschluss. 18 Prozent verlassen innerhalb dieses Zeitraums das Bildungssystem, und 40 Prozent befinden sich weiterhin in Ausbildung. In der regulären Ausbildungsdauer plus 3 Jahre erwirbt eine beträchtliche Anzahl der Bildungsteilnehmer, die sich noch in Ausbildung befanden, einen Abschluss oder verlässt das Bildungssystem. Der Anteil derjenigen, die einen Abschluss erworben haben, steigt auf 69 Prozent, der Anteil jener, die das Bildungssystem verlassen, auf 23 Prozent, während der Anteil derjenigen, die sich noch in Ausbildung befinden, auf 8 Prozent sinkt.

Abbildung A9.2

Verteilung von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (Vollzeit), die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang begonnen haben, nach Ausbildungsdauer (2014)

Nur True-Cohort-Daten



1. Zur Verfügung gestellte Daten basieren auf einer Längsschnitterhebung (Vereinigte Staaten: Abschlussjahr 2009 anstelle 2014). 2. N + 3 bezieht sich auf N + 2. 3. Ohne internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. 4. Daten in der Kategorie „Kein Abschluss erworben und nicht mehr in Ausbildung" beziehen sich auf Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die weder in einem Bachelorbildungsgang noch in einem Masterbildungsgang eingeschrieben waren. Sie könnten immer noch auf einer anderen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs eingeschrieben sein oder an Maßnahmen der Erwachsenenbildung teilnehmen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquote auf beliebiger ISCED-Stufe des Tertiärbereichs nach N.
Quelle: OECD. Tabelle A9.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397483

In einigen Ländern ist es relativ üblich, dass Bildungsteilnehmer einen Bildungsgang einer ISCED-Stufe des Tertiärbereichs aufnehmen, dann jedoch vor einem Abschluss zu einem Bildungsgang einer anderen ISCED-Stufe wechseln und schließlich einen Abschluss in diesem neuen Bildungsgang erwerben. Dies ist beispielsweise in Frankreich der Fall, wo 8 Prozent der Anfänger eines Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgangs innerhalb der regulären Ausbildungsdauer ihres ursprünglichen Bildungsgangs einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang erwerben. In Österreich wechselt 1 Prozent der Anfänger eines Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgangs und erwirbt einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang. 4 Prozent der Anfänger wechseln in einen langen zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgang und erwerben dort einen Abschluss innerhalb von drei Jahren nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer des ursprünglichen Bachelorbildungsgangs.

Einige Anfänger eines kurzen tertiären Bildungsgangs wechseln ebenfalls und erwerben einen Abschluss in einem Bildungsgang einer anderen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs. Da kurze tertiäre Bildungsgänge tendenziell eine kürzere reguläre Ausbildungsdauer haben als Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge, ist es schwierig für die Bildungsteilnehmer, zu wechseln und dennoch innerhalb der kürzeren regulären Ausbildungsdauer des ursprünglichen Bildungsgangs einen Abschluss zu erwerben. Dennoch wechselt im Durchschnitt ungefähr 1 Prozent der Anfänger eines kurzen tertiären Bildungsgangs in

A 9

Kasten A9.1

Erfolgsquote unter Berücksichtigung sozioökonomischer Faktoren

Untersuchungen haben gezeigt, dass sich bei Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich ein benachteiligter sozioökonomischer Hintergrund stark auf die Erfolgsquoten auswirkt, vielleicht sogar noch mehr als der ethnische Hintergrund und das Geschlecht (Vossensteyn et al., 2015; Thomas and Quinn, 2006). Selbst bei Bildungsteilnehmern mit einem hohen Bildungsstand ist die Gefahr eines Abbruchs für Bildungsteilnehmer mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund bedingt durch finanzielle Einschränkungen, familiäre Probleme oder Gruppenzwang tendenziell größer (Quinn, 2013).

Abbildung A9.a zeigt den Anteil der Anfänger eines Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgangs, die einen Abschluss derselben Stufe erwarben, im Hinblick auf zwei Kenngrößen des sozioökonomischen Hintergrunds, nämlich den Bildungsstand der Eltern und den Migrationshintergrund. In Frankreich, Norwegen und den Vereinigten Staaten steigt die Erfolgsquote der Bildungsteilnehmer, je höher der Bildungsstand der Eltern ist. In Frankreich ist die Erfolgsquote bei Bildungsteilnehmern, bei denen ein Elternteil über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügt, um 11 Prozentpunkte höher als bei Bildungsteilnehmern, deren Eltern eine Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II haben. Dieser Unterschied beläuft sich in Norwegen auf 10 Prozentpunkte und in den Vereinigten Staaten auf 27 Prozentpunkte. Dies bestätigt die wesentlichen Ergebnisse in der Literatur, die besagen, dass im Tertiärbereich Bildungsteilnehmer der ersten Generation, d. h. jene, bei denen bisher niemand in der Familie einen Abschluss im Tertiärbereich erworben hat, größere Schwierigkeiten bei einer Ausbildung im Tertiärbereich haben und daher mit größerer Wahrscheinlichkeit den Bildungsgang abbrechen (Aina, 2013; Rose-Adams, 2012).

Dies ist nicht in allen Ländern mit verfügbaren Daten der Fall. In Dänemark und Israel ist die Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern tatsächlich bei denjenigen am höchsten, deren Eltern über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchsten Bildungsstand verfügen. Allerdings ist auch in diesen Ländern die Erfolgsquote bei Bildungsteilnehmern, deren Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II haben, am niedrigsten. In Finnland ist die Erfolgsquote am höchsten bei Bildungsteilnehmern, deren Eltern über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen. Tatsächlich liegt deren Erfolgsquote um 10 Prozentpunkte höher als bei Bildungsteilnehmern, deren Eltern einen Abschluss im Tertiärbereich erzielt haben. Es ist dabei jedoch wichtig zu beachten, dass in Finnland 64 Prozent der Anfängerkohorte Eltern mit einem Abschluss im Tertiärbereich haben und nur 5 Prozent Eltern, die keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Das Ergebnis in Bezug auf diese kleine Gruppe muss daher mit Vorsicht interpretiert werden. Aufgrund der besonderen Schwierigkeiten bei der Teilnahme im Tertiärbereich für Teilnehmer, deren Eltern beide keinen Abschluss im Sekundarbereich II haben, besteht eine mögliche Erklärung für deren vergleichsweise hohe Erfolgsquote darin, dass die wenigen, die es trotzdem in den Tertiärbereich schaffen, besonders hoch motiviert sind.

Ein Migrationshintergrund scheint sich ebenfalls auf die Erfolgsaussichten im Tertiärbereich auszuwirken. In allen Ländern mit verfügbaren Daten ist die Erfolgsquote bei im Land geborenen Bildungsteilnehmern höher als bei Teilnehmern mit Migrationshintergrund der ersten Generation und der zweiten Generation. Der Unterschied in den Erfolgsquoten zwischen Bildungsteilnehmern mit Migrationshintergrund der ersten

und der zweiten Generation variiert von Land zu Land, er ist aber nie größer (in absoluten Zahlen) als der Unterschied zwischen im Land Geborenen und Teilnehmern mit Migrationshintergrund der ersten/zweiten Generation. Die niedrigere Erfolgsquote bei Bildungsteilnehmern mit Migrationshintergrund trägt zu bestehenden Besorgnissen hinsichtlich ihrer Bildungsergebnisse bei, wie zum Beispiel der Tatsache, dass Teilnehmer mit Migrationshintergrund in der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD schlechter abschneiden, selbst nach Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds (OECD, 2012). Weitere Informationen zu den Bildungsergebnissen von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich mit Migrationshintergrund s. Indikator A4.

Diese Ergebnisse betonen die Tatsache, dass die Entscheidungsträger in der Bildungspolitik einen Schwerpunkt ihrer Bemühungen auf die Bildungsergebnisse von Bildungsteilnehmern mit Migrationshintergrund oder aus Familien mit niedrigem Bildungsstand legen sollten, insbesondere in Ländern, in denen diese Bildungsteilnehmer deutlich niedrigere Erfolgsquoten aufweisen als Gleichaltrige aus anderen sozioökonomischen Gruppen.

Abbildung A9.a

Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen (Vollzeit), nach Bildungsstand der Eltern und Migrationshintergrund der Bildungsteilnehmer (2014)

Bildungsteilnehmer (Vollzeit), die einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang aufgenommen und ihn im Rahmen der regulären Ausbildungsdauer abgeschlossen haben

	Erfolgsquote nach dem höchsten Bildungsstand der Eltern							
	Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II		Abschluss im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich		Abschluss im Tertiärbereich		Unbekannt	
	Erfolgsquote	% der Anfängerkohorte	Erfolgsquote	% der Anfängerkohorte	Erfolgsquote	% der Anfängerkohorte	Erfolgsquote	% der Anfängerkohorte
Dänemark	43	5 %	49	26 %	46	46 %	57	23 %
Finnland	51	5 %	44	27 %	41	64 %	47	4 %
Frankreich[1]	29	34 %	37	17 %	40	48 %	32	0 %
Israel	57	15 %	63	32 %	60	47 %	48	6 %
Norwegen	39	7 %	47	40 %	49	52 %	a	a
Vereinigte Staaten[1]	26	3 %	35	31 %	53	65 %	32	1 %

	Erfolgsquote nach Migrationshintergrund der Bildungsteilnehmer							
	Erste Generation (ohne internationale Bildungsteilnehmer)		Zweite Generation		Im Inland geboren		Unbekannt	
	Erfolgsquote	% der Anfängerkohorte	Erfolgsquote	% der Anfängerkohorte	Erfolgsquote	% der Anfängerkohorte	Erfolgsquote	% der Anfängerkohorte
Dänemark	39	4 %	35	3 %	50	93 %	50	0 %
Finnland	36	1 %	m	m	42	99 %	0	0 %
Israel	55	12 %	61	26 %	61	57 %	44	5 %
Norwegen	38	8 %	36	2 %	49	90 %	a	a
Vereinigte Staaten[1]	35	6 %	43	7 %	48	84 %	41	3 %

Anmerkung: Daten in den Spalten „% der Anfängerkohorte" beziehen sich auf den Anteil der Bildungsteilnehmer in der jeweiligen Kategorie. So hatten beispielsweise in der oberen Tabelle 46 Prozent der Bildungsteilnehmer in der Anfängerkohorte in Dänemark zumindest einen Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In der unteren Tabelle waren 4 Prozent der Bildungsteilnehmer in der Anfängerkohorte in Dänemark Migranten der ersten Generation. Die Daten in diesem Kasten stimmen eventuell nicht mit den Daten im restlichen Indikator überein, da sie auf unterschiedlichen Datenbeständen beruhen.

1. Zur Verfügung gestellte Daten basieren auf einer Längsschnitterhebung (Vereinigte Staaten: Abschlussjahr 2009 anstelle 2014).

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397493

A 9

Kasten A9.2

Erfolgsquote von Teilzeit-Bildungsteilnehmern

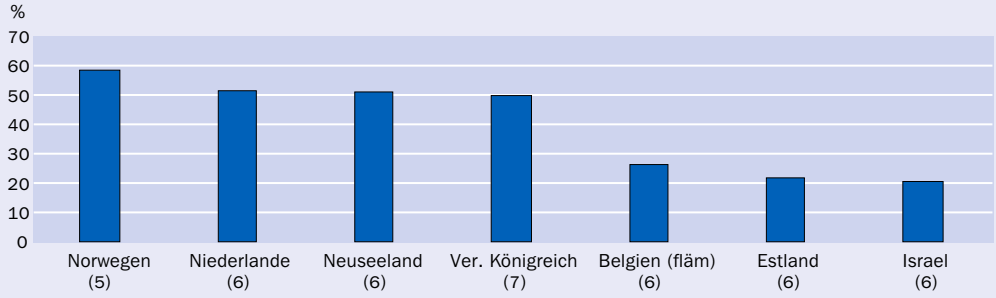
Die Ermittlung der Erfolgsquote bei Teilzeit-Bildungsteilnehmern mittels einer international vergleichbaren Methode stellt eine Herausforderung dar, da sich die Erfolgsquote im Sinne dieses Indikators auf die reguläre Ausbildungsdauer eines Bildungsgangs bezieht. Aufgrund der großen Vielfalt und Flexibilität von Teilzeit-Bildungsgängen wäre die Festlegung einer sowohl innerhalb der einzelnen Länder als auch von Land zu Land konsistenten regulären Ausbildungsdauer für Teilzeit-Bildungsteilnehmer nur schwer möglich. Weitere Informationen zur Definition von Teilzeit-Bildungsteilnehmern in den einzelnen Ländern s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*. Daher beruhen die Daten für die Berechnung der Erfolgsquote von Teilzeit-Bildungsteilnehmern auf dem Zeitraum, der im jeweiligen Land am ehesten für zutreffend gehalten wird. Mit anderen Worten wählten die Länder jeweils den kürzesten Zeitraum, in dem die überwiegende Mehrheit der Teilzeit-Bildungsteilnehmer den Bildungsgang abschließt.

Bei einem kurzen tertiären Bildungsgang mit einer regulären Vollzeit-Ausbildungsdauer von zwei Jahren beispielsweise werden die meisten Teilzeit-Bildungsteilnehmer nach zwei Jahren noch keinen Abschluss erworben haben, aber die Anzahl der Jahre, die sie bis zum Abschluss benötigen, unterscheidet sich von Land zu Land. Wenn also die meisten Teilzeit-Bildungsteilnehmer eines Landes einen Bildungsgang nach 7 Jahren abschließen, dann beträgt der Zeitraum zur Berechnung der Erfolgsquote 7 Jahre (weitere Informationen s. Abschnitt Angewandte Methodik am Ende dieses Indikators).

Die Erfolgsquoten von Teilzeit-Bildungsteilnehmern sind für die Politik von großer Bedeutung, insbesondere in Ländern wie Neuseeland und Norwegen, in denen Teilzeit-Bildungsteilnehmer mehr als 35 Prozent der in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer stellen (weitere Informationen zur Bedeutung von Teilzeit-Bildungsgängen in den einzelnen Ländern s. Indikator C1). Darüber hinaus hat sich in Untersuchungen herausgestellt, dass mit einer Ausbildung

Abbildung A9.b

Erfolgsquote von Teilzeit-Bildungsteilnehmern in einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang (2014)



Anmerkung: Die Zahl in runden Klammern entspricht der von jedem einzelnen Land gewählten Ausbildungsdauer, die am ehesten für die Messung der Erfolgsquote von Teilzeit-Bildungsteilnehmern relevant ist. Daher ist die Erfolgsquote das Ergebnis, wenn man die Zahl der Absolventen einer Teilzeitausbildung durch die Zahl der Anfänger in Teilzeitausbildung N Jahre früher teilt, wobei N der Zahl beim jeweiligen Land in runden Klammern entspricht.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquote bei Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen von Teilzeit-Bildungsteilnehmern.
Quelle: OECD. Bildungsdatenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397504

in Teilzeit gegenüber einer Ausbildung in Vollzeit ein erhöhtes Risiko einhergeht, den Bildungsgang abzubrechen (Vossensteyn et al., 2015). Abbildung A9.b zeigt die Erfolgsquote von Teilzeit-Bildungsteilnehmern in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen innerhalb des in Klammern nach dem Ländernamen aufgeführten Zeitraums. Der Prozentsatz reicht von 59 Prozent in Norwegen bis zu 20 Prozent in Israel. In Norwegen beträgt die Erfolgsquote bei Vollzeit-Teilnehmern innerhalb der regulären Ausbildungsdauer 50 Prozent, dreieinhalb Jahre später 76 Prozent, in Israel liegen diese Anteile bei 47 Prozent bzw. 70 Prozent.

Die Gründe, aus denen sich Bildungsteilnehmer für einen Teilzeit-Bildungsgang entscheiden, haben möglicherweise Auswirkungen auf die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Abschlusses im Tertiärbereich. So hat sich zum Beispiel in Untersuchungen herausgestellt, dass Bildungsteilnehmer, die sich aus finanziellen Gründen für einen Teilzeit-Bildungsgang entscheiden, über ausreichende finanzielle Mittel verfügen müssen, die sicherstellen, dass sie nicht mehr als einen bestimmten Grenzwert an zusätzlichen Stunden neben der Ausbildung arbeiten, über den hinaus sie mit deutlich größerer Wahrscheinlichkeit den Bildungsgang abbrechen werden (Hovdhaugen, 2014; Vossensteyn, 2013). Weitere Gründe, warum Bildungsteilnehmer eine Ausbildung in Teilzeit wählen, sind Krankheit, Behinderung, die Pflege eines Kindes oder von Familienangehörigen sowie Befürchtungen, die Ausbildung nicht zu bewältigen. Ungeachtet der Motive ist es angebracht, die niedrigen Erfolgsquoten bei Teilzeit-Bildungsteilnehmern näher zu untersuchen, da sie darauf hinweisen könnten, dass das Bildungssystem den Bedürfnissen der Bildungsteilnehmer nur bedingt gerecht wird.

einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang und erwirbt dort einen Abschluss innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des ursprünglichen Bildungsgangs. Drei Jahre nach Ablauf der regulären Ausbildungsdauer des ursprünglichen Bildungsgangs steigt der Anteil merklich auf 4 Prozent der Anfänger an. In Schweden und den Vereinigten Staaten wechseln 8 Prozent der Anfänger eines kurzen tertiären Bildungsgangs in einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang und erwerben dort einen Abschluss innerhalb des längeren Zeitraums.

Definitionen

Die *True-Cohort-Methode* erfordert die Betrachtung einer Anfängerkohorte über einen vorgegebenen Zeitraum, der in der vorliegenden Erhebung der regulären Ausbildungsdauer N und der regulären Ausbildungsdauer plus drei Jahren (N + 3) entspricht. Solche Informationen sind nur in Ländern verfügbar, die Längsschnittdaten erheben oder ein entsprechendes Verzeichnis führen. Paneldaten können in Form von Verzeichnissen mit den einzelnen Bildungsteilnehmern bestehen, ein System, das für jeden Teilnehmer eine eindeutige persönliche Identifizierungsnummer vorsieht, oder in Form einer Teilnehmerkohorte einer Längsschnittstudie zur Verfügung stehen.

Für die *Cross-Cohort-Methode* benötigt man nur die Anfängerzahl einer bestimmten ISCED-Stufe und die Zahl der Absolventen N Jahre später, wobei N der regulären Dauer des Bildungsgangs entspricht. Unter der Annahme konstanter Steigerungen und Abnahmen der Zahl der Bildungsteilnehmer, die im Laufe der Jahre einen Bildungsgang auf einer bestimmten ISCED-Stufe des Tertiärbereichs aufnehmen, entsprechen die Erfolgsquoten an-

hand von Cross-Cohort-Daten eher einer Gesamterfolgsquote, d. h. der Erfolgsquote aller Bildungsteilnehmer, unabhängig davon, wie lange sie für den Abschluss benötigt haben. Von daher können in Ländern, in denen ein großer Teil der Bildungsteilnehmer den Abschluss nicht „rechtzeitig" innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs erwirbt, die Erfolgsquoten anhand von Cross-Cohort-Daten eher mit den Erfolgsquoten im längeren Zeitrahmen (plus 3 Jahre) anhand von True-Cohort-Daten vergleichbar sein.

Die *reguläre Ausbildungsdauer* entspricht dem vorgegebenen oder üblichen Zeitraum, den ein Vollzeitbildungsteilnehmer bis zum Abschuss eines Bildungsgangs benötigt. Weitere Informationen zur regulären Ausbildungsdauer von Bildungsgängen des Tertiärbereichs in den einzelnen Ländern s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Bildungsstand der Eltern:

- *Ausbildung unterhalb des Sekundarbereichs II/Kein Abschluss im Sekundarbereich II* bedeutet, dass beide Eltern Bildungsgänge auf den ISCED-97-Stufen 0, 1, 2 oder 3C (kurz) besucht haben;
- *Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich* bedeutet, dass mindestens ein Elternteil (Mutter oder Vater) einen Abschluss auf ISCED-97-Stufe 3A, 3B, 3C (lang) oder 4 erworben hat;
- *Abschluss im Tertiärbereich* bedeutet, dass mindestens ein Elternteil (Mutter oder Vater) einen Abschluss auf ISCED-97-Stufe 5A, 5B oder 6 erworben hat.

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 diesem Indikator sind hierbei internationale Bildungsteilnehmer nicht eingeschlossen.

Migranten der zweiten Generation bezieht sich auf im Erhebungsland Geborene, deren Eltern jedoch beide in einem anderen Land geboren wurden.

Angewandte Methodik

Daten zu den Erfolgsquoten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014 und wurden anhand einer speziellen Erhebung im Jahr 2015 ermittelt. Die Länder konnten True-Cohort- oder Cross-Cohort-Daten bereitstellen.

Die Erfolgsquote berechnet sich in beiden Methoden als die Anzahl der Absolventen dividiert durch die Anzahl der Anfänger N oder N + 3 Jahre zuvor (wobei N der regulären Dauer des Bildungsgangs entspricht).

In Ländern mit True-Cohort-Daten lassen sich zwei verschiedene Erfolgsquoten (s. u.) für zwei verschiedene Zeiträume (reguläre Ausbildungsdauer N und N + 3) berechnen:

- die Erfolgsquote der Bildungsteilnehmer, die in einem Bildungsgang derselben ISCED-Stufe des Tertiärbereichs einen Abschluss erwerben wie der, in der sie begonnen haben: Anzahl der Absolventen eines bestimmten Kalenderjahrs und einer ISCED-Stufe des Tertiärbereichs dividiert durch die Anzahl 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 Tertiärbe-

reichs eines Kalenderjahrs, die N/N + 3 Kalenderjahre zuvor einen Bildungsgang einer bestimmten ISCED-Stufe des Tertiärbereichs aufnahmen.

Bei Ländern, die Cross-Cohort-Daten gemeldet haben, 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 separat berechnet und dann gewichtet nach der Anzahl der Anfänger im jeweiligen Bildungsgang. Die Berechnung erfolgt sowohl bei Cross-Cohort-Daten als auch bei True-Cohort-Daten für die reguläre Ausbildungsdauer N, bei den True-Cohort-Daten auch für den Zeitraum N + 3.

In Ländern mit True-Cohort-Daten ist es auch möglich, sowohl für den Zeitraum N als auch für den Zeitraum N + 3 den Anteil der noch in Ausbildung befindlichen Bildungsteilnehmer zu berechnen sowie den Anteil jener, die keinen Abschluss erworben haben und auch nicht mehr eingeschrieben sind. Beide Anteile werden berechnet, indem man die Anzahl der Bildungsteilnehmer in der betreffenden Situation durch die Anzahl der Anfänger dividiert.

Da sich die reguläre Ausbildungsdauer von Teilzeit-Bildungsgängen nur schwer bestimmen lässt, beruhen die Informationen zur Erfolgsquote für Teilzeit-Bildungsgänge auf dem Zeitraum, der im einzelnen Land für die jeweilige ISCED-Stufe des Tertiärbereichs am ehesten für zutreffend gehalten wird. Dieser Zeitraum wird von den einzelnen Ländern bestimmt und basiert auf dem kürzesten Zeitraum, nach dessen Ablauf die meisten Teilzeit-Bildungsteilnehmer ihren Abschluss erworben haben oder nachdem die Anzahl der Teilzeit-Bildungsteilnehmer, die einen Bildungsgang abschließen, deutlich sinkt. Die Erfolgsquote wird sodann berechnet als die Anzahl der Absolventen einer Teilzeitausbildung dividiert durch die Anzahl der Anfänger in Teilzeitausbildung N Jahre zuvor, wobei N dem vom jeweiligen Land festgelegten Zeitraum entspricht.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

Aina, C. (2013), „Parental background and university dropout in Italy", *Higher Education*, April 2013, Vol. 65/4, pp. 437–456, *www.researchgate.net/publication/257568342_Parental_background_and_university_dropout_in_Italy*.

Hovdhaugen, E. (2014), „Working while studying: The impact of term-time employment on dropout rates", *Journal of Education and Work*, Vol. 28/6, pp. 631–651, *http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2013.869311*.

OECD (2012), *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*, PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264172470-en.

Quinn, J. (2013), „Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups", Report submitted to the European Commission by the Network of Experts on Social aspects of Education and Training (NESET), http://edudoc.ch/record/110174/files/dropout.pdf.

Rose-Adams, J. (2012), *Leaving University Early: A Research Report for the Back on Course Project*, Back on course/The Open University, Milton Keynes, www.newtreedesign2.com/backoncourse.ac.uk/wp-content/uploads/2014/05/F-BOC-Research-Report-Dec2012.pdf.

Thomas, L. and J. Quinn (2006), *First Generation Entry into Higher Education: An International Study*, Open University Press, Buckingham.

Vossensteyn, H. et al. (2015), *Dropout and Completion in Higher Education in Europe: Main Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2766/826962.

Vossensteyn, J. J. (Hans) (2013), *Widening Participation in the Netherlands*, Report submitted to CFE, Research and Consultancy Specialists in Employment and Skills, Edge Hill University, Higher Education Funding Council for England, Leicester, http://doc.utwente.nl/88772/1/2013_WPeffectivenessNeth.pdf.

Tabellen Indikator A9

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397448

- Tabelle A9.1: Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (Vollzeit) nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich, Geschlecht, Berechnungsmethode und Dauer des Bildungsgangs (2014)
- Tabelle A9.2: Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die eine Ausbildung auf einer bestimmten ISCED-Stufe aufgenommen haben, nach regulärer Ausbildungsdauer (N) und regulärer Ausbildungsdauer plus 3 Jahre (N + 3) (2014)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabelle A9.1

Erfolgsquote von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (Vollzeit) nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich, Geschlecht, Berechnungsmethode und Dauer des Bildungsgangs (2014)

	Aufnahme eines kurzen tertiären Bildungsgangs			Aufnahme eines Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgangs			Aufnahme eines langen Bildungsgangs bis zu erstem Abschluss		
	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
	True Cohort – Abschluss einer Bildungsgangs auf einer beliebigen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs nach regulärer Ausbildungsdauer (N)								
Australien	m	m	m	28	33	31	a	a	a
Österreich	66	73	70	21	25	23	36	38	37
Belgien (fläm.)	m	m	m	32	44	38	a	a	a
Tschechien	m	m	m	27	45	37	22	32	29
Dänemark	48	58	53	46	52	50	m	m	m
Estland	m	m	m	22	42	34	19	52	36
Finnland	a	a	a	30	53	43	m	m	m
Frankreich[1,2]	63	63	63	37	47	43	56	52	54
Israel	m	m	m	46	47	47	m	m	m
Niederlande	m	m	m	24	38	32	m	m	m
Norwegen	45	53	49	47	52	50	58	59	59
Neuseeland	51	52	51	28	41	36	a	a	a
Schweden	26	39	32	27	43	36	42	58	52
Ver. Königreich	53	42	46	68	74	71	78	82	79
Vereinigte Staaten[1]	15	15	15	43	53	49	m	m	m
Durchschnitt	**46**	**49**	**47**	**35**	**46**	**41**	**45**	**53**	**49**
	True Cohort – Abschluss eines Bildungsgangs auf einer beliebigen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs nach regulärer Ausbildungsdauer plus 3 Jahre (N+3)								
Australien	m	m	m	65	74	70	a	a	a
Österreich	81	86	84	53	62	58	58	63	61
Belgien (fläm.)	m	m	m	67	78	73	a	a	a
Tschechien[3]	m	m	m	49	68	60	58	68	65
Dänemark	69	75	72	77	83	81	m	m	m
Estland	m	m	m	39	59	51	41	67	54
Finnland	a	a	a	58	76	68	m	m	m
Frankreich[1,2]	79	77	78	66	73	70	m	m	m
Israel	m	m	m	71	69	70	m	m	m
Niederlande	m	m	m	58	73	66	m	m	m
Norwegen	55	62	59	72	79	76	64	71	68
Neuseeland	60	64	62	77	84	81	a	a	a
Schweden	36	51	44	43	60	53	62	77	71
Ver. Königreich	72	79	76	81	86	84	87	90	88
Vereinigte Staaten[1,3]	41	46	44	74	80	78	m	m	m
Durchschnitt	**62**	**68**	**65**	**63**	**74**	**69**	**62**	**73**	**68**
	Cross Cohort								
Brasilien	53	51	51	43	52	48	a	a	a
Tschechien	71	82	78	m	m	m	m	m	m
Irland	77	92	84	91	98	94	a	a	a
Japan	84	87	86	90	95	92	m	m	m
Korea	71	88	80	81	90	85	m	m	m
Portugal	a	a	a	58	71	65	65	78	71
Slowenien	18	18	18	45	48	47	55	63	60
Spanien	76	82	79	m	m	m	m	m	m
Türkei	65	69	67	94	93	94	81	88	84
Durchschnitt	**64**	**71**	**68**	**72**	**78**	**75**	**67**	**76**	**72**

Anmerkung: Erläuterung der True-Cohort- und der Cross-Cohort-Methode s. Abschnitt Angewandte Methodik.

1. Zur Verfügung gestellte Daten basieren auf einer Längsschnitterhebung (Vereinigte Staaten: Abschlussjahr 2009 anstelle 2014). 2. Ohne internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. 3. N+3 bezieht sich auf N+2 (Vereinigte Staaten: nur Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge).

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397457

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

A 9

Tabelle A9.2

Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (Vollzeit), die eine Ausbildung auf einer bestimmten ISCED-Stufe aufgenommen haben, nach regulärer Ausbildungsdauer (N) und regulärer Ausbildungsdauer plus 3 Jahre (N+3) (2014)

Nur True-Cohort-Daten

	Aufnahme eines Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgangs								
	Abschluss eines Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgangs		Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs		Abschluss eines langen zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgangs	Noch in Ausbildung		Kein Abschluss erworben und nicht mehr in Ausbildung	
	Nach regulärer Ausbildungsdauer (N)	Nach N+3	Nach regulärer Ausbildungsdauer (N)	Nach N+3	Nach N+3	Nach regulärer Ausbildungsdauer (N)	Nach N+3	Nach regulärer Ausbildungsdauer (N)	Nach N+3
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Australien	31	70	0	0	a	54	9	15	20
Österreich	23	53	1	1	4	57	19	20	24
Belgien (fläm.)[1]	38	73	m	m	m	48	5	14	22
Tschechien[2]	37	60	0	0	0	36	9	26	31
Dänemark	49	79	1	2	m	40	6	10	13
Estland	34	51	a	a	a	35	5	31	43
Finnland	43	68	a	a	a	42	12	15	21
Frankreich[3,4]	36	62	8	8	0	39	8	18	21
Israel	47	70	a	a	a	22	5	31	26
Niederlande[5]	31	65	0	0	0	51	12	17	22
Norwegen	50	76	a	a	a	44	3	6	21
Neuseeland	33	79	2	3	a	54	3	11	16
Schweden	36	51	1	1	2	34	13	29	34
Vereinigtes Königreich	71[d]	84[d]	x(1)	x(2)	x(2)	16	0	13	16
Vereinigte Staaten[2,3,6]	46	74	3[d]	3[d]	a	36	6	15	17
Durchschnitt	**40**	**68**	**1**	**1**	**1**	**40**	**8**	**18**	**23**

	Aufnahme eines kurzen tertiären Bildungsgangs							
	Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs		Abschluss eines Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgangs		Noch in Ausbildung		Kein Abschluss erworben und nicht mehr in Ausbildung	
	Nach regulärer Ausbildungsdauer (N)	Nach N+3	Nach regulärer Ausbildungsdauer (N)	Nach N+3	Nach regulärer Ausbildungsdauer (N)	Nach N+3	Nach regulärer Ausbildungsdauer (N)	Nach N+3
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	70	83	0	0	14	2	16	14
Belgien (fläm.)[1]	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	53	69	0	3	28	5	19	23
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	a	a	a	a	a	a	a	a
Frankreich[3,4]	63	76	0	2	22	2	15	20
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	50	58	2	5	26	1	23	36
Norwegen	49	56	a	3	44	2	6	40
Schweden	30	36	3	8	27	10	41	46
Vereinigtes Königreich	46[d]	76[d]	x(1)	x(2)	41	0	13	23
Vereinigte Staaten[3,7]	15[d]	36[d]	0	8	54	12	30	44
Durchschnitt	**47**	**61**	**1**	**4**	**32**	**4**	**20**	**31**

1. Daten in der Kategorie „Kein Abschluss erworben und nicht mehr in Ausbildung" beziehen sich auf Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die weder in einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang noch in einem Master- oder gleichwertigen Bildungsgang eingeschrieben waren. Sie könnten immer noch auf einer anderen ISCED-Stufe eingeschrieben sein oder an Maßnahmen der Erwachsenenbildung teilnehmen. 2. N+3 bezieht sich auf N+2. 3. Zur Verfügung gestellte Daten basieren auf einer Längsschnitterhebung (Vereinigte Staaten: Abschlussjahr 2009 anstelle 2014). 4. Ohne internationale Teilnehmer im Tertiärbereich. 5. In den Niederlanden beginnen einige Bildungsteilnehmer einen Bacherlorbildungsgang und erwerben einen Abschluss in einem langen zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgang innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des ursprünglichen Bildungsgangs. Sie stellen weniger als 0,001 Prozent aller Anfänger im Tertiärbereich und sind in „Abschluss eines langen zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgangs" nach N+3 enthalten. 6. In den Vereinigten Staaten können Bildungsteilnehmer, die einen Bachelorbildungsgang beginnen, auch in einen Bildungsgang im postsekundaren, nicht tertiären Bereich überwechseln und dort ihren Abschluss erwerben. Diese Bildungsteilnehmer sind in der Kategorie „Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs" enhalten und stellen 0,5 Prozent der Anfänger in einem Bachelorbildungsgang, die ihren Abschluss nach N, und 0,7 Prozent derjenigen, die ihn nach N+3 erworben haben, dar. 7. Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs beinhaltet Anfänger in einem kurzen tertiären Bildungsgang, die ihren Abschluss in einem Bildungsgang des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs erworben haben. Sie stellen 1,3 Prozent der Anfänger, die ihren Abschluss nach N, und 2,3 Prozent derjenigen, die ihn nach N+3 erworben haben, dar.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397460

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



Kapitel B
Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen

Indikator B1
Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397510

Indikator B2
Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildung ausgegeben?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397664

Indikator B3
Wie groß ist der Anteil der öffentlichen und der privaten Ausgaben im Bildungswesen?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397754

Indikator B4
Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397855

Indikator B5
Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen gibt es?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397928

Indikator B6
Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398014

Indikator B7
Welche Faktoren beeinflussen die Höhe der Bildungsausgaben?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398071

Klassifizierung der Bildungsausgaben

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

- Die erste Dimension ist im nachstehenden Diagramm durch die horizontale Achse dargestellt und bezieht sich auf den Ort, an dem Ausgaben anfallen. Die eine Komponente dieser Dimension sind Ausgaben in den Schulen und Hochschulen sowie in den Bildungsministerien und anderen Einrichtungen, die direkt an der Bereitstellung und Unterstützung von Bildung beteiligt sind. Ausgaben für Bildung außerhalb von Bildungseinrichtungen sind eine weitere Komponente.

- Die zweite Dimension ist im nachstehenden Diagramm durch die vertikale Achse dargestellt und kennzeichnet die für Bildungszwecke erworbenen Sach- und Dienstleistungen. Nicht alle Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind als unmittelbare Ausgaben für Bildung oder Unterricht einzustufen. In vielen OECD-Ländern bieten die Bildungseinrichtungen zusätzlich zum Unterricht auch noch verschiedene zusätzliche Dienstleistungen zur Unterstützung der Bildungsteilnehmer und ihrer Familien an, wie z. B. Mahlzeiten, Transport, Unterbringung etc. Im Tertiärbereich können die Ausgaben für Forschung und Entwicklung einen nicht unerheblichen Anteil darstellen. Nicht alle Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen im Bildungsbereich finden in Bildungseinrichtungen statt. So können beispielsweise Familien die erforderlichen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien selbst kaufen oder ihren Kindern Privatunterricht erteilen lassen.

- Die dritte Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die farbliche Kennzeichnung dargestellt – nimmt eine Einteilung der Mittel nach ihrer Herkunft vor. Zu diesen Quellen zählen die öffentliche Hand und internationale Organisationen (hellgrau) sowie die privaten Haushalte und andere private Einheiten (hellblau). Wo private Bildungsausgaben durch öffentliche Mittel subventioniert werden, ist dies im Diagramm graublau gekennzeichnet.



Erfasste Daten

Indikatoren B1, B2, B3 und B6

Indikator B4

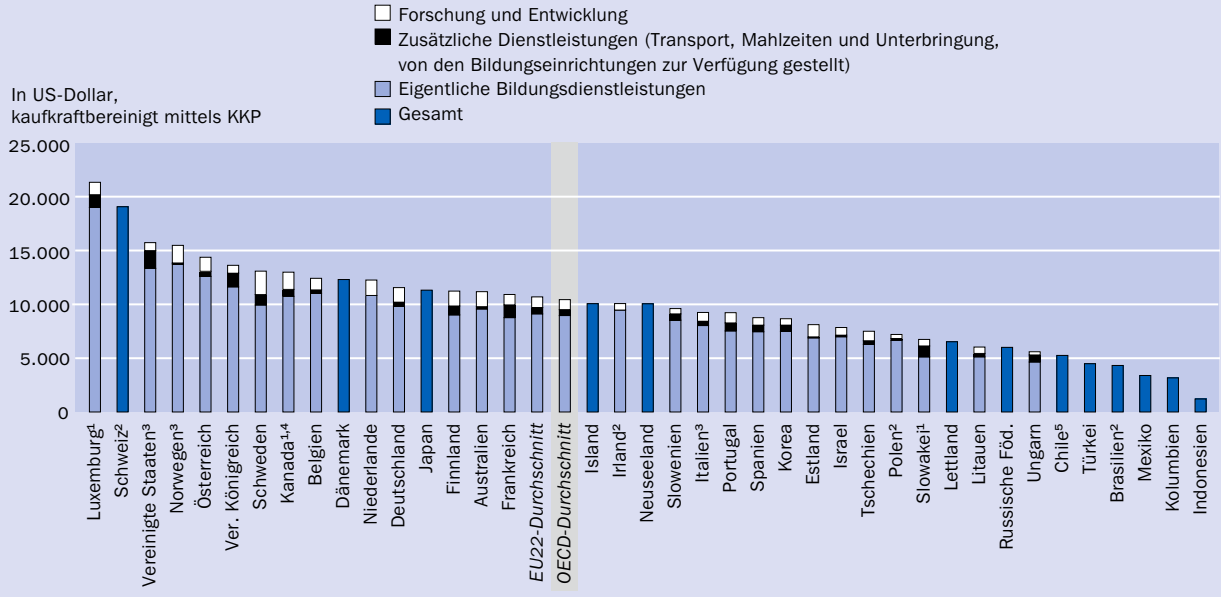
Indikator B1
Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer?

- Die OECD-Länder geben vom Primar- bis zum Tertiärbereich jährlich im Durchschnitt 10.493 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer aus: 8.477 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich, 9.980 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich I, 9.990 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich II und 15.772 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.
- Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich entfallen 8.736 US-Dollar pro Schüler auf die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen, während sich die Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen nur auf 522 US-Dollar belaufen. Im Tertiärbereich entfällt ein wesentlich kleinerer Teil der Ausgaben auf eigentliche Bildungsdienstleistungen, es wird ungefähr ein Drittel der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer (4.837 US-Dollar) für Forschung und Entwicklung aufgewendet.
- Zwischen 2008 und 2013 stiegen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereichs pro Schüler im Durchschnitt der OECD-Länder um 6 Prozent, während die Zahl der Schüler um 1 Prozent zurückging, was zu einem Anstieg der Ausgaben pro Schüler von 8 Prozent im gleichen Zeitraum führte.

Abbildung B1.1

Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer nach Leistungsbereich (2013)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, basierend auf Vollzeitäquivalenten, für Primar- bis Tertiärbereich



Anmerkung: Die in dieser Abbildung dargestellten Zahlen für öffentliche Ausgaben beinhalten keine Ausgaben im Rahmen nicht zugeordneter Bildungsgänge.
1. Öffentliche Bildungseinrichtungen nur im Tertiärbereich. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen, außer im Tertiärbereich. Primar- bis Tertiärbereich ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 4. Referenzjahr 2012. 5. Referenzjahr 2014.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer.
Quelle: OECD. Tabelle B1.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397583

Kontext

Zwischen dem Angebot von qualitativ hochwertiger Bildung, das sich in höheren Kosten pro Bildungsteilnehmer niederschlagen kann, einerseits und dem Bedarf an öffentlichen Ausgaben für andere Bereiche und der Gesamtbelastung für den Steuerzahler andererseits muss ein ausgewogenes Verhältnis gefunden werden. Die Politik muss auch die Aufgabe, die Qualität des Bildungsangebots zu verbessern, mit dem Wunsch, den Zugang zur Bildung, insbesondere im Tertiärbereich, zu erweitern, in Einklang bringen. Eine vergleichende Übersicht der Entwicklung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer zeigt, dass in vielen OECD-Ländern mit dem Anstieg der Teilnehmerzahlen im Tertiärbereich keine entsprechende Steigerung der Ausgaben einhergegangen ist. Andererseits blieb die Zahl der Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich in einigen Ländern stabil bzw. ging sogar zurück, während die Ausgaben stiegen.

Die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer werden in hohem Maße beeinflusst von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikatoren B7 und D3), den Ruhestandsregelungen, den Unterrichtsstunden der Bildungsteilnehmer sowie den von den Lehrkräften zu unterrichtenden Stunden (s. Indikator B7), den Kosten von Lehrmaterialien und -einrichtungen, der Ausrichtung der angebotenen Bildungsgänge (d. h. allgemeinbildend oder berufsbildend) und der Zahl der Bildungsteilnehmer in einem Bildungssystem (s. Indikator C1). Maßnahmen zur Anwerbung neuer Lehrkräfte, zur Verringerung der durchschnittlichen Klassengröße oder zur Änderung der Zusammensetzung der Beschäftigten im Bildungswesen (s. Indikator D2) haben ebenfalls im Lauf der Zeit zu Veränderungen bei den Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer geführt. Außerdem können sich auch Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen sowie für Forschung und Entwicklung (F&E) auf die Höhe der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer auswirken.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Es wird davon ausgegangen, dass Schüler im Verlauf ihres Lebens 6 Jahre den Primarbereich besuchen, was in diesem Zeitraum zu Gesamtkosten in Höhe von 50.680 US-Dollar führt. Die zu erwartende Ausbildungszeit der Schüler im Sekundarbereich beträgt 7 Jahre, daher fällt hier der Betrag mit 71.219 US-Dollar pro Schüler noch höher aus. Für den Besuch des Primar- und Sekundarbereichs fallen pro Schüler Gesamtkosten in Höhe von 121.899 US-Dollar an.
- In fast allen Ländern nehmen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in den höheren Bildungsbereichen zu, mit Ausnahme des postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereichs, wo die Ausgaben pro Schüler im Durchschnitt unter denen der anderen Bildungsbereiche liegen.
- Werden nicht unterrichtsbezogene Tätigkeiten (Forschung und Entwicklung sowie zusätzliche Dienstleistungen, z. B. soziale Dienstleistungen für Bildungsteilnehmer) nicht berücksichtigt, geben die OECD-Länder pro Bildungsteilnehmer durchschnittlich vom Primar- bis zum Tertiärbereich 9.004 US-Dollar pro Jahr aus.
- Im Tertiärbereich machen die Ausgaben für Forschung und Entwicklung rund ein Drittel der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer aus, d. h. durchschnittlich 4.837 US-Dollar für Forschung und Entwicklung im Verhältnis zu den Gesamtausgaben in Höhe von 15.772 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer in diesem Bildungsbereich.

- Im Durchschnitt der OECD-Länder bewegen sich die Ausgaben für Schüler im Primar- und Sekundarbereich zwischen 22 Prozent und 26 Prozent des BIP pro Kopf. Diese Zahl fällt im Tertiärbereich wesentlich höher aus. Hier wenden die Länder durchschnittlich 41 Prozent des BIP pro Kopf für die Finanzierung von Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüssen auf.

Entwicklungstendenzen

In den meisten Ländern waren im Zeitraum von 2005 bis 2013 die Schülerzahlen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich relativ stabil. Während dieses Zeitraums stiegen in den meisten Ländern die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler, und zwar im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten für alle Jahre um 19 Prozent. Dies erklärt sich durch einen Anstieg der durchschnittlichen Ausgaben um 15 Prozent und einen leichten Rückgang der Schülerzahlen (3 Prozent), hauptsächlich weil weniger junge Menschen ins schulpflichtige Alter kamen. In einigen ostmitteleuropäischen Ländern wie z. B. Estland, Polen und der Slowakei lag die Zahl der Schüler 2013 um mehr als 20 Prozent unter der von 2005. Es ist nicht überraschend, dass unter anderem in diesen Ländern die Ausgaben pro Schüler im gleichen Zeitraum am stärksten stiegen.

Im Tertiärbereich ergibt sich bei den Ausgaben und der Zahl der Bildungsteilnehmer im Vergleich zu den vorgelagerten Bildungsbereichen genau das umgekehrte Bild. In den meisten Ländern stiegen die Ausgaben für den Tertiärbereich stark und lagen 2013 um 29 Prozent über denen von 2005. Diesem Anstieg stand die signifikante Erweiterung der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich gegenüber – im Durchschnitt der OECD-Länder um 16 Prozent. In den meisten Ländern ist diese starke Zunahme der Bildungsbeteiligung nicht auf demografische Faktoren zurückzuführen, sondern auf einen leichteren Zugang zum Tertiärbereich. In einigen Ländern stieg die Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sehr stark an – beispielsweise in Brasilien um 50 Prozent, in Chile um 78 Prozent, in Mexiko um 39 Prozent und in der Türkei um 76 Prozent. Infolge der gestiegenen Gesamtausgaben und der gestiegenen Bildungsbeteiligung nahmen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer zwischen 2005 und 2013 um 12 Prozent zu.

Analyse und Interpretationen

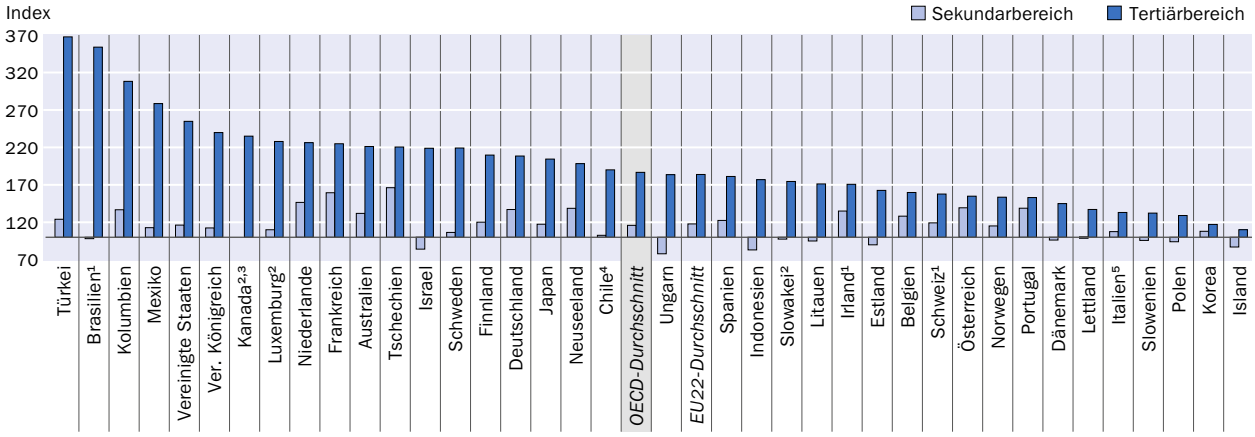
Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer

In fast allen Ländern steigen die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer mit jeweils höherem Bildungsbereich, das Ausmaß der Steigerung variiert jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Tab. B1.1a und Abb. B1.3). Die Ausgaben pro Schüler im Sekundarbereich sind im Durchschnitt 1,2-mal höher als im Primarbereich. In Frankreich und Tschechien liegt der Faktor sogar bei mehr als 1,5. Dies ist vor allem auf die im Sekundar- gegenüber dem Primarbereich höhere Zahl der Unterrichtsstunden für Schüler bei einer gleichzeitig signifikant niedrigeren Zahl der von den Lehrkräften zu erteilenden Unterrichtszeitstunden im Vergleich zum OECD-Durchschnitt zurückzuführen. Dieser Faktor kann aufgrund von Unterschieden bei den Gehältern der Lehrkräfte auch höher ausfallen (s. Indikatoren B7, D1 und D4).

Abbildung B1.2

Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für alle Leistungsbereiche, Sekundar- und Tertiärbereich in Relation zum Primarbereich (2013)

Primarbereich = 100



Anmerkung: Ein Index von 300 für den Tertiärbereich bedeutet, dass die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich dreimal so hoch sind wie die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primarbereich. Ein Index von 50 für den Sekundarbereich bedeutet, dass die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Sekundarbereich halb so hoch sind wie die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primarbereich.

1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Öffentliche Bildungseinrichtungen nur im Tertiärbereich. 3. Referenzjahr 2012. 4. Referenzjahr 2014. 5. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen außer im Tertiärbereich. Primar- bis Tertiärbereich ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Relation zu den Bildungsausgaben pro Schüler im Primarbereich.

Quelle: OECD. Tabelle B1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397598

Bildungseinrichtungen in den OECD-Ländern geben im Durchschnitt 1,9-mal mehr pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus als pro Schüler im Primarbereich. Dabei gibt es jedoch große Unterschiede in den Ausgabenstrukturen, hauptsächlich weil sich der bildungspolitische Rahmen im Tertiärbereich zwischen den Ländern stärker unterscheidet (s. Indikator B5). Während beispielsweise Dänemark, Island, Italien, Korea, Lettland, Polen und Slowenien für einen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich weniger als das 1,5-Fache an Mitteln aufwenden als für einen Schüler im Primarbereich, geben Brasilien, Kolumbien und die Türkei das Dreifache aus (Tab. B1.1 und Abb. B1.3).

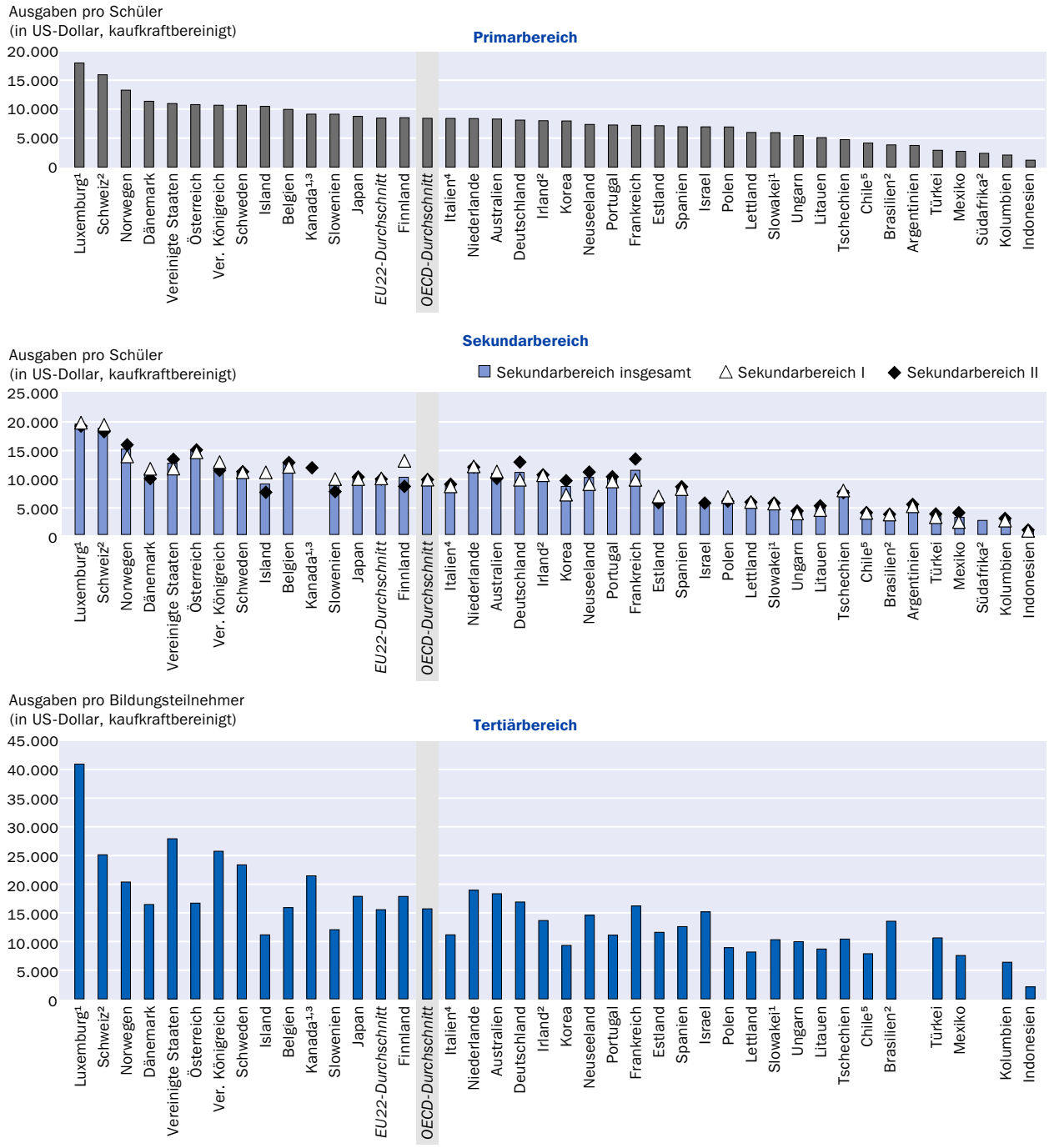
Insgesamt reichten 2013 die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer vom Primar- bis zum Tertiärbereich von höchstens 5.000 US-Dollar in Brasilien, Indonesien, Kolumbien, Lettland, Mexiko und der Türkei bis zu mehr als 15.000 US-Dollar in Luxemburg, Norwegen und der Schweiz (Abb. B1.1 und Tab. B1.1).

Auch wenn die Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer vom Primar- bis zum Tertiärbereich in einigen OECD-Ländern ähnlich hoch sind, sind die Unterschiede bei der Verteilung der Mittel auf die einzelnen Bildungsbereiche doch erheblich. Die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer in einem typischen OECD-Land (ausgedrückt durch das arithmetische Mittel aller OECD-Länder) belaufen sich auf 8.477 US-Dollar im Primarbereich, 9.811 US-Dollar im Sekundarbereich und 15.772 US-Dollar im Tertiärbereich (Tab. B1.1a und Abb. B1.2). Die durchschnittlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich werden durch ein hohes Ausgabenniveau (mehr als 20.000 US-Dollar) in einigen wenigen OECD-Ländern, insbesondere Kanada, Luxemburg, Norwegen, Schweden, der Schweiz, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten, beeinflusst.

Abbildung B1.3

Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für alle Leistungsbereiche, nach Bildungsbereich (2013)

Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, basierend auf Vollzeitäquivalenten



1. Öffentliche Bildungseinrichtungen nur im Tertiärbereich. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Referenzjahr 2012. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen außer im Tertiärbereich. Primar- bis Tertiärbereich ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 5. Referenzjahr 2014.

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

Quelle: OECD. Tabelle B1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397604

Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich sehr unterschiedlich hohe Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern. Im Primarbereich reichen die Ausgaben von höchstens 2.500 US-Dollar pro Schüler in Indonesien, Kolumbien und Südafrika bis zu rund 18.000 US-Dollar in Luxemburg und im Sekundarbereich von höchstens 3.100 US-Dollar pro Schüler in Indonesien, Kolumbien, Mexiko und Südafrika bis zu fast 20.000 US-Dollar in Luxemburg (Tab. B1.1 und Abb. B1.2). Diese Unterschiede bei den jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in den einzelnen Bildungsbereichen können auch zu großen Unterschieden bei den kumulierten Ausgaben pro Bildungsteilnehmer über die Dauer der Ausbildung führen (Tab. B1.3).

Diese Vergleiche beruhen auf kaufkraftbereinigten Zahlen, die mittels Kaufkraftparitäten für das BIP und nicht mittels Devisenmarktkurs berechnet wurden. Damit entsprechen sie dem Betrag in Landeswährung, der erforderlich wäre, um dieselben Waren und Dienstleistungen eines Warenkorbs in einem bestimmten Land zu erhalten wie mit dem angegebenen Betrag in US-Dollar in den Vereinigten Staaten.

Unterschiede in den Ausgaben pro Schüler zwischen allgemein- und berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II

Im Durchschnitt der 26 OECD-Länder mit verfügbaren Daten werden im Sekundarbereich II für Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen 889 US-Dollar mehr ausgegeben als für Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen. Hinter dieser Durchschnittszahl verbergen sich jedoch ganz unterschiedliche Ausgaben pro Schüler innerhalb der einzelnen Länder. In 8 der 26 Länder sind die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen höher als in berufsbildenden. Im Vereinigten Königreich beispielsweise werden 3.981 US-Dollar mehr pro Schüler für allgemeinbildende Bildungsgänge ausgegeben als für berufsbildende Bildungsgänge. Zu niedrig angesetzte Ausgaben privatwirtschaftlicher Unternehmen für duale Ausbildungen können diese Unterschiede teilweise erklären (Tab. C1.3 und Kasten B3.1).

Andererseits geben Länder wie Deutschland oder Schweden über 4.000 US-Dollar mehr pro Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen aus. Luxemburg und die Schweiz sind zwar die Länder mit den höchsten Ausgaben für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II (18.571 US-Dollar in Luxemburg und 18.855 US-Dollar in der Schweiz), aber der Betrag unterscheidet sich kaum von den Ausgaben für allgemeinbildende Bildungsgänge im gleichen Bildungsbereich (20.742 US-Dollar in Luxemburg und 17.530 US-Dollar in der Schweiz).

Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung

Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich spielen die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen die wichtigste Rolle bei den Bildungsausgaben. Im Durchschnitt der OECD-Länder, für die Daten vorliegen, entfallen 94 Prozent der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer (bzw. 8.736 US-Dollar) auf eigentliche Bildungsdienstleistungen. In Finnland, Frankreich, Schweden, der Slowakei und Ungarn hingegen machen zusätzliche Dienstleistungen (also periphere von den Bildungseinrichtungen erbrachte Dienstleistungen wie beispielsweise soziale Dienste für die Bildungsteilnehmer, Transporte, Bereitstellung von Mahlzeiten oder Unterbringung) mehr als 10 Prozent pro Bildungsteilnehmer aus (Tab. B1.2).

Die eigentlichen Bildungsdienstleistungen machen in allen Ländern im Tertiärbereich den größten Teil der Ausgaben aus, und zusätzliche Dienstleistungen spielen im Tertiärbereich eine noch geringere Rolle als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Im Durchschnitt werden nur 5 Prozent der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich für zusätzliche Dienstleistungen eingesetzt, und in Estland, Finnland, Irland und Schweden ist der Betrag vernachlässigbar gering. Das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten fallen auf als Länder, die pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich mehr als 3.500 US-Dollar für zusätzliche Dienstleistungen ausgeben.

Allerdings ist Forschung und Entwicklung mit durchschnittlich 31 Prozent der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer ein großer Budgetposten im Tertiärbereich. F&E-Ausgaben machen im Tertiärbereich in Dänemark (9.144 US-Dollar), Schweden (12.405 US-Dollar) und der Schweiz (14.121 US-Dollar) mehr als die Hälfte der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer aus. Die OECD-Länder, in denen Forschung und Entwicklung hauptsächlich in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs stattfindet (z. B. Portugal und die Schweiz sowie Schweden bei öffentlich finanzierter F&E), haben höhere Ausgaben pro Teilnehmer für F&E, während sie in anderen Ländern, in denen ein Großteil der Forschungsaktivitäten außerhalb der Hochschulen angesiedelt ist, niedriger sein können.

Kumulierte Ausgaben über die zu erwartende Bildungsdauer

Für einen Vergleich der Bildungskosten der einzelnen Länder ist es wichtig, nicht nur die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer zu betrachten, sondern auch die kumulierten Ausgaben pro Bildungsteilnehmer, die dieser während der zu erwartenden Gesamtausbildungsdauer in einem bestimmten Bildungsbereich verursacht. Hohe Ausgaben pro Bildungsteilnehmer können z. B. durch kurze Bildungsgänge oder einen schwächeren Zustrom in Bildungsgänge bestimmter ISCED-Stufen ausgeglichen werden. Im Gegensatz dazu kann ein anscheinend kostengünstiges Bildungssystem sich als teuer herausstellen, wenn die Beteiligungsquote hoch ist und die Bildungsteilnehmer mehr Zeit im Bildungswesen verbringen.

Es wird davon ausgegangen, dass in den OECD-Ländern Schüler durchschnittlich 6 Jahre den Primarbereich besuchen, was in diesem Zeitraum zu erwarteten Gesamtausgaben in Höhe von 50.680 US-Dollar führt. Die kumulierten Ausgaben bis zum Abschluss des Primarbereichs betragen in Kolumbien 11.153 US-Dollar und in Indonesien 7.345 US-Dollar, was eher auf die niedrigen Ausgaben pro Jahr (Tab. B1.1) als auf die kürzere Schulzeit zurückzuführen ist. Im Gegensatz dazu liegen in anderen Ländern die kumulierten Ausgaben weit unter dem Durchschnitt, hauptsächlich weil erwartet wird, dass die Schüler den Primarbereich nicht so lange besuchen, dies trifft beispielsweise in Litauen zu (20.650 US-Dollar über vier Jahre), in Tschechien (23.814 US-Dollar über fünf Jahre) und in Ungarn (21.818 US-Dollar über vier Jahre).

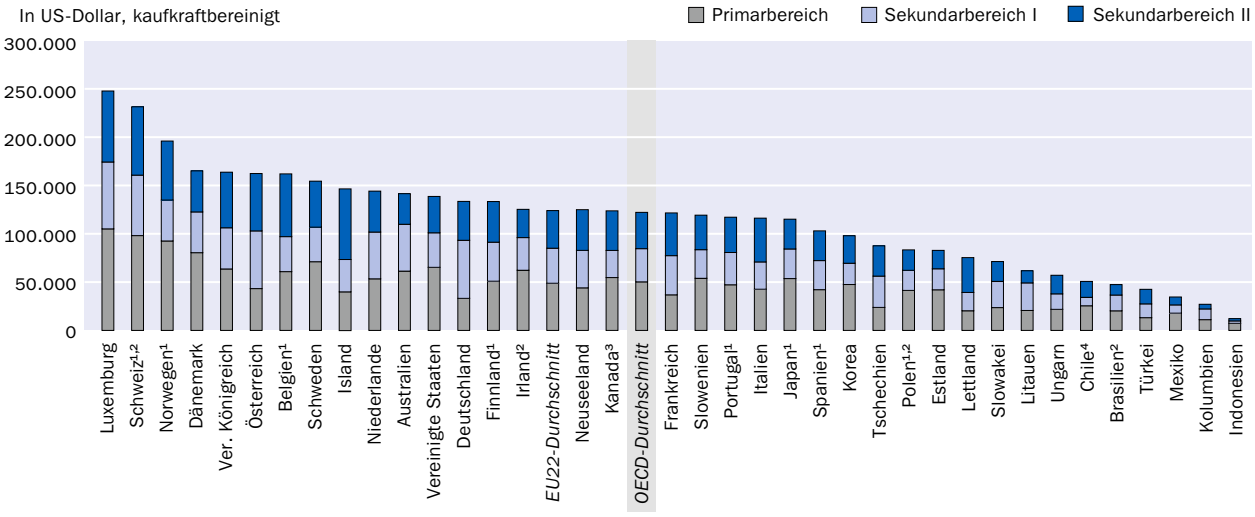
Die Ausbildungsdauer im Sekundarbereich ist kürzer – durchschnittlich 3,5 Jahre im Sekundarbereich I und durchschnittlich 3,7 Jahre im Sekundarbereich II. Es wird jedoch erwartet, dass Schüler in Chile, Israel, Indonesien und Slowenien weniger als drei Jahre im Sekundarbereich I verbringen, und in Kolumbien und der Russischen Föderation ist zu erwarten, dass Schüler im Sekundarbereich II weniger als zwei Jahre Ausbildung erhalten.

In den OECD-Ländern besteht üblicherweise Schulpflicht für den Primar- und Sekundarbereich. Die zu erwartenden Ausgaben pro Schüler in diesen Bildungsbereichen zeigen, welche Kosten pro Schüler auf der Grundlage der heutigen Schülerzahlen und Ausga-

Abbildung B1.4

Kumulierte Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler über die zu erwartende Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (2013)

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler multipliziert mit der regulären Ausbildungsdauer, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Ausgaben pro Schüler: Referenzjahr 2012. 4. Ausgaben pro Schüler: Referenzjahr 2014.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler über die reguläre Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich.

Quelle: OECD. Tabelle B1.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397619

benstrukturen erwartet werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder summieren sich die Ausgaben für einen Schüler in den 13,1 Jahren, die bis zum Abschluss des Primar- und Sekundarbereichs zu erwarten sind, auf 121.899 US-Dollar. Luxemburg und die Schweiz geben für die Ausbildung in diesen beiden Bildungsbereichen mehr als 200.000 US-Dollar pro Schüler aus, während diese Ausgaben in Indonesien, Kolumbien und Mexiko unter 40.000 US-Dollar liegen.

Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Verhältnis zum BIP pro Kopf

Da in den meisten OECD-Ländern auf den unteren Bildungsbereichen eine universelle Bildungsbeteiligung gegeben ist (und dort in der Regel Schulpflicht besteht), können die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler in diesen Bildungsbereichen auch als die Ressourcen ausgelegt werden, die für junge Menschen im schulpflichtigen Alter in Relation zur Finanzkraft eines Landes ausgegeben werden. In den höheren Bildungsbereichen sind die aus dieser Kenngröße abzuleitenden Schlussfolgerungen aufgrund der sehr unterschiedlichen Bildungsteilnehmerzahlen in den einzelnen Ländern weniger eindeutig. So können beispielsweise OECD-Länder im Tertiärbereich bei dieser Kennzahl einen vorderen Rang belegen, wenn ein großer Anteil ihres BIP für eine relativ niedrige Zahl von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich aufgewendet wird.

In den OECD-Ländern belaufen sich die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primarbereich auf durchschnittlich 22 Prozent des BIP pro Kopf, pro Schüler im Sekundarbereich I auf 26 Prozent, pro Schüler im Sekundarbereich II auf 26 Prozent und pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich auf 41 Prozent. Insgesamt belaufen sich die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern vom Primar- bis zum Tertiärbereich auf durchschnittlich 29 Prozent des BIP pro Kopf (Tab. B1.4).

Kasten B1.1

Zusammenhang zwischen Ausgaben für Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten und internationaler Mobilität im Tertiärbereich

In den OECD-Ländern gibt es große Unterschiede bei den Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, zum Teil weil F&E-Ausgaben einen signifikanten Teil der Bildungsausgaben ausmachen können. Im Durchschnitt der OECD-Länder machen die Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E) im Tertiärbereich 30 Prozent der Gesamtausgaben von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus. In 8 der 32 OECD-Länder, für die Daten zu den Ausgaben für Forschung und Entwicklung getrennt von den Gesamtausgaben vorliegen (Australien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Norwegen, Portugal, Schweden und der Schweiz), entfallen mindestens 39 Prozent der Gesamtausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich auf F&E. Dies kann erhebliche Beträge ergeben: In Dänemark, Norwegen, Schweden und der Schweiz belaufen sich die Ausgaben für F&E sowie für zusätzliche Dienstleistungen auf mehr als 8.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.

Dabei gibt es deutliche Unterschiede zwischen den OECD-Ländern, wie die F&E-Aktivitäten finanziert werden. Einige Länder stützen sich im Wesentlichen auf eine allgemeine öffentliche Finanzierung, bei der die Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich Mittel für F&E nach eigenen Ermessen verwenden können. Im Durchschnitt werden 80 Prozent der Gesamtausgaben für F&E-Aktivitäten mit öffentlichen Mitteln finanziert. Mittel aus dem Ausland, insbesondere von internationalen Organisationen, aber auch aus dem Wirtschaftssektor stellen in vielen Ländern eine weitere bedeutende Finanzierungsquelle dar. Die Beiträge nationaler Unternehmen und privater gemeinnütziger Organisationen sind in Kanada, Litauen, Neuseeland, der Russischen Föderation, Slowenien und Tschechien am höchsten, aber mindestens 30 Prozent der F&E-Tätigkeiten werden von internationalen Organisationen oder internationalen Unternehmen finanziert. Diese Zahlen spiegeln eventuell nicht den vollen Umfang des Gesamtbeitrags von Unternehmen zu F&E wider, denn dazu können auch Zahlungen für die Nutzung von Einrichtungen oder für die Nutzung von Ergebnissen von innerhalb von Universitäten durchgeführter Forschung und Entwicklung in Form von Lizenzen oder Investitionen in Spin-offs gehören.

Interessanterweise gibt es einen starken Zusammenhang zwischen den Investitionen in F&E-Aktivitäten und der internationalen Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich. Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen neigen dazu, für ihre Promotion in Länder zu gehen, die in den Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich beträchtliche Mittel für F&E einsetzen. Die Schweiz ist beispielsweise das Land mit dem höchsten Ausgabenniveau für F&E pro Bildungsteilnehmer in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (rund 14.121 US-Dollar), gleichzeitig ist es auch das Land mit dem zweithöchsten Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen (nach Luxemburg). Australien, Belgien, Frankreich, Luxemburg, die Niederlande, Schweden und das Vereinigte Königreich geben pro Bildungsteilnehmer in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs mehr als 5.000 US-Dollar für F&E aus und haben einen hohen Anteil internationaler Bildungsteilnehmer (mehr als 30 Prozent). Im Gegensatz dazu liegt die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen in Brasilien, Chile, Polen und der Russischen Föderation bei höchstens 5 Prozent. Dort werden in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs weniger als 2.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer für F&E aufgewendet (Abb. B1.a).

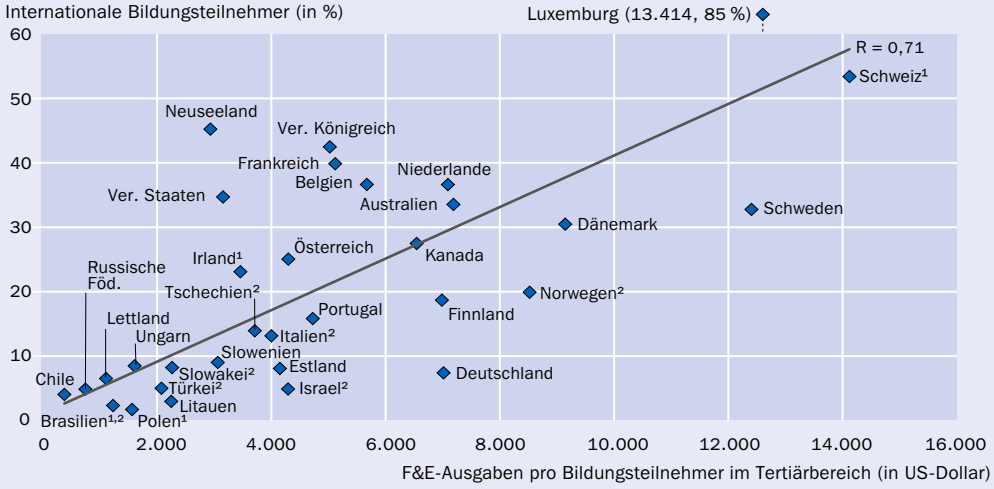
Die Korrelation der Ausgaben für F&E pro Bildungsteilnehmer in Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich mit dem Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen beträgt 0,71. F&E-Aufwendungen für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs könnten diese Länder durch eine Verbesserung der Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung an ihren Universitäten sowie ihrer Forschungskapazität und -präsenz attraktiv für internationale Bildungsteilnehmer an Promotionsbildungsgängen machen. Alternativ könnten sie stellvertretend für andere Faktoren stehen, um internationale Bildungsteilnehmer zu gewinnen, wie z. B. die allgemeine Innovationskraft der Wirtschaft (wo Absolventen des Tertiärbereichs bleiben könnten, um zu arbeiten) oder andere gesellschaftliche oder kulturelle Faktoren, wie z. B. eine sich ständig weiterentwickelnde Wissensgesellschaft.

B 1

Abbildung B1.a

Verhältnis zwischen dem Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen und den F&E-Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs in den einzelnen Ländern (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014)

Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Prozentsatz aller Bildungsteilnehmer in Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen sowie Ausgaben für F&E der Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich anstelle internationaler Bildungsteilnehmer.

Quelle: OECD. Tabellen B1.2 und C4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397646

Länder mit einem niedrigen Ausgabenniveau pro Bildungsteilnehmer können dennoch eine Verteilung der Ausgaben im Verhältnis zum BIP pro Kopf aufweisen, die ähnlich ist wie in Ländern mit einem hohen Ausgabenniveau pro Bildungsteilnehmer. So liegt beispielsweise in Slowenien das Ausgabenniveau der Bildungseinrichtungen pro Schüler im Sekundarbereich und nach BIP pro Kopf unter dem OECD-Durchschnitt, dennoch gibt das Land pro Schüler im Verhältnis zum BIP pro Kopf mehr aus als der OECD-Durchschnitt.

Das Verhältnis zwischen BIP pro Kopf und Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer ist nicht leicht zu interpretieren. Jedoch gibt es sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich eine eindeutig positive Korrelation zwischen den Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler und dem BIP pro Kopf – ärmere Länder geben in der Regel weniger pro Schüler aus als reichere. Obwohl in diesen Bildungsbereichen die

Kasten B1.2

Kumulierte Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich für alle Leistungsbereiche während der durchschnittlichen Dauer von Bildungsgängen im Tertiärbereich (2013)

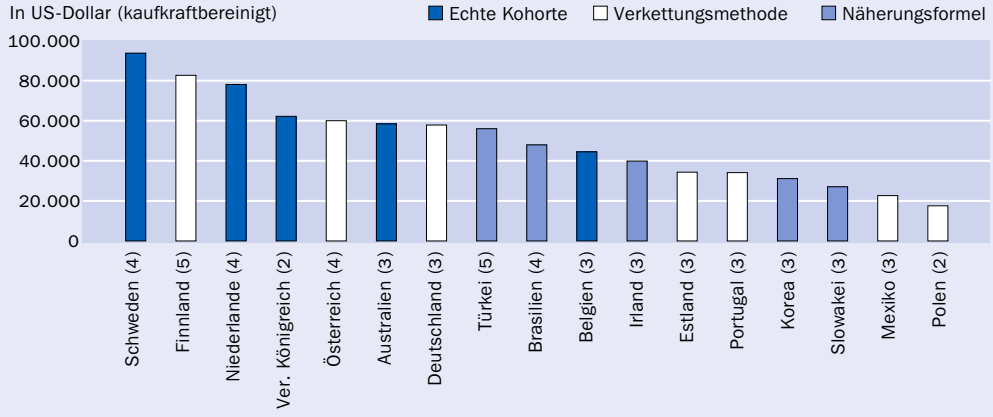
Tabelle B1.3 zeigt die kumulierten Bildungsausgaben pro Schüler während der zu erwartenden Jahre in Ausbildung im Primar- und Sekundarbereich. Die Kennzahl „zu erwartende Jahre in Ausbildung" ist die Summe der zu erwartenden Bildungsbeteiligung der Gesamtbevölkerung eines bestimmten Landes je Altersjahrgang. Sie stellt daher eine realistische Annäherung der Anzahl von Jahren in Ausbildung für die Bildungsbereiche dar, an denen die Mehrheit der Bevölkerung im typischen Alter teilnimmt. Das gilt allerdings nicht für den Tertiärbereich, da dort für gewöhnlich ein kleinerer Anteil der Bevölkerung teilnimmt.

Im Tertiärbereich spiegelt die Berechnung der durchschnittlichen Dauer der Bildungsgänge besser die Zeit wider, die die Teilnehmer im Tertiärbereich in Ausbildung verbringen. Bei der durchschnittlichen Dauer der Bildungsgänge werden bedingte Wahrscheinlichkeiten verwendet (abhängig von der Beteiligung in den vorherigen Ausbildungsjahren), wodurch die Berechnung der Dauer auf die Bildungsteilnehmer beschränkt wird, die sich schon im Tertiärbereich befinden. Dies unterscheidet sich grundlegend von den zu erwartenden Jahren in Ausbildung, die messen, wie viel Zeit eine einzelne Person in der Bevölkerung angesichts der heutigen Bildungsbeteiligung erwartungsgemäß im Tertiärbereich verbringen wird.

Abbildung B1.b

Kumulierte Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich für alle Leistungsbereiche über die durchschnittliche Ausbildungsdauer im Tertiärbereich (2013)

In US-Dollar (kaufkraftbereinigt)



Anmerkung: Die durchschnittliche Ausbildungsdauer im Tertiärbereich ist jeweils in Klammern hinter dem Land angegeben. Bei Belgien bezieht sich die durchschnittliche Ausbildungsdauer nur auf Flandern. Bei Brasilien und Irland beziehen sich die Ausgaben nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen. Bei Deutschland bezieht sich die durchschnittliche Ausbildungsdauer nicht auf internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.

Die durchschnittliche Ausbildungsdauer im Tertiärbereich wird entweder mit der Verkettungsmethode oder einer Näherungsformel oder mittels echter Kohortendaten ermittelt. Einzelheiten zu den Methoden und der vom jeweiligen Land verwendeten Methode s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der kumulierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich über die durchschnittliche Ausbildungsdauer im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397655

Die in diesem Indikator vorgestellte Berechnung der durchschnittlichen Ausbildungsdauer basiert auf vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmern. Das heißt, mit ihr wird die durchschnittliche Zeit gemessen, die ein Anfänger im Tertiärbereich in diesem Bildungsbereich verbleibt, unabhängig davon, ob er ihn tatsächlich abschließt. Als Folge davon nimmt die Durchschnittsdauer mit zunehmender Zahl an Bildungsteilnehmern in Teilzeitausbildung und Bildungsteilnehmern, die ihre Ausbildung frühzeitig abbrechen, ab.

Abbildung B1.b zeigt die kumulierten Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich während der durchschnittlichen Dauer von Bildungsgängen bei einer Vollzeitausbildung im Tertiärbereich. Die Werte reichen von mehr als 90.000 US-Dollar in Schweden bis zu weniger als 20.000 US-Dollar in Polen und können stark durch die Ausgaben für F&E, aber auch durch unterschiedlich lange durchschnittliche Dauer von Bildungsgängen in den einzelnen Ländern beeinflusst sein. Australien gibt beispielsweise 1.642 US-Dollar mehr pro Bildungsteilnehmer pro Jahr im Tertiärbereich aus als Österreich, aber da die Bildungsteilnehmer im Durchschnitt weniger lang im Tertiärbereich verbleiben, sind die kumulierten durchschnittlichen Ausgaben über die durchschnittliche Ausbildungszeit in Österreich höher als in Australien.

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. Irland und Österreich sind beispielsweise Länder mit einem ähnlich hohen BIP pro Kopf (s. Tab. X2.1 in Anhang 2), geben aber im Primar- und Sekundarbereich völlig unterschiedliche Anteile ihres BIP pro Kopf aus. In Irland liegt dieser Anteil im Primarbereich bei 17 Prozent (unter dem OECD-Durchschnitt von 22 Prozent) und im Sekundarbereich I bei 23 Prozent (nahe am OECD-Durchschnitt von 26 Prozent), während sich die entsprechenden Anteile in Österreich auf 23 Prozent im Primarbereich und 31 Prozent im Sekundarbereich I belaufen (Tab. B1.4).

Bei den Ausgaben im Tertiärbereich sind die Unterschiede größer, und auch das Verhältnis zwischen dem relativen Wohlstand eines Landes und dem entsprechenden Ausgabenniveau variiert. Kanada, Schweden, die Türkei, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten geben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich pro Bildungsteilnehmer mehr als 50 Prozent ihres BIP pro Kopf aus, mit die größten Anteile nach Brasilien (Tab. B1.4). In Schweden beispielsweise lässt sich dies eindeutig durch die sehr hohen Ausgaben für Forschung und Entwicklung erklären, die mehr als die Hälfte der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer ausmachen (Tab. B1.2).

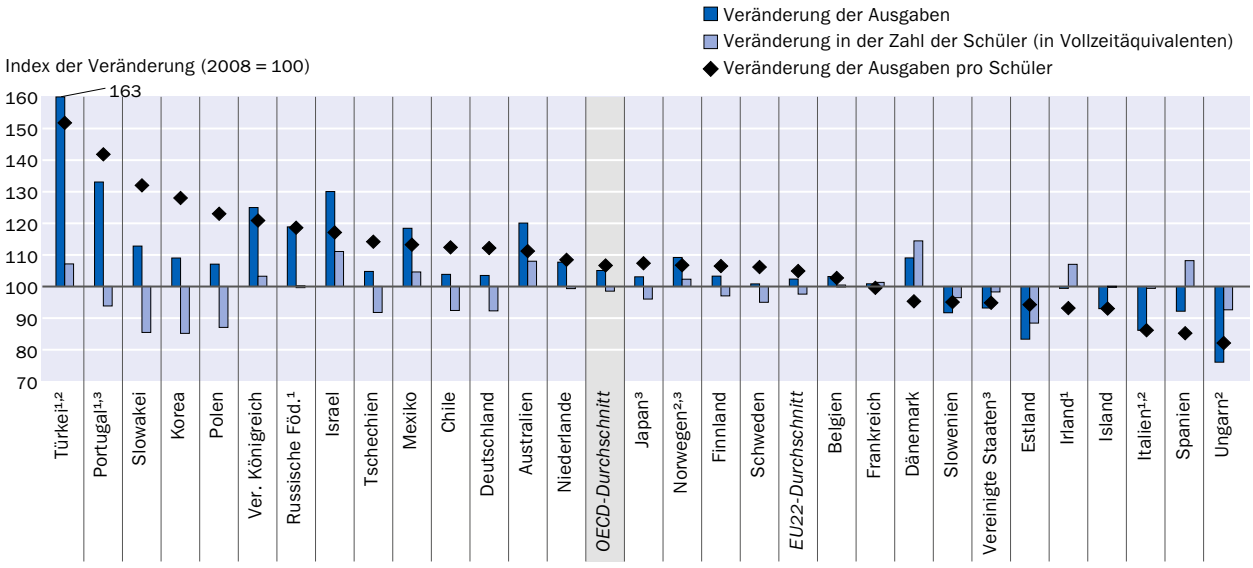
Veränderungen der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer zwischen 2005 und 2013

Veränderungen bei den Ausgaben von Bildungseinrichtungen spiegeln hauptsächlich Veränderungen in der Zahl junger Menschen im schulpflichtigen Alter sowie bei den Gehältern der Lehrkräfte wider. Diese steigen tendenziell im Laufe der Zeit real: Die Gehälter der Lehrkräfte (der Hauptkostenfaktor) sind in der Mehrzahl der Länder in den letzten 10 Jahren 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 Mittel, die ein Land in sein Bildungssystem investieren muss. Je größer diese Bevölkerungsgruppe ist, desto höher ist die potenzielle Nachfrage nach

Abbildung B1.5a

Veränderung der Zahl der Schüler, der Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie der Ausgaben pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2008, 2013)

Index der Veränderung zwischen 2008 und 2013 (2008 = 100, zu konstanten Preisen von 2013)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Nur öffentliche Ausgaben. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.

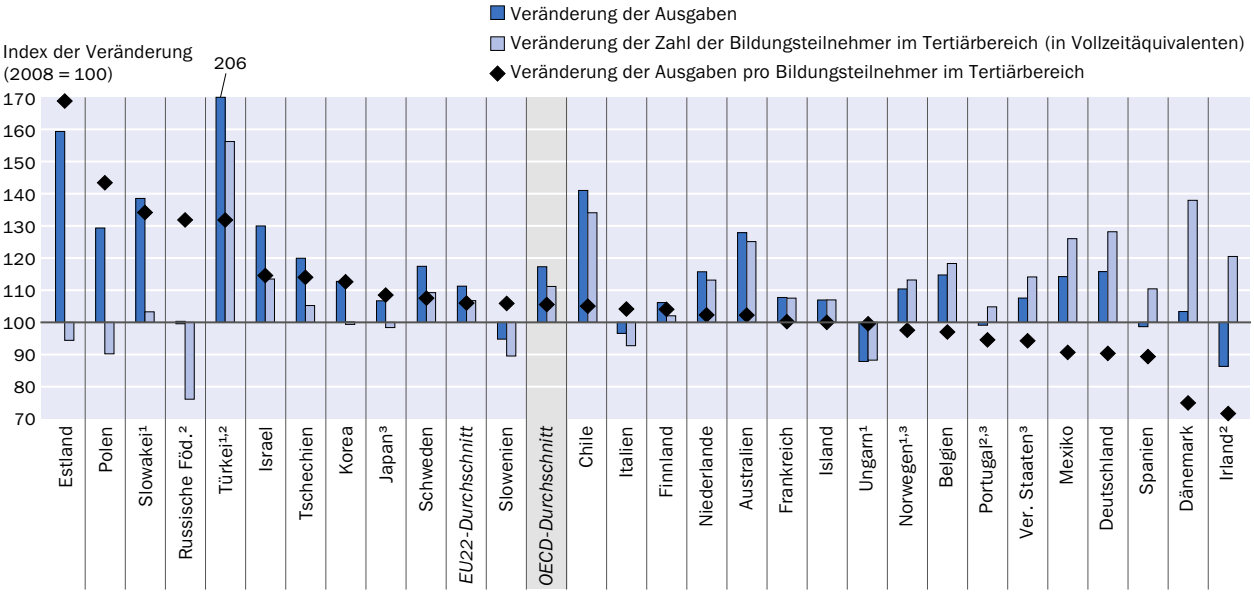
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler.

Quelle: OECD. Tabelle B1.5a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397628

Abbildung B1.5b

Veränderung der Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, der Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2008, 2013)

Index der Veränderung zwischen 2008 und 2013 (2008 = 100, zu konstanten Preisen von 2013)



1. Nur öffentliche Ausgaben. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle B1.5b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397633

Bildungsdienstleistungen. Veränderungen der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer können sich im Laufe der Jahre innerhalb der Länder in den einzelnen Bildungsbereichen unterscheiden, da es in den verschiedenen Bildungsbereichen unterschiedliche Entwicklungen bei den Teilnehmerzahlen und den Ausgaben geben kann.

Zwischen 2005 und 2008 stiegen die Ausgaben von Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich in den meisten Ländern um durchschnittlich 7 Prozent, gefolgt von einem weiteren Anstieg um 5 Prozent zwischen 2008 und 2013, trotz der Wirtschaftskrise. Im gleichen Zeitraum gingen die Teilnehmerzahlen in diesen Bildungsbereichen langsam zurück. Dabei betrug der Gesamtrückgang während dieses Zeitraums von 8 Jahren 4 Prozent. Sinkende Schülerzahlen in Kombination mit steigenden Ausgaben führten zu höheren Ausgaben pro Schüler in diesen Bildungsbereichen – sie waren 2013 19 Prozent höher als 2005. In den meisten Ländern waren die Ausgaben pro Schüler 2013 höher als zu Beginn der Krise 2008, mit Ausnahme der europäischen Länder, die stark von den wirtschaftlichen Problemen getroffen wurden: Dänemark, Estland, Irland, Island, Italien, Slowenien, Spanien und Ungarn. In einigen Ländern ging dieser Rückgang der Ausgaben mit entsprechenden bildungspolitischen Entscheidungen einher. In Italien beispielsweise sanken die nationalen öffentlichen Bildungsausgaben nach dem Gesetz 133 aus dem Jahr 2008, das u. a. eine Anhebung der Schüler-Lehrkräfte-Relation ermöglichte und somit niedrigere Bildungsausgaben zur Folge hatte. Im Gegensatz dazu stiegen die Ausgaben zwischen 2005 und 2013 in der Slowakei um 69 Prozent und in der Türkei um 80 Prozent. Im Fall der Slowakei erklärt sich dies teilweise durch einen starken Rückgang der Zahl der Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich um rund 25 Prozent, den stärksten Rückgang in den OECD-Ländern.

Im Tertiärbereich stiegen die Ausgaben wesentlich schneller als in den vorgelagerten Bildungsbereichen, mit einem Anstieg von 10 Prozent zwischen 2005 und 2008 und einem weiteren Anstieg um 17 Prozent zwischen 2008 und 2013. Dies ergibt sich zum Teil aus den Bildungsteilnehmerzahlen, die zwischen 2005 und 2013 um insgesamt 16 Prozent stiegen. Einige Länder wie Brasilien, Chile und die Türkei erlebten in diesem Zeitraum eine Zunahme der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich um mehr als 50 Prozent. Infolgedessen hat die Türkei ihre Ausgaben im Tertiärbereich mehr als verdoppelt, während die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich nur um 33 Prozent zunahmen. Trotz der jüngsten Fortschritte gehören Brasilien, Chile und die Türkei nach wie vor zu den Ländern mit den niedrigsten Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (Tab. B1.1).

Im Durchschnitt der OECD-Länder stiegen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich seit 2008 um 5 Prozent, aufgrund einer großen Steigerung der Ausgaben, die die gestiegene Anzahl von Bildungsteilnehmern mehr als kompensierte. Dieses Bild unterscheidet sich von den jüngsten Entwicklungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich, wo der Rückgang der Schülerzahlen bei der Erklärung der gestiegenen Ausgaben pro Schüler ein wichtiger Faktor war.

Definitionen

Zusätzliche Dienstleistungen sind Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen neben ihrem eigentlichen Bildungsauftrag erbracht werden. Soziale Dienstleistungen für Bildungsteilnehmer stellen den wichtigsten Bereich zusätzlicher Dienstleistungen dar. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich umfassen die sozialen Dienstleistungen die Bereitstellung von Mahlzeiten, die Gesundheitsdienste der Schulen sowie Schultransporte. Im Tertiärbereich zählen u. a. Wohnheime, Mensen und Gesundheitsdienste dazu.

Eigentliche Bildungsdienstleistungen stehen in direktem Zusammenhang mit Unterricht und Bildung an Bildungseinrichtungen. Hierzu gehören die Vergütungen der Lehrkräfte, der Bau und die Instandhaltung von Schulgebäuden, Unterrichtsmaterial, Bücher und die Verwaltung der Schulen.

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 Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2013 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2015 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Die Tabellen B1.5a und B1.5b zeigen die Veränderungen der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer zwischen den Haushaltsjahren 2008, 2010, 2011, 2012 und 2013. Die OECD-Länder wurden gebeten, die Daten für 2005, 2008, 2010, 2011 und 2012 entsprechend den Definitionen und dem Erhebungsbereich der UOE-Datenerhebung von 2015 zu erfassen. Alle Daten zu den Ausgaben sowie die Angaben zum BIP der Jahre 2005, 2008, 2010, 2011 und 2012 wurden mittels des BIP-Preisdeflators an das Preisniveau von 2013 angepasst.

Dieser Indikator gibt Auskunft über die direkten Ausgaben von Bildungseinrichtungen (finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen) im Verhältnis zur Zahl der Bildungsteilnehmer (in Vollzeitäquivalenten) an diesen Einrichtungen. Im Interesse einer besseren internationalen Vergleichbarkeit sind öffentliche Zuwendungen zum Lebensunterhalt der Bildungsteilnehmer außerhalb von Bildungseinrichtungen nicht enthalten.

Die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen werden als der Restbetrag sämtlicher Ausgaben ermittelt, d. h., sie ergeben sich aus den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen abzüglich der Ausgaben für F&E und zusätzliche Dienstleistungen. Ausgaben für Forschung und Entwicklung werden anhand der Angaben der forschenden Institutionen und nicht der betreffenden Geldgeber klassifiziert.

Die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer in einem bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben von Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch die entsprechende Teilnehmerzahl (in Vollzeitäquivalenten) er-

mittelt. 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-Index) für das BIP geteilt wird. Dieser Umrechnungskurs wird verwendet, weil der Devisenmarktkurs von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird (Zinssätze, Handelspolitik, Konjunkturerwartungen etc.), die wenig mit der aktuellen relativen inländischen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben (weitere Einzelheiten s. Anhang 2).

Für einige Länder sind keine Zahlen zu den Ausgaben für Bildungsteilnehmer an privaten Bildungseinrichtungen verfügbar, für andere Länder sind die Angaben zu unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen nicht vollständig. In diesen Fällen wurden nur die Ausgaben für öffentliche sowie staatlich subventionierte private Einrichtungen berücksichtigt.

Die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Verhältnis zum BIP pro Kopf werden berechnet, indem die Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer in Landeswährung als prozentualer Anteil des ebenfalls in Landeswährung ausgedrückten BIP pro Kopf angegeben 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 erschwert. 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 Leistungspunkte (Credits) beurteilt wird. Bei OECD-Ländern, die genaue Angaben über Bildungsteilnehmer in Teilzeitausbildung machen können, werden sich höhere Ausgaben der Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalenten Teilnehmer im Tertiärbereich ergeben als bei denjenigen OECD-Ländern, die nicht zwischen den verschiedenen Teilnahmemöglichkeiten differenzieren können.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Tabellen Indikator B1

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397510

- Tabelle B1.1: Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für alle Leistungsbereiche (2013)
- Tabelle B1.2: Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E (2013)
- Tabelle B1.3: Kumulierte Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler über die zu erwartende Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (2013)
- Tabelle B1.4: Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für alle Leistungsbereiche im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2013)
- Tabelle B1.5a: Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich für alle Leistungsbereiche aufgrund verschiedener Faktoren (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013)
- Tabelle B1.5b: Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich für alle Leistungsbereiche aufgrund verschiedener Faktoren (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabelle B1.1

Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für alle Leistungsbereiche (2013)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich, basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. F&E-Aktivitäten)			Primar- bis Tertiärbereich
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt		Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengänge	Tertiärbereich insgesamt	
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	8289	11431	12113	6631	10203	10932	6631	10008	19916	18337	**11169**
Österreich	10780	14831	13260	16554	15255	15024	5322	16453	16742	16695	**14361**
Belgien	9957	12267	13158[d]	12927[d]	13020[d]	12763[d]	x(5)	9366	16148	15911	**12407**
Kanada[1,2]	9130[d]	x(1)	x(5)	x(5)	12086	m	m	14764	25083	21458	**12967**
Chile[3]	4021	4099	4128	4171	4141	4127	a	4079	9084	7642	**5092**
Tschechien	4730	8061	6560	8073	7682	7861	2221	16478	10417	10432	**7493**
Dänemark	11355	11906	x(5)	x(5)	10165	10933	a	x(10)	x(10)	16460	**12294**
Estland	7138	7009	4778	7987	5909	6417	7039	a	11607	11607	**8107**
Finnland	8519	13312	7788	9172[d]	8786[d]	10237[d]	x(4)	a	17868	17868	**11221**
Frankreich	7201	9947	13120	14504	13643	11482	9549	13784	16998	16194	**10907**
Deutschland	8103	9967	10854	15343	13093	11106	10465	9626	16896	16895	**11545**
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Ungarn	5435	3994	4513	4233	4439	4236	4154	7795	10221	9980	**5591**
Island	10569	11276	6548	10458	7743	9041	13029	8494	11314	11256	**10067**
Irland[4]	8002	10773	10840	a	10840	10804	12630	x(10)	x(10)	13663	**10065**
Israel	6941	x(5)	5067	8727	5831[d]	5831	2672	5904	17446	15185	**7840**
Italien[5]	8392	8797	x(5)	x(5)	9174	9023	m	7962	11177	11172	**9238**
Japan	8748	10084	x(5)	x(5)	10459[d]	10273[d]	x(5,10)	11339[d]	19641[d]	17883[d]	**11309**
Korea	7957	7324	x(5)	x(5)	9801	8592	m	5370	10491	9323	**7554**
Lettland	5974	6016	6280	5608	6005	6010	6135	8814	8088	8193	**6526**
Luxemburg[2]	17959	20076	20742	18571	19473	19762	1403	22173	42435	40933	**21320**
Mexiko	2717	2473	4669	3273	4126	3065	a	x(10)	x(10)	7568	**3387**
Niederlande	8371	12334	10244	13118	12200	12269	11016	11381	18987	18947	**12247**
Neuseeland	7354	9191	10709	13152	11328	10198	9852	10960	15419	14585	**10045**
Norwegen	13274	14103	x(5)	x(5)	16153[d]	15283[d]	x(5)	x(5)	20379	20379	**15466**
Polen	6919	6900	5381	6865[d]	6178[d]	6505	4699	11800	8918	8929	**7195**
Portugal	7258	9667	x(5)	x(5)	10503[d]	10074[d]	x(5,10)	a	11106	11106	**9218**
Slowakei[2]	5942	5755	4693	6464	5839	5795	6453	6254	10370	10321	**6735**
Slowenien	9121	10085	8832	7342	7872	8739	a	4092	13360	12064	**9597**
Spanien	6956	8303	8348	9467[d]	8729[d]	8520[d]	x(4)	9085	13511	12604	**8755**
Schweden	10664	11306	8949	14126	11389	11354	4117	6478	24818	23219	**13072**
Schweiz[4]	15930	19698	17530[d]	18855[d]	18479[d]	18994[d]	x(5)	x(5)	25126	25126	**19052**
Türkei	2894	3337	3580	4217	3914	3590	a	x(10)	x(10)	10637	**4482**
Ver. Königreich	10669	13092	13022	9041	11627	12200	a	x(10)	x(10)	25744	**13613**
Vereinigte Staaten	10959	11947	x(5)	x(5)	13587	12740	x(10)	x(10)	x(10)	27924[d]	**15720**
OECD-Durchschnitt	**8477**	**9980**	**9066**	**9955**	**9990**	**9811**	**6905**	**10107**	**16199**	**15772**	**10493**
EU22-Durchschnitt	**8545**	**10210**	**9520**	**10553**	**10087**	**10053**	**6554**	**10769**	**15537**	**15664**	**10548**
Partnerländer											
Argentinien	3729	5266	m	m	5608	5399	a	m	m	m	**m**
Brasilien[4]	3826	3802	x(5)	x(5)	3852	3822	a	x(10)	x(10)	13540	**4318**
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Kolumbien	2074	2728	x(5)	x(5)	3117	2835	a	3318	7879	6391	**3165**
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Indonesien	1184	918	1453	581	1070	984	a	x(10)	x(10)	2094	**1209**
Litauen	5079	4596	4509	7493	5345	4826	9609	a	8697	8697	**6027**
Russische Föd.	x(3)	x(3)	5236[d]	3923	5100[d]	5100[d]	x(5)	5083	9291	8483	**5999**
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Südafrika[3]	2366	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	2513	5607	m	m	m	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkungen: Daten zum Elementarbereich finden sich in Indikator C2. Die in dieser Abbildung dargestellten Zahlen für öffentliche Ausgaben beinhalten keine Ausgaben im Rahmen nicht zugeordneter Bildungsgänge.

1. Referenzjahr 2012. 2. Öffentliche Bildungseinrichtungen nur im Tertiärbereich. 3. Referenzjahr 2014. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 5. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen außer im Tertiärbereich. Primar- bis Tertiärbereich ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397529

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

Tabelle B1.2

Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und F&E (2013)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich und Leistungsbereich, basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich			
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	Gesamt	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	F&E	Gesamt	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen (Transport, Mahlzeiten und Unterbringung, von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt)	F&E	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	9315	131	**9446**	10588	561	7188	**18337**	9562	214	1393	**11169**
Österreich	12735	611	**13346**	12245	153	4297	**16695**	12587	472	1303	**14361**
Belgien	11280	305	**11585**	9877	362	5672	**15911**	11013	316	1078	**12407**
Kanada[1,2]	9740	484	**10224**	13790	1124	6544	**21458**	10729	641	1598	**12967**
Chile[3]	m	m	**4076**	m	m	366	**7642**	m	m	104	**5092**
Tschechien	6160	417	**6578**	6644	77	3711	**10432**	6275	336	882	**7493**
Dänemark	m	m	**11127**	m	m	9144	**16460**	m	m	2001	**12294**
Estland	6687	99	**6786**	7456	1	4150	**11607**	6897	72	1137	**8107**
Finnland	8551	1028	**9579**	10883	0	6986	**17868**	9013	824	1384	**11221**
Frankreich	8419	1251	**9670**	10217	860	5118	**16194**	8760	1177	970	**10907**
Deutschland	9994	273	**10267**	9085	795	7015	**16895**	9819	373	1353	**11545**
Griechenland	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
Ungarn	4077	512	**4589**	7108	1265	1607	**9980**	4641	652	299	**5591**
Island	m	m	**9773**	m	m	m	**11256**	m	m	m	**10067**
Irland[4]	9302	0	**9302**	10206	0	3458	**13663**	9460	0	605	**10065**
Israel	6216	166	**6382**	10841	50	4293	**15185**	6982	147	711	**7840**
Italien[5]	8386	398	**8784**	6766	404	4001	**11172**	8023	397	817	**9238**
Japan[6]	m	m	**9537**	m	m	m	**17883**[d]	m	m	m	**11309**[d]
Korea	7489	831	**8320**	7472	81	1770	**9323**	7483	578	596	**8658**
Lettland	m	m	**5995**	m	m	1575	**8193**	m	m	381	**6526**
Luxemburg[2]	18260	1219	**19479**	26657	862	13414	**40933**	18981	1188	1151	**21320**
Mexiko	m	m	**2877**	m	m	1640	**7568**	m	m	178	**3387**
Niederlande	10552	a	**10552**	11856	a	7091	**18947**	10815	a	1431	**12247**
Neuseeland	m	m	**8986**	m	m	2956	**14585**	m	m	555	**10045**
Norwegen[6]	14300[d]	0[d]	**14300**[d]	11683	173	8522	**20379**	13798	33	1636	**15466**
Polen[4]	6474	170	**6644**	7159	208	1562	**8929**	6639	179	376	**7195**
Portugal[6]	7976	766	**8741**	5747	634	4725	**11106**	7526	739	953	**9218**
Slowakei[2]	4987	866	**5852**	5633	1625	3062	**10321**	5115	1012	607	**6735**
Slowenien	8252	657	**8910**	9494	307	2263	**12064**	8523	581	494	**9597**
Spanien	7151	612	**7764**	8623	568	3412	**12604**	7453	603	699	**8755**
Schweden	9741	1173	**10914**	10814	0	12405	**23219**	9929	968	2176	**13072**
Schweiz[4]	m	m	**17679**	m	m	14121	**25126**	m	m	2604	**19052**
Türkei	m	m	**3327**	m	m	2077	**10637**	m	m	328	**4482**
Ver. Königreich	10897	646	**11545**	15825	4895	5024	**25744**	11615	1265	733	**13613**
Vereinigte Staaten[6]	10842	1001	**11843**	21170[d]	3679[d]	3075[d]	**27924**[d]	13332	1646	741	**15720**
OECD-Durchschnitt	**8736**	**522**	**9258**	**10222**	**713**	**4837**	**15772**	**9004**	**552**	**936**	**10493**
EU22-Durchschnitt	**8855**	**574**	**9429**	**9890**	**669**	**5104**	**15664**	**8990**	**579**	**979**	**10548**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
Brasilien[4]	m	m	**3824**	m	m	1229	**13540**	m	m	63	**4318**
China	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
Kolumbien	2355	104	**2459**	m	m	m	**6391**	m	m	m	**3165**
Costa Rica	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
Indien	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**
Indonesien	m	m	**1099**	2094	m	m	**2094**	m	m	m	**1209**
Litauen	4863	206	**5069**	5833	616	2248	**8697**	5119	315	594	**6027**
Russische Föd.	m	m	**5100**	m	m	745	**8483**	m	m	198	**5999**
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: Die in dieser Abbildung dargestellten Zahlen für öffentliche Ausgaben beinhalten keine Ausgaben im Rahmen nicht zugeordneter Bildungsgänge.
1. Referenzjahr 2012. 2. Öffentliche Bildungseinrichtungen nur im Tertiärbereich. 3. Referenzjahr 2014. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 5. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen außer im Tertiärbereich. Primar- bis Tertiärbereich ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 6. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397538
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.3

Kumulierte Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler über die zu erwartende Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich (2013)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich

	Zu erwartende Jahre in Ausbildung			Kumulierte Ausgaben pro Schüler über die zu erwartende Ausbildungsdauer (in US-Dollar)				
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt	Gesamt Primar- und Sekundarbereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	7,4	4,2	3,1	61382	48489	31685	80174	**141556**
Österreich	4,0	4,0	3,9	43301	59709	59389	119098	**162399**
Belgien[1]	6,1	3,0	5,0	60871	36217	64956[d]	101173	**162045**
Kanada[2]	6,0	3,1	3,4	54721	28080	40987	69067	**123788**
Chile[3]	6,2	2,1	3,9	24719	8553	16029	24582	**49301**
Tschechien	5,0	4,0	4,1	23814	32400	31362	63762	**87576**
Dänemark	7,1	3,5	4,2	80485	42174	42507	84682	**165166**
Estland	5,9	3,1	3,2	42060	21738	19063	40801	**82860**
Finnland[1]	6,0	3,0	4,8	50952	40382	42064[d]	82446	**133398**
Frankreich	5,1	4,1	3,2	36841	40563	44217	84781	**121621**
Deutschland	4,1	6,0	3,1	33188	60102	40265	100367	**133555**
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Ungarn	4,0	4,0	4,3	21818	16042	19233	35275	**57093**
Island	6,9	3,0	5,2	73088	33475	40109	73584	**146672**
Irland[4]	7,8	3,1	2,7	62273	33815	29239	63054	**125328**
Israel	5,9	2,9	2,9	40773	x(7)	x(7)	33843	**74616**
Italien[4]	5,1	3,2	4,9	42655	28239	45329	73568	**116223**
Japan[1]	6,1	3,0	2,9	53682	30627	30841[d]	61468	**115150**
Korea	6,0	3,0	2,9	47519	22017	28483	50499	**98018**
Lettland	6,0	3,1	3,4	36067	18934	20298	39232	**75299**
Luxemburg	5,9	3,4	3,8	105115	69217	73490	142707	**247822**
Mexiko	6,6	3,4	2,0	17880	8522	8203	16725	**34605**
Niederlande	6,4	3,9	3,5	53410	48399	42377	90776	**144186**
Neuseeland	6,0	4,2	3,7	44066	38783	42149	80933	**124998**
Norwegen[1]	7,0	3,0	3,8	92586	42353	61087[d]	103440	**196026**
Polen[1,4]	6,0	3,0	3,4	41417	20794	21162[d]	41956	**83373**
Portugal[1]	6,5	3,5	3,5	47251	33406	36537[d]	69943	**117195**
Slowakei	4,0	4,7	3,5	23628	27125	20538	47664	**71292**
Slowenien	5,9	2,9	4,5	53948	29631	35728	65359	**119307**
Spanien[1]	6,1	3,6	3,5	42195	30086	30776[d]	60862	**103057**
Schweden	6,7	3,2	4,2	71129	35740	47637	83377	**154506**
Schweiz[1,4]	6,2	3,2	3,8	98157	62588	70753[d]	133341	**231497**
Türkei	4,6	4,3	3,9	13212	14271	15070	29341	**42553**
Vereinigtes Königreich	6,0	3,3	4,9	63611	38070	44915	82986	**146597**
Vereinigte Staaten	6,0	3,0	2,8	65302	35755	37635	73390	**138692**
OECD-Durchschnitt	**5,9**	**3,5**	**3,7**	**50680**	**34571**	**37780**	**71219**	**121899**
EU22-Durchschnitt	**5,7**	**3,6**	**3,9**	**49335**	**36540**	**39224**	**75764**	**125100**
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Brasilien[4]	5,3	4,3	2,8	20292	16326	10815	27141	**47432**
China	m	3,0	2,3	m	m	m	m	**m**
Kolumbien	5,4	4,1	1,5	11153	11087	4814	15901	**27054**
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Indien	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Indonesien	6,2	2,7	2,2	7345	2492	2344	4836	**12181**
Litauen	4,1	6,2	2,4	20650	28540	12571	41111	**61760**
Russische Föderation[1]	3,9	4,6	1,0	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	**48764**
Saudi-Arabien	6,5	3,0	3,3	m	m	m	m	**m**
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**3,6**	**3,1**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 2. Ausgaben pro Schüler: Referenzjahr 2012. 3. Referenzjahr 2014. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397540

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

Tabelle B1.4

Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer für alle Leistungsbereiche im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2013)

Nach Bildungsbereich, in Prozent des BIP pro Kopf

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. F&E-Aktivitäten)			Tertiärbereich insgesamt ohne F&E-Aktivitäten
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt		Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	18	24	26	14	22	23	14	21	42	39	**24**
Österreich	23	31	28	35	32	32	11	35	35	35	**26**
Belgien	23	28	30[d]	30[d]	30[d]	30[d]	x(5)	22	37	37	**24**
Kanada[1,2]	22[d]	x(1)	x(5)	x(5)	28	m	m	35	59	51	**35**
Chile[3]	18	19	19	19	19	19	a	19	41	35	**33**
Tschechien	16	27	22	27	26	26	7	55	35	35	**22**
Dänemark	25	26	x(5)	x(5)	22	24	a	x(10)	x(10)	36	**16**
Estland	26	26	18	29	22	24	26	a	43	43	**28**
Finnland	21	32	19	22[d]	21[d]	25[d]	x(4)	a	44	44	**27**
Frankreich	18	25	33	37	35	29	24	35	43	41	**28**
Deutschland	18	23	25	35	30	25	24	22	38	38	**22**
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Ungarn	23	17	19	18	18	18	17	32	43	42	**35**
Island	25	26	15	24	18	21	30	20	26	26	**m**
Irland[4]	17	23	23	a	23	23	26	x(10)	x(10)	29	**21**
Israel	21	x(5)	15[d]	26[d]	17[d]	17	8	18	52	45	**32**
Italien[5]	23	24	x(5)	x(5)	25	25	m	22	31	31	**20**
Japan	24	28	x(5)	x(5)	29[d]	28[d]	x(5, 10)	31[d]	54[d]	49[d]	**m**
Korea	24	22	x(5)	x(5)	30	26	m	16	32	29	**23**
Lettland	27	27	28	25	27	27	27	39	36	37	**29**
Luxemburg[2]	19	21	21	19	20	20	1	23	44	42	**28**
Mexiko	16	14	27	19	24	18	a	x(10)	x(10)	44	**35**
Niederlande	17	26	21	27	25	26	23	24	40	39	**25**
Neuseeland	20	25	29	36	31	28	27	30	42	40	**32**
Norwegen	25	27	x(5)	x(5)	31[d]	29[d]	x(5)	x(5)	39	39	**22**
Polen[6]	28	28	22	28[d]	25[d]	27[d]	19	48	36	36	**30**
Portugal	26	35	x(5)	x(5)	38[d]	36[d]	x(5,10)	a	40	40	**23**
Slowakei[2]	22	21	17	24	21	21	24	23	38	38	**26**
Slowenien	31	35	30	25	27	30	a	14	46	41	**34**
Spanien	21	25	25	29[d]	27[d]	26[d]	x(4)	28	41	38	**28**
Schweden	24	25	20	31	25	25	9	14	55	52	**24**
Schweiz[4]	27	33	29[d]	32[d]	31[d]	32[d]	x(5)	x(5)	42	42	**18**
Türkei	15	17	19	22	20	19	a	x(10)	x(10)	55	**45**
Ver. Königreich	27	34	34	23	30	31	a	x(10)	x(10)	66	**53**
Vereinigte Staaten	21	23	x(5)	x(5)	26	25	x(10)	x(10)	x(10)	54[d]	**48**
OECD-Durchschnitt	**22**	**26**	**24**	**26**	**26**	**25**	**19**	**27**	**41**	**41**	**29**
EU22-Durchschnitt	**23**	**27**	**24**	**27**	**26**	**26**	**18**	**29**	**40**	**40**	**27**
Partnerländer											
Argentinien	16	23	m	m	25	24	a	m	m	m	**m**
Brasilien[4]	24	24	x(5)	x(5)	24	24[d]	a	x(10)	x(10)	85	**77**
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Kolumbien	16	21	m	m	24	22	a	m	m	m	**m**
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Indonesien	12	9	14	6	11	10	a	x(10)	x(10)	21	**m**
Litauen	19	17	17	28	20	18	36	a	33	33	**24**
Russische Föd.	x(3)	x(3)	23[d]	17[d]	23[d]	23[d]	x(5)	23	41	38	**34**
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Südafrika[4]	18	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	19	m	m	m	m	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2012. 2. Öffentliche Bildungseinrichtungen nur im Tertiärbereich. 3. Referenzjahr 2014. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 5. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen, außer im Tertiärbereich. 6. Sekundarbereich II beinhaltet berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397556

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

Tabelle B1.5a

Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich für alle Leistungsbereiche aufgrund verschiedener Faktoren (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013)

Index der Veränderung (BIP-Deflator 2008 = 100, zu konstanten Preisen)

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich														
	Veränderung der Ausgaben (2008 = 100)					Veränderung der Zahl der Schüler (2008 = 100)					Veränderung der Ausgaben pro Schüler (2008 = 100)				
	2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	91	121	119	119	120	100	102	104	107	108	**91**	**119**	**114**	**111**	**111**
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Belgien	88	100	101	103	103	104	99	99	100	100	**85**	**100**	**101**	**102**	**103**
Kanada[1]	90	109	105	107	m	m	99	98	96	m	**m**	**110**	**107**	**109**	**m**
Chile	84	97	112	m	104	104	96	94	m	93	**81**	**100**	**119**	**m**	**112**
Tschechien	95	104	107	108	105	108	96	94	92	92	**88**	**109**	**114**	**118**	**114**
Dänemark	101	109	101	110	109	101	107	112	114	114	**100**	**103**	**90**	**97**	**95**
Estland	81	88	82	83	83	111	94	92	89	88	**73**	**94**	**89**	**93**	**94**
Finnland	93	104	105	104	103	99	99	98	97	97	**94**	**105**	**107**	**107**	**106**
Frankreich	97	103	102	102	101	100	100	100	101	101	**97**	**103**	**102**	**100**	**100**
Deutschland	98	106	105	104	103	103	97	96	94	92	**96**	**109**	**110**	**111**	**112**
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Ungarn[2]	105	88	83	79	76	104	98	96	95	93	**100**	**90**	**86**	**83**	**82**
Island	93	88	91	90	93	99	100	99	100	100	**94**	**89**	**92**	**90**	**93**
Irland[3]	75	107	105	106	100	96	103	104	104	107	**78**	**104**	**101**	**102**	**93**
Israel	84	108	120	128	130	96	104	106	107	111	**87**	**104**	**113**	**120**	**117**
Italien[2,3]	96	93	89	86	86	100	100	101	99	100	**96**	**93**	**88**	**87**	**86**
Japan[1]	98	102	103	104	103	103	99	98	97	96	**95**	**104**	**105**	**107**	**107**
Korea	87	109	110	109	109	102	95	92	88	85	**85**	**115**	**120**	**123**	**128**
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Luxemburg	111	116	111	111	102	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Mexiko	97	108	112	115	118	97	102	103	104	105	**100**	**106**	**109**	**111**	**113**
Niederlande	95	108	107	107	108	99	100	100	100	99	**96**	**107**	**107**	**107**	**108**
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Norwegen[1,2]	94	106	105	105	109	98	100	101	102	102	**95**	**106**	**104**	**103**	**107**
Polen	87	105	103	107	107	113	94	92	89	87	**77**	**112**	**113**	**120**	**123**
Portugal[1,3]	105	113	106	128	133	100	99	97	98	94	**104**	**114**	**109**	**131**	**142**
Slowakei	87	117	109	108	113	111	94	91	87	85	**78**	**124**	**120**	**124**	**132**
Slowenien	96	99	97	94	92	108	97	97	96	96	**89**	**102**	**100**	**97**	**95**
Spanien	87	103	101	96	92	98	103	104	105	108	**89**	**100**	**97**	**91**	**85**
Schweden	97	99	99	100	101	103	94	94	94	95	**94**	**105**	**106**	**106**	**106**
Schweiz[3]	97	104	106	108	110	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Türkei[2,3]	82	121	123	136	163	98	104	103	104	107	**84**	**116**	**119**	**130**	**152**
Ver. Königreich	101	107	110	113	125	101	101	103	105	103	**100**	**106**	**107**	**108**	**109**
Vereinigte Staaten[1]	90	98	96	94	93	99	98	99	98	98	**91**	**100**	**98**	**95**	**95**
OECD-Durchschnitt	**93**	**105**	**104**	**105**	**106**	**102**	**99**	**99**	**99**	**99**	**91**	**105**	**105**	**107**	**108**
EU22-Durchschnitt	**94**	**104**	**101**	**103**	**102**	**103**	**99**	**98**	**98**	**97**	**91**	**104**	**103**	**105**	**105**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Brasilien[2,3]	70	114	118	m	m	104	95	92	90	88	**67**	**120**	**128**	**m**	**m**
China	m	m	m	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**	**m**	**m**	**m**
Costa Rica	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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Russische Föd.[3]	73	95	99	114	119	113	99	100	100	100	**65**	**96**	**99**	**115**	**119**
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**

1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 2. Nur öffentliche Ausgaben.
3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397560
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B1.5b

Veränderung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich für alle Leistungsbereiche aufgrund verschiedener Faktoren (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013)

Index der Veränderung (BIP-Deflator 2008 = 100, zu konstanten Preisen)

	Tertiärbereich														
	Veränderung der Ausgaben (2008 = 100)					Veränderung der Zahl der Bildungsteilnehmer (2008 = 100)					Veränderung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer (2008 = 100)				
	2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	90	114	116	119	128	92	116	120	123	125	**97**	**98**	**97**	**97**	**102**
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Belgien	90	108	110	111	115	97	109	112	116	118	**93**	**99**	**98**	**96**	**97**
Kanada[1]	94	113	109	112	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Chile	85	133	141	m	141	75	121	125	m	134	**112**	**109**	**113**	**m**	**105**
Tschechien	76	105	124	130	120	85	111	113	110	105	**89**	**94**	**110**	**119**	**114**
Dänemark	98	109	112	m	103	100	108	101	134	138	**98**	**101**	**110**	**m**	**75**
Estland	80	107	122	123	159	101	101	101	97	94	**79**	**106**	**121**	**126**	**169**
Finnland	93	108	112	109	106	102	101	102	102	102	**91**	**107**	**110**	**107**	**104**
Frankreich	89	105	106	105	108	101	103	104	106	108	**87**	**101**	**102**	**100**	**100**
Deutschland	88	109	114	115	116	101	109	115	122	128	**87**	**100**	**99**	**95**	**90**
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Ungarn[2]	95	91	106	74	88	100	88	94	93	88	**94**	**103**	**112**	**80**	**100**
Island	86	90	87	106	107	91	106	110	107	107	**95**	**84**	**79**	**99**	**100**
Irland[3]	73	102	98	98	86	99	108	108	113	120	**74**	**95**	**90**	**87**	**72**
Israel	102	108	120	119	130	99	108	111	114	113	**102**	**101**	**108**	**104**	**115**
Italien	89	99	101	96	97	100	98	97	95	93	**89**	**101**	**104**	**101**	**104**
Japan[1]	91	101	105	104	107	103	99	99	98	98	**89**	**102**	**106**	**106**	**108**
Korea	79	108	114	112	113	97	99	100	100	100	**81**	**109**	**113**	**112**	**113**
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Mexiko	87	112	109	118	114	91	109	115	121	126	**96**	**103**	**95**	**98**	**91**
Niederlande	92	109	113	114	116	91	108	111	111	113	**101**	**101**	**102**	**103**	**102**
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Norwegen[1,2]	98	104	104	106	110	101	107	110	109	113	**98**	**97**	**95**	**98**	**98**
Polen	110	128	119	123	129	104	98	96	92	90	**106**	**131**	**124**	**134**	**143**
Portugal[1,3]	94	107	100	97	99	99	105	108	107	105	**95**	**101**	**92**	**91**	**95**
Slowakei[2]	88	102	123	127	139	81	100	98	94	103	**109**	**102**	**126**	**135**	**134**
Slowenien	97	105	109	100	95	98	102	100	93	90	**99**	**103**	**109**	**108**	**106**
Spanien	84	106	104	98	99	95	106	109	112	110	**88**	**101**	**95**	**88**	**89**
Schweden	95	111	113	115	117	107	110	113	109	109	**89**	**101**	**100**	**106**	**108**
Schweiz[3]	109	112	117	122	124	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Türkei[2,3]	88	127	147	170	206	89	118	135	140	156	**99**	**107**	**109**	**121**	**132**
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	99	104	109	104	106	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Vereinigte Staaten[1]	89	104	107	111	108	94	116	118	122	114	**95**	**90**	**91**	**91**	**94**
OECD-Durchschnitt	**91**	**108**	**112**	**112**	**117**	**96**	**106**	**108**	**109**	**111**	**94**	**102**	**104**	**103**	**106**
EU22-Durchschnitt	**90**	**107**	**111**	**108**	**111**	**98**	**104**	**105**	**106**	**107**	**92**	**103**	**106**	**105**	**106**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Brasilien[2,3]	85	121	128	m	m	91	113	136	145	136	**94**	**107**	**94**	**m**	**m**
China	m	m	m	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**	**m**	**m**	**m**
Costa Rica	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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Russische Föd.[3]	43	101	94	98	100	57	89	85	81	76	**76**	**114**	**111**	**120**	**132**
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**

1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 2. Nur öffentliche Ausgaben.
3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397575
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

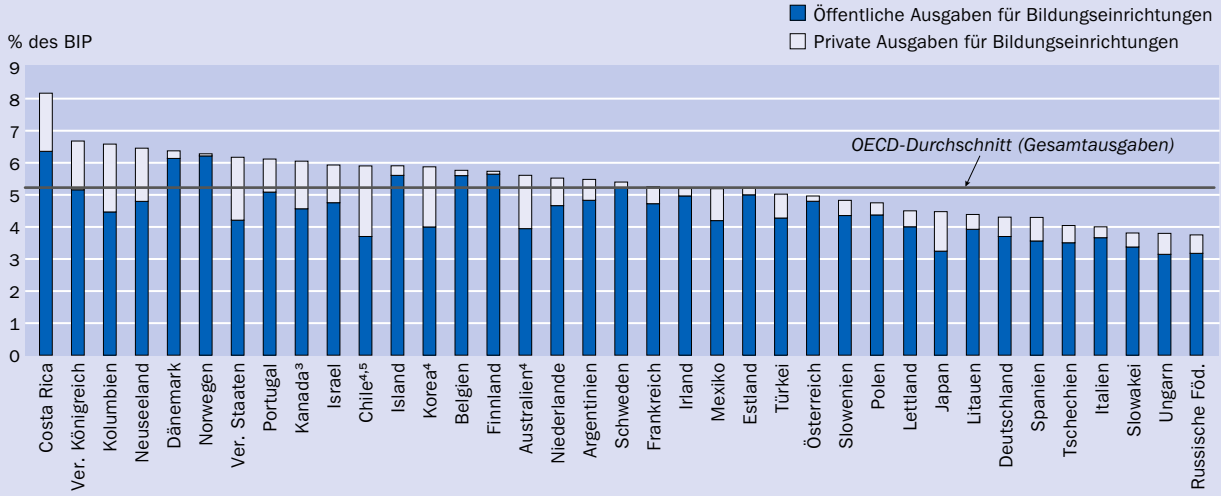
Indikator B2
Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildung ausgegeben?

- 2013 gaben die OECD-Länder im Durchschnitt 5,2 Prozent ihres Bruttoinlandsprodukts (BIP) für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus. Die Spanne reichte hierbei von 3,2 Prozent in Lettland bis zu 6,7 Prozent im Vereinigten Königreich.
- Der in den Primar- bis Tertiärbereich investierte Anteil des BIP stieg zwischen 2005 und 2013 in 19 der 29 Länder mit verfügbaren Daten. Die durchschnittlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP blieben jedoch größtenteils relativ stabil und stiegen lediglich um 0,2 Prozentpunkte während dieser 8 Jahre.
- Vom Beginn der Wirtschaftskrise im Jahr 2008 bis zum Jahr 2010 sank das BIP in 22 der 44 Länder mit verfügbaren Daten real, während die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Zeitraum nur in 6 der 31 Länder mit verfügbaren Daten zurückgingen. Daher sanken die öffentlichen Ausgaben als Prozentsatz des BIP während dieses Zeitraums in 3 Ländern. Zwischen 2010 und 2013 stieg das BIP im Durchschnitt der OECD Länder um 4 Prozent, während die öffentlichen Ausgaben im Großen und Ganzen mit einem durchschnittlichen Anstieg von weniger als 1 Prozent pro Jahr größtenteils stabil blieben.

Abbildung B2.1

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2013)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen[1] und privaten[2] Quellen



Anmerkung: Die in dieser Abbildung dargestellten Zahlen für öffentliche Ausgaben beinhalten keine Ausgaben im Rahmen nicht zugeordneter Bildungsgänge.
1. Einschließlich öffentlicher Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, sowie direkter mit Mitteln aus internationalen Quellen finanzierter Ausgaben für Bildungseinrichtungen. 2. Abzüglich öffentlicher Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Referenzjahr 2012. 4. Öffentliche Ausgaben beinhaltet keine mit Mitteln aus internationalen Quellen finanzierten Ausgaben. 5. Referenzjahr 2014.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD. Tabelle B2.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397719

Kontext

Länder investieren in Bildungseinrichtungen, um unter anderem dazu beizutragen, das Wirtschaftswachstum zu stärken, die Produktivität zu steigern, die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung zu fördern sowie soziale Ungleichheiten zu verringern. Welcher Anteil des BIP für das Bildungswesen bereitgestellt wird, hängt von den unterschiedlichen Präferenzen verschiedener öffentlicher und privater Akteure ab. Die Mittel für Bildung stammen jedoch hauptsächlich aus den öffentlichen Haushalten, und daher stehen diese Ausgaben ständig auf dem Prüfstand. Während konjunkturell schlechter Zeiten können selbst zentrale staatliche Aufgaben wie das Bildungswesen von Haushaltskürzungen betroffen sein.

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 5- bis 14-Jährigen entspricht) liegt die Bildungsbeteiligung in den meisten OECD-Ländern bei nahezu 100 Prozent, und Veränderungen bei der Zahl der Schüler hängen eng mit der demografischen Entwicklung zusammen. Im Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich ist dies jedoch weniger der Fall, da Teile der entsprechenden Altersgruppen das Bildungssystem bereits verlassen haben (s. Indikator C1).

Dieser Indikator zeigt die Ausgaben für Bildungseinrichtungen der einzelnen Länder in Relation zum jeweiligen nationalen Wohlstand auf. Der nationale Wohlstand wird basierend auf dem Bruttoinlandsprodukt (BIP) geschätzt, die Bildungsausgaben umfassen dabei die Ausgaben der öffentlichen Haushalte, von Unternehmen, einzelnen Bildungsteilnehmern und ihren Familien.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Auf den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich entfallen im Durchschnitt der OECD-Länder 70 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs bzw. 3,7 Prozent des Bruttoinlandsprodukts. Neuseeland, Norwegen, Portugal und das Vereinigte Königreich geben unter den OECD- und Partnerländern mit mindestens 4,7 Prozent des BIP den größten Anteil für diese Bildungsbereiche aus, Indonesien und die Russische Föderation dagegen weniger als 2,5 Prozent ihres BIP.
- 2013 entfielen auf den Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder 1,5 Prozent des BIP, was einen Anstieg gegenüber dem Wert von durchschnittlich 1,4 Prozent im Jahr 2005 bedeutet. Die Länder mit den höchsten Ausgaben in diesem Bildungsbereich, Chile, Costa Rica, Korea und die Vereinigten Staaten, investieren zwischen 2,3 Prozent und 2,6 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs.
- Die privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP sind im Durchschnitt der OECD-Länder im Tertiärbereich am höchsten. In Australien, Chile, Japan, Korea und den Vereinigten Staaten stammen mehr als die Hälfte der Mittel für Ausgaben im Tertiärbereich aus privaten Quellen. Dies entspricht einem Anteil von mindestens 1 Prozent des BIP.

Entwicklungstendenzen

Zwischen 2008 und 2010 stiegen die öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder um 5 Prozent. Danach ging der Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen jedoch zurück und blieb im Durchschnitt der OECD-Länder zwischen 2010 und 2013 stabil.

Zwischen 2008 und 2010 kürzten Estland, Island, Italien, die Russische Föderation, Ungarn und die Vereinigten Staaten die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (real), während sie in allen anderen Ländern stiegen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP in diesem Zeitraum stark gestiegen. Dies erklärt sich aus der Tatsache, dass das BIP nur geringfügig – um durchschnittlich 2 Prozent – fiel, während die öffentlichen Ausgaben in den 2 Jahren nach der Wirtschaftskrise um 5 Prozent stiegen.

Zwischen 2010 und 2013 stieg das BIP in allen Ländern mit Ausnahme der südeuropäischen Volkswirtschaften wie Griechenland, Italien, Portugal und Spanien. Durch das gestiegene BIP in Verbindung mit gleichbleibenden öffentlichen Bildungsausgaben im gleichen Zeitraum ergaben sich um 3 Prozent verringerte Bildungsausgaben als Prozentsatz des BIP. Insgesamt sind zwischen 2008 und 2013 die durchschnittlichen öffentlichen Ausgaben als Prozentsatz des BIP bis zum Jahr 2010 deutlich gestiegen. Ab dann gingen sie leicht zurück, sodass sich über den 5-Jahres-Zeitraum ein Anstieg um 4 Prozent ergab.

Analyse und Interpretationen

Gesamtausgaben im Verhältnis zum BIP

In allen OECD- und Partnerländern wird ein bedeutender Teil des BIP für Bildungseinrichtungen ausgegeben. 2013 wendeten die OECD-Länder im Durchschnitt 5,2 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs auf (für den in den Elementarbereich investierten Teil des BIP s. Tab. C2.3).

2013 belief sich der für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs investierte Anteil des BIP in Costa Rica, Dänemark, Kanada, Kolumbien, Neuseeland, Norwegen, Portugal, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten auf mindestens 6 Prozent. Am anderen Ende des Spektrums wendeten Indonesien, die Russische Föderation, die Slowakei und Ungarn weniger als 4 Prozent ihres BIP für den Bildungsbereich auf (Abb. B2.1 und Tab. B2.1).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufgegliedert nach Bildungsbereichen

70 Prozent der Bildungsausgaben (ohne Elementarbereich) entfallen im Durchschnitt der OECD-Länder auf den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich und die verbleibenden 30 Prozent auf den Tertiärbereich. Auf den Primarbereich entfallen im Durchschnitt 1,5 Prozent des BIP, 1,0 Prozent auf den Sekundarbereich I und 1,2 Prozent auf den Sekundarbereich II und den postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Diese Verteilung wird stark von den demografischen Verhältnissen in den einzelnen Ländern beeinflusst, da Länder mit vergleichsweise höheren Geburtenziffern eher einen größeren Anteil ihres BIP im Primarbereich investieren. Andererseits sind alle Länder mit Ausgaben im Primarbereich von unter 1 Prozent des BIP mittel- und osteuropäische Länder mit

niedrigen Geburtenziffern: Deutschland, Litauen, Österreich, die Slowakei, Tschechien und Ungarn (Tab. B2.3 und Indikator C1).

In allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten ist der Teil der nationalen Ressourcen, der für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen aufgewendet wird, wesentlich größer als der für den Tertiärbereich aufgewendete Teil. In allen Ländern entfallen auf den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich mehr als 50 Prozent der Bildungsausgaben, in Argentinien, Belgien, Brasilien, Indonesien, Island, Irland, Italien, Luxemburg, Mexiko, Portugal, der Schweiz und Slowenien sogar mehr als 75 Prozent. In Bezug auf die Ausgaben als Prozentsatz des BIP geben Neuseeland, Norwegen, Portugal und das Vereinigte Königreich am meisten für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich aus (mindestens 4,7 Prozent des BIP), während in Indonesien und der Russischen Föderation die vergleichbaren Ausgaben bei weniger als 2,5 Prozent des BIP liegen.

Im Sekundarbereich II entfallen auf berufsbildende und allgemeinbildende Bildungsgänge durchschnittlich je 0,6 Prozent des BIP. Es gibt hierbei jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Von den 28 Ländern mit verfügbaren Daten geben 15 mehr für allgemeinbildende Bildungsgänge und 13 mehr für berufsbildende Bildungsgänge aus. Belgien, Finnland und die Schweiz geben mit mindestens 1 Prozent den größten Anteil des BIP für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II aus. Auf den postsekundaren, nicht tertiären Bereich, der oft auch berufsbildende Komponenten beinhaltet, entfällt im Durchschnitt der OECD-Länder mit rund 0,1 Prozent des BIP ein deutlich geringerer Anteil der Ausgaben.

Auf den Tertiärbereich entfallen schließlich durchschnittlich 1,6 Prozent des BIP, auch wenn die Unterschiede zwischen den Ländern in diesem Bildungsbereich beispielsweise aufgrund von Ausgaben für Forschung und Entwicklung noch deutlich größer sind (s. Indikator B1). Da die Teilnahme an diesem Bildungsbereich darüber hinaus nicht verpflichtend ist, sind die Bildungsbeteiligung und damit die Ausgaben weniger abhängig von demografischen Gegebenheiten als bei vorgelagerten Bildungsbereichen. Auf den Tertiärbereich sind außerdem die meisten Unterschiede in den Gesamtausgaben im Zeitverlauf zurückzuführen (Tab. B2.2). Die Länder mit dem höchsten Anteil des BIP für Bildung im Tertiärbereich sind Chile, Costa Rica, Kanada und die Vereinigten Staaten (jeweils rund 2,5 Prozent). Es überrascht nicht, dass in diesen Ländern auch der Anteil der privaten Finanzierung in diesem Bildungsbereich am höchsten ist: 1,0 Prozent in Costa Rica, 1,2 Prozent in Kanada und 1,7 Prozent in den Vereinigten Staaten (Tab. B2.3).

Veränderungen der Bildungsausgaben zwischen 2005 und 2013

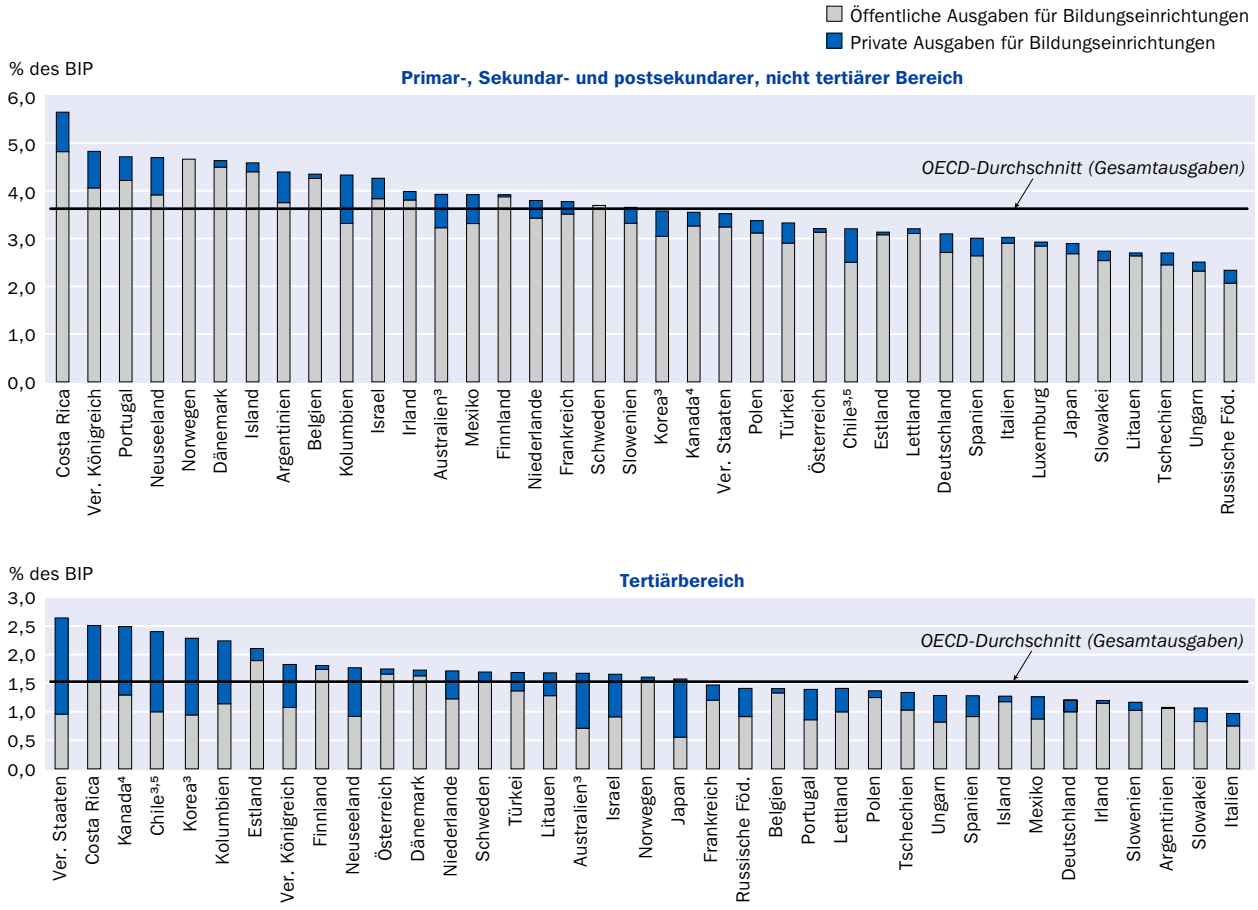
Auch wenn die durchschnittlichen Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zwischen 2005 und 2013 stabil blieben, verbergen sich dahinter doch wesentliche Veränderungen in einigen Ländern. In Island und Ungarn beispielsweise sind die Ausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich als Prozentsatz des BIP in diesen 8 Jahren um mindestens 0,6 Prozentpunkte gesunken. Im Gegensatz dazu stieg der Anteil der Bildungsausgaben für diese Bildungsbereiche in Brasilien und Portugal während des gleichen Zeitraums um mehr als 1 Prozentpunkt.

Für den Tertiärbereich haben 2013 alle Länder außer Israel, Polen, der Schweiz und Slowenien einen größeren Prozentsatz des BIP als im Jahr 2005 ausgegeben. Der OECD-weite

Abbildung B2.2

Öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2013)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen[1] und privaten[2] Quellen, nach Bildungsbereich und Herkunft der Mittel



1. Einschließlich öffentlicher Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, sowie direkter mit Mitteln aus internationalen Quellen finanzierter Ausgaben für Bildungseinrichtungen. 2. Abzüglich öffentlicher Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Öffentliche Ausgaben beinhalten keine mit Mitteln aus internationalen Quellen finanzierten Ausgaben. 4. Referenzjahr 2012. 5. Referenzjahr 2014.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD. Tabelle B2.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397728

durchschnittliche Anstieg betrug 0,1 Prozentpunkte, obwohl Estland seine Ausgaben für den Tertiärbereich um 0,9 Prozentpunkte steigerte.

Der durchschnittliche Anteil des BIP, der in den OECD-Ländern in Bildung vom Primarbereich bis zum Tertiärbereich investiert wurde, stieg zwischen 2005 und 2013 um 0,2 Prozentpunkte, wobei der größte Anstieg zwischen 2008 und 2010 stattfand. Länder wie Brasilien und die Russische Föderation wiesen den mit Abstand größten Anstieg der Ausgaben als Prozentsatz des BIP auf – was sich eher auf steigende Ausgaben zurückführen lässt als auf ein schrumpfendes BIP. Brasilien erhöhte den für Bildung aufgewendeten Anteil des BIP um 1,3 Prozentpunkte und die Russische Föderation um 1,1 Prozentpunkte.

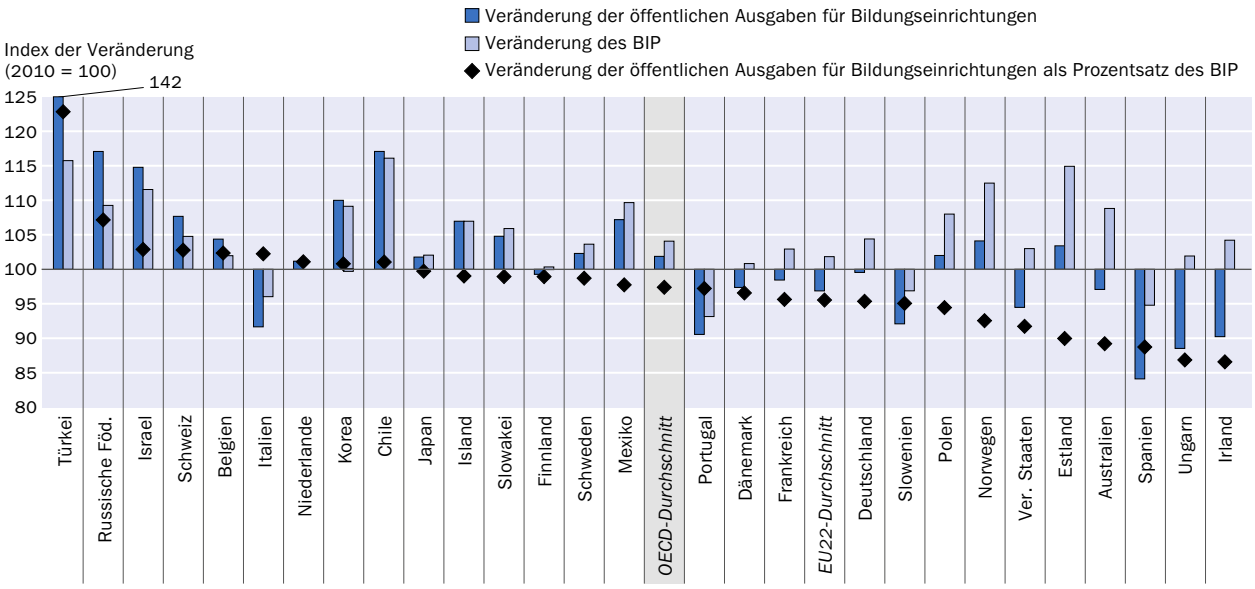
Anteil der öffentlichen und privaten Ausgaben als Prozentsatz des BIP

In den unteren Bildungsbereichen sind die privaten Investitionen niedrig, sie belaufen sich für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen im Durchschnitt auf 0,3 Prozent des BIP. Mit 0,8 Prozent des BIP ist Neuseeland das Land mit dem größten relativen Anteil an Mitteln aus privaten Quellen für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Dies ergibt sich aus einem größeren Anteil

Abbildung B2.3

Auswirkungen der Wirtschaftskrise auf die öffentlichen Bildungsausgaben und Index der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen und des BIP (2010 bis 2013)

Index der Veränderung zwischen 2010 und 2013 der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, vom Primar- bis Tertiärbereich (2010 = 100, zu konstanten Preisen des Jahres 2013)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP.

Quelle: OECD. Tabelle B2.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397736

an berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (nach der Schulpflicht). Im Verhältnis zur Schulpflichtzeit wird hier in Neuseeland ein wesentlich größerer Anteil der institutionellen Ausgaben durch Mittel aus privaten Quellen bestritten, die mittels Bildungsgebühren an die Bildungseinrichtungen fließen. Ein Großteil hiervon wird von öffentlichen Quellen über subventionierte Bildungsdarlehen direkt an die Bildungseinrichtungen gezahlt. In Australien sind die Mittel aus privaten Quellen relativ gleichmäßig über den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich verteilt, während in Chile die privaten Bildungsinvestitionen mit mehr als ein Fünftel der Gesamtausgaben stärker im Primarbereich vertreten sind.

Dagegen spielen im Tertiärbereich die privaten Quellen mit durchschnittlich rund 30 Prozent der Ausgaben bzw. 0,5 Prozent des BIP eine gewichtigere Rolle. Um sicherzustellen, dass ein großer Anteil des nationalen Wohlstands in den Tertiärbereich fließt, spielen in einigen Ländern private Quellen sowohl in relativen als auch in absoluten Zahlen eine sehr wichtige Rolle. Wie im vorherigen Abschnitt erwähnt, fallen Chile, Costa Rica, Kanada, Korea und die Vereinigten Staaten als die Länder mit dem höchsten Anteil des BIP für Bildungsausgaben im Tertiärbereich auf. Dies lässt sich zum Teil auf die Tatsache zurückführen, dass sie auch zu den Ländern mit dem höchsten Anteil an Mitteln aus privaten Quellen gehören. Bei den Ländern, die mehr als 2 Prozent des BIP für den Tertiärbereich ausgeben, ist der Anteil der Mittel aus privaten Quellen nur in Estland mit 0,2 Prozent des BIP niedrig (Tab. B2.3).

Öffentliche Ausgaben und Veränderungen des BIP nach der Wirtschaftskrise

Die im Jahr 2008 einsetzende globale Wirtschaftskrise hatte sehr negative Auswirkungen auf verschiedene Bereiche der Wirtschaft. Die Daten von 2008 bis 2013 zeigen klar die

Auswirkungen der Krise auf die Finanzierung von Bildungseinrichtungen, besonders wenn man den Zeitraum 2008 bis 2010 mit dem Zeitraum 2010 bis 2013 vergleicht.

Zwischen 2008 und 2010 sank das BIP (zu konstanten Preisen) in der Mehrheit der Länder (in 20 von 35 OECD-Ländern), und in Estland, Finnland, Griechenland, Irland, Island, Lettland, Slowenien und Ungarn belief sich dieser BIP-Rückgang auf mindestens 5 Prozent. Da in den meisten Ländern mehr als drei Viertel der Bildungsausgaben mit öffentlichen Mitteln finanziert werden, ergibt sich die Frage, wie sich der Rückgang des BIP-Wachstums auf die öffentlichen Bildungsausgaben ausgewirkt hat. Verfügbare Zahlen zeigen, dass der Bildungssektor von den Haushaltskürzungen am Anfang kaum berührt war.

Da in den meisten Ländern der öffentliche Haushalt, viele Monate bevor die Mittel tatsächlich fließen, verabschiedet wird, wirken sich aktuelle Entwicklungen nur in gewissem Umfang unmittelbar auf die Bildungsfinanzierung aus. Außerdem versuchen die meisten Staaten, das Bildungswesen vor starken Einschnitten bei den öffentlichen Ausgaben zu schützen.

Von den 29 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten für den Zeitraum 2008 bis 2010 kürzten nur 5 Länder die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (real): Estland (um 10 Prozent), Island (um 12 Prozent), Italien (um 6 Prozent), Ungarn (um 11 Prozent) und die Vereinigten Staaten (um 1 Prozent). Dies führte in Island, Italien und Ungarn zu einer Senkung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (da die Ausgabensenkung höher war als der Rückgang des BIP). In Estland, der Russischen Föderation und den Vereinigten Staaten veränderte sich der in Bildung investierte Teil des BIP nicht bzw. stieg sogar, da der Rückgang der Ausgaben mit gleich großem bzw. größerem Rückgang des BIP einherging

In allen anderen Ländern stiegen die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen bzw. blieben stabil, während das BIP in einigen dieser Länder sank. Daher stieg der für Bildung bereitgestellte Anteil des BIP zwischen 2008 und 2010 im Durchschnitt der OECD-Länder um 7 Prozent.

In den Jahren 2010 bis 2013 wirkte sich die Krise stärker auf die öffentlichen Ausgaben für Bildung aus. Während das BIP zwischen 2008 und 2010 in 20 der 35 OECD-Länder mit verfügbaren Daten zurückging, blieb es zwischen 2010 und 2013 in allen Ländern bis auf 5 konstant bzw. stieg. Das BIP sank zwischen 2008 und 2010 in Griechenland (um 18 Prozent), Italien (um 4 Prozent), Portugal (um 7 Prozent), Slowenien (um 3 Prozent) und Spanien (um 5 Prozent). In diesem Zeitraum stieg das BIP in den OECD-Ländern im Durchschnitt um 4 Prozent und in den G20-Ländern um 8 Prozent.

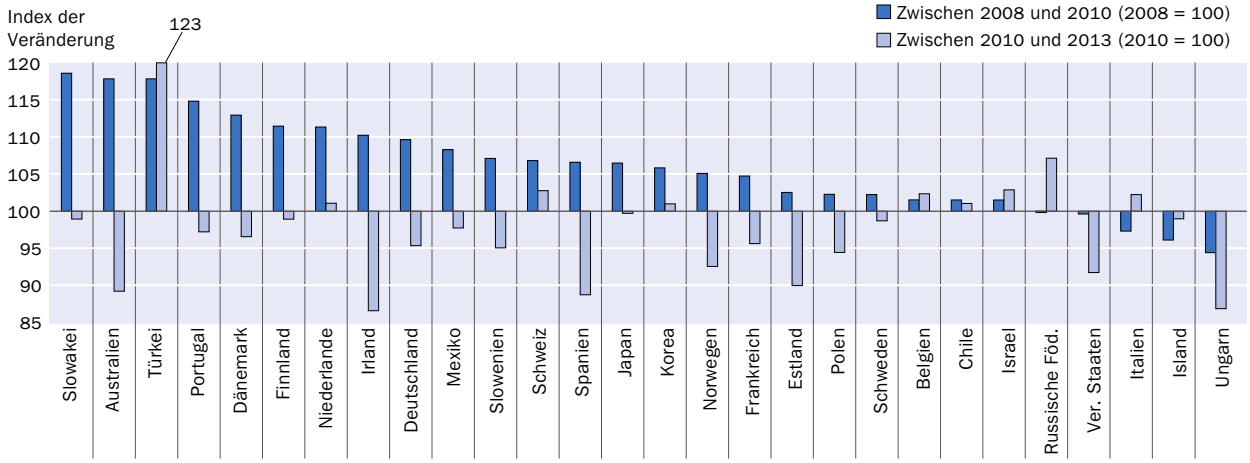
Im Gegensatz dazu blieben die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen während dieser Zeit relativ konstant und stiegen in den OECD-Ländern zwischen 2010 und 2013 nur um durchschnittlich 2 Prozent. Außer in 9 Ländern führte das Zusammenspiel aus einer besseren wirtschaftlichen Lage und stabilen öffentlichen Bildungsausgaben in allen Ländern mit verfügbaren Daten zu einem Rückgang der öffentlichen Ausgaben als Prozentsatz des BIP – in Durchschnitt der OECD-Länder um 3 Prozent (Abb. B2.3).

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind in den fünf Jahren, die auf die Wirtschaftskrise folgten, in den ersten beiden Jahren gestiegen und stagnierten dann zwischen 2010 und 2013. Anderseits sank das BIP

Abbildung B2.4

Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2013)

Index der Veränderung zwischen 2008 und 2010 sowie zwischen 2010 und 2013 der öffentlichen Ausgaben[1] für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, für den Primar- bis Tertiärbereich (zu konstanten Preisen von 2013)



1. Ohne Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP zwischen 2008 und 2010.
Quelle: OECD. Tabelle B2.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397747

im Zeitraum zwischen 2008 und 2010 leicht und stieg in den drei Jahren danach um 4 Prozent. Für die Zeit direkt nach der Krise (2008–2010) ergaben diese Faktoren zusammengefasst einen deutlichen Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP um 7 Prozent, gefolgt von einem Rückgang um 3 Prozent zwischen 2010 und 2013. Alle Länder außer Israel, Italien, der Russischen Föderation und der Türkei hatten im Zeitraum zwischen 2008 und 2010 positivere Veränderungen im Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP als zwischen 2010 und 2013 (Abb. B2.4).

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2013 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2014 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Tabellen Indikator B2

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397664

- Tabelle B2.1: Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2013)
- Tabelle B2.2: Entwicklung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013)
- Tabelle B2.3: Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel und Bildungsbereich (2013)
- Tabelle B2.4: Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2008, 2010, 2013)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabelle B2.1

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2013)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen[1]

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich (inkl. F&E)			Primar- bis Tertiärbereich
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt		Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	1,8	1,3	0,6	0,2	0,8	2,0	0,1	0,1	1,5	1,7	**5,6**
Österreich	0,9	1,2	0,4	0,7	1,1	2,3	0,0	0,3	1,5	1,7	**5,0**
Belgien	1,6	0,9	0,8[d]	1,1[d]	1,9[d]	2,8[d]	x(5)	0,0	1,4	1,4	**5,8**
Kanada[2]	2,1[d]	x(1)	x(5)	x(5)	1,5	m	m	0,9	1,6	2,5	**6,1**
Chile[3]	1,5	0,5	0,8	0,3	1,1	1,6	a	0,4	2,0	2,3	**5,5**
Tschechien	0,8	0,9	0,2	0,8	1,0	1,9	0,0	0,0	1,3	1,3	**4,0**
Dänemark	2,2	1,2	x(5)	x(5)	1,2	2,5	a	x(10)	x(10)	1,7	**6,4**
Estland	1,5	0,7	0,4	0,3	0,7	1,4	0,2	a	2,0	2,0	**5,2**
Finnland	1,3	1,1	0,4	1,1[d]	1,5[d]	2,6[d]	x(4)	a	1,8	1,8	**5,7**
Frankreich	1,2	1,3	0,8	0,5	1,3	2,6	0,0	0,3	1,2	1,5	**5,3**
Deutschland	0,6	1,3	0,4	0,6	1,0	2,2	0,2	0,0	1,2	1,2	**4,3**
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Ungarn	0,9	0,7	0,6	0,2	0,9	1,5	0,1	0,1	1,2	1,3	**3,8**
Island	2,3	1,0	0,7	0,5	1,2	2,3	0,1	0,0	1,3	1,3	**5,9**
Irland	2,0	0,9	0,8	a	0,8	1,7	0,3	x(10)	x(10)	1,2	**5,2**
Israel	2,4	x(5)	1,1[d]	0,7[d]	1,9[d]	1,9	0,0	0,4	1,3	1,7	**5,9**
Italien	1,1	0,7	x(5)	x(5)	1,2	1,9	0,1	0,0	1,0	1,0	**4,0**
Japan	1,3	0,8	x(5)	x(5)	0,8[d]	1,6[d]	x(5,10)	0,2[d]	1,3[d]	1,6[d]	**4,5**
Korea	1,5	0,9	x(5)	x(5)	1,2	2,1	m	0,3	2,0	2,3	**5,9**
Lettland	1,5	0,7	0,5	0,3	0,9	1,6	0,0	0,2	1,2	1,4	**4,5**
Luxemburg	1,2	0,8	0,4	0,5	0,9	1,7	0,0	x(10)	x(10)	0,5	**3,5**
Mexiko	2,0	1,0	0,6	0,3	0,9	1,9	a	x(10)	x(10)	1,3	**5,2**
Niederlande	1,3	1,3	0,3	0,9	1,2	2,5	0,0	0,0	1,7	1,7	**5,5**
Neuseeland	1,6	1,4	1,1	0,4	1,5	2,9	0,2	0,2	1,5	1,8	**6,5**
Norwegen	2,1	1,0	x(5)	x(5)	1,6[d]	2,6[d]	x(5)	x(5)	1,6	1,6	**6,3**
Polen	1,6	0,8	0,4	0,5	0,9	1,7	0,1	0,0	1,4	1,4	**4,8**
Portugal	1,8	1,4	x(5)	x(5)	1,5[d]	2,9[d]	x(5,10)	a	1,4[d]	1,4[d]	**6,1**
Slowakei	0,9	1,0	0,2	0,6	0,9	1,8	0,1	0,0	1,1	1,1	**3,8**
Slowenien	1,7	0,9	0,4	0,6	1,1	2,0	a	0,1	1,1	1,2	**4,8**
Spanien	1,3	0,8	0,6	0,3[d]	0,9[d]	1,7[d]	x(4)	0,2	1,1	1,3	**4,3**
Schweden	1,7	0,8	0,5	0,7	1,1	2,0	0,0	0,0	1,7	1,7	**5,4**
Schweiz	1,5	1,0	0,4[d]	1,0[d]	1,3[d]	3,9	x(5)	x(10)	1,2	1,2	**5,1**
Türkei	1,1	1,2	0,5	0,6	1,1	2,2	a	x(10)	x(10)	1,7	**5,0**
Ver. Königreich	1,9	1,2	1,2	0,5	1,7	2,9	a	0,1	1,8	1,8	**6,7**
Vereinigte Staaten	1,6	0,9	1,0[d]	x(5)	x(5)	1,9	x(10)	x(10)	x(10)	2,6[d]	**6,2**
OECD-Durchschnitt	**1,5**	**1,0**	**0,6**	**0,6**	**1,2**	**2,2**	**0,1**	**0,2**	**1,4**	**1,6**	**5,2**
EU22-Durchschnitt	**1,4**	**1,0**	**0,5**	**0,6**	**1,1**	**2,1**	**0,1**	**0,1**	**1,4**	**1,4**	**5,0**
Partnerländer											
Argentinien	1,9	1,5	m	m	1,0	2,5	a	x(10)	x(10)	1,1	**5,5**
Brasilien	1,7	1,6	x(5)	x(5)	1,1[d]	2,6[d]	x(5)	x(10)	x(10)	0,9	**5,2**
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Kolumbien	2,1	1,6	x(5)	x(5)	0,6	2,2	m	0,5	1,7	2,2	**6,6**
Costa Rica	3,0	1,8	x(5)	x(5)	0,9	2,7	a	0,2	2,4	2,6	**8,3**
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Indonesien	1,4	0,5	0,3	0,1	0,4	0,9	a	0,0	0,5	0,5	**2,8**
Litauen	0,7	1,2	0,4	0,2	0,6	1,8	0,2	a	1,7	1,7	**4,4**
Russische Föd.	x(5)	x(5)	2,2[d]	0,2[d]	2,3[d]	2,3[d]	x(5)	0,2	1,2	1,4	**3,8**
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**

Anmerkungen: Daten zum Elementarbereich s. Indikator C2. Die in dieser Abbildung dargestellten Zahlen für öffentliche Ausgaben beinhalten keine Ausgaben im Rahmen nicht zugeordneter Bildungsgänge.

1. Einschließlich Mitteln aus internationalen Quellen. 2. Referenzjahr 2012. 3. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397679

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

Tabelle B2.2

Entwicklung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich (2005, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Jahr

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich						Primar- bis Tertiärbereich					
	2005	2008	2010	2011	2012	2013	2005	2008	2010	2011	2012	2013	2005	2008	2010	2011	2012	2013
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	3,7	3,7	4,3	4,1	4,0	3,9	1,5	1,5	1,6	1,6	1,6	1,7	**5,2**	**5,2**	**5,9**	**5,7**	**5,6**	**5,6**
Österreich	m	m	m	m	3,1	3,2	m	m	m	m	1,8	1,7	**m**	**m**	**m**	**m**	**4,9**	**5,0**
Belgien	4,1	4,3	4,3	4,3	4,3	4,4	1,2	1,3	1,3	1,3	1,4	1,4	**5,3**	**5,6**	**5,6**	**5,6**	**5,7**	**5,8**
Kanada[1]	3,3	3,5	3,8	3,6	3,6	m	2,3	2,4	2,7	2,5	2,5	m	**5,6**	**5,8**	**6,4**	**6,0**	**6,1**	**m**
Chile	3,8	4,0	3,7	4,0	m	3,4	2,0	2,1	2,6	2,6	m	2,4	**5,8**	**6,0**	**6,3**	**6,6**	**m**	**5,8**
Tschechien	2,8	2,5	2,7	2,7	2,8	2,7	1,0	1,1	1,2	1,4	1,4	1,3	**3,7**	**3,6**	**3,9**	**4,1**	**4,2**	**4,0**
Dänemark	4,4	4,1	4,7	4,3	4,7	4,6	1,7	1,6	1,8	1,9	m	1,7	**6,0**	**5,8**	**6,5**	**6,1**	**m**	**6,4**
Estland	3,4	3,8	3,8	3,3	3,2	3,1	1,1	1,3	1,6	1,7	1,6	2,0	**4,6**	**5,1**	**5,4**	**4,9**	**4,8**	**5,2**
Finnland	3,7	3,6	4,0	3,9	3,9	3,9	1,7	1,6	1,8	1,9	1,8	1,8	**5,4**	**5,2**	**5,8**	**5,8**	**5,8**	**5,7**
Frankreich	3,9	3,8	4,0	3,9	3,8	3,8	1,3	1,4	1,5	1,5	1,4	1,5	**5,2**	**5,2**	**5,4**	**5,3**	**5,3**	**5,3**
Deutschland	3,3	3,1	3,3	3,2	3,1	3,1	1,0	1,1	1,2	1,2	1,2	1,2	**4,3**	**4,2**	**4,5**	**4,4**	**4,4**	**4,3**
Griechenland[1]	2,7	m	m	m	m	m	1,5	m	m	m	m	m	**4,2**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Ungarn[2]	3,4	m	m	m	2,6	2,5	1,1	m	m	m	1,2	1,3	**4,5**	**0,0**	**0,0**	**0,0**	**3,8**	**3,8**
Island	5,2	4,9	4,7	4,7	4,6	4,6	1,2	1,2	1,2	1,1	1,3	1,3	**6,4**	**6,1**	**5,8**	**5,8**	**6,0**	**5,9**
Irland	3,2	4,0	4,5	4,3	4,3	4,0	1,1	1,4	1,5	1,4	1,4	1,2	**4,3**	**5,3**	**6,0**	**5,7**	**5,7**	**5,2**
Israel	3,8	3,9	4,0	4,2	4,4	4,3	1,8	1,5	1,5	1,6	1,6	1,7	**5,6**	**5,4**	**5,5**	**5,8**	**5,9**	**5,9**
Italien	3,0	3,1	3,0	2,8	3,0	3,0	0,8	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	**4,0**	**4,1**	**4,1**	**4,0**	**3,9**	**4,0**
Japan[1]	2,9	2,8	2,9	3,0	2,9	2,9	1,4	1,5	1,5	1,6	1,5	1,6	**4,3**	**4,3**	**4,5**	**4,5**	**4,5**	**4,5**
Korea	3,8	3,9	3,9	3,8	3,7	3,6	2,1	2,4	2,4	2,4	2,3	2,3	**6,0**	**6,2**	**6,3**	**6,2**	**6,0**	**5,9**
Lettland	m	m	m	m	2,9	3,1	m	m	m	m	1,4	1,4	**m**	**m**	**m**	**m**	**4,2**	**4,5**
Luxemburg	m	3,1	3,5	3,3	3,3	2,9	m	m	m	m	0,4	0,5	**m**	**m**	**m**	**m**	**3,8**	**3,5**
Mexiko	3,9	3,6	3,9	3,9	3,9	3,9	1,2	1,2	1,4	1,3	1,3	1,3	**5,0**	**4,9**	**5,3**	**5,2**	**5,2**	**5,2**
Niederlande	3,6	3,5	3,8	3,7	3,8	3,8	1,5	1,4	1,6	1,6	1,7	1,7	**5,0**	**4,9**	**5,4**	**5,4**	**5,4**	**5,5**
Neuseeland	m	m	m	m	4,9	4,7	m	m	m	m	1,9	1,8	**m**	**m**	**m**	**m**	**6,8**	**6,5**
Norwegen[1,2]	5,1	4,8	5,1	4,7	4,6	4,7	m	1,6	1,7	1,6	1,6	1,6	**m**	**6,4**	**6,8**	**6,4**	**6,2**	**6,3**
Polen	3,7	3,6	3,6	3,4	3,4	3,4	1,6	1,2	1,5	1,3	1,3	1,4	**5,3**	**4,8**	**5,0**	**4,7**	**4,8**	**4,8**
Portugal[1]	3,6	3,3	3,7	3,6	4,5	4,7	1,3	1,3	1,4	1,3	1,3	1,4	**4,8**	**4,6**	**5,1**	**4,9**	**5,8**	**6,1**
Slowakei[1]	2,8	2,6	3,0	2,7	2,7	2,7	0,9	0,9	0,9	1,0	1,0	1,1	**3,7**	**3,4**	**3,9**	**3,7**	**3,7**	**3,8**
Slowenien	4,1	3,6	3,8	3,7	3,7	3,7	1,3	1,1	1,2	1,3	1,2	1,2	**5,3**	**4,7**	**5,1**	**5,0**	**4,9**	**4,8**
Spanien	2,8	3,0	3,2	3,2	3,1	3,0	1,1	1,2	1,3	1,3	1,3	1,3	**3,9**	**4,2**	**4,5**	**4,5**	**4,3**	**4,3**
Schweden	4,0	3,8	3,8	3,7	3,7	3,7	1,5	1,5	1,7	1,7	1,7	1,7	**5,5**	**5,3**	**5,4**	**5,3**	**5,4**	**5,4**
Schweiz[2]	4,0	3,7	3,8	3,8	3,8	3,9	1,3	1,1	1,2	1,2	1,2	1,2	**5,3**	**4,8**	**5,0**	**5,0**	**5,1**	**5,1**
Türkei[2]	m	m	m	2,7	3,0	3,3	m	m	m	m	1,4	1,7	**m**	**m**	**m**	**m**	**4,4**	**5,0**
Ver. Königreich	4,2	3,9	4,3	4,3	4,4	4,8	m	m	m	m	1,8	1,8	**m**	**m**	**m**	**m**	**6,2**	**6,7**
Vereinigte Staaten[1]	3,6	3,9	3,8	3,7	3,5	3,5	2,3	2,5	2,6	2,7	2,7	2,6	**6,0**	**6,4**	**6,5**	**6,4**	**6,2**	**6,2**
OECD-Durchschnitt	**3,7**	**3,6**	**3,8**	**3,7**	**3,7**	**3,7**	**1,4**	**1,5**	**1,6**	**1,6**	**1,5**	**1,5**	**5,0**	**4,9**	**5,2**	**5,1**	**5,2**	**5,2**
EU22-Durchschnitt	**3,5**	**3,5**	**3,7**	**3,6**	**3,5**	**3,5**	**1,2**	**1,3**	**1,4**	**1,4**	**1,4**	**1,4**	**4,7**	**4,5**	**4,8**	**4,7**	**4,9**	**5,0**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	3,1	4,4	m	m	m	m	m	1,1	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**5,5**
Brasilien[2]	3,2	4,0	4,2	4,2	4,3	4,3	0,7	0,8	0,9	0,9	0,8	0,9	**3,9**	**4,7**	**5,1**	**5,1**	**5,1**	**5,2**
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Kolumbien	m	m	m	m	m	4,3	m	m	m	m	1,9	2,2	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**6,6**
Costa Rica	m	m	m	m	m	5,7	m	m	m	m	m	2,6	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**8,3**
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	2,8	2,3	m	m	m	m	0,8	0,5	**m**	**m**	**m**	**m**	**3,6**	**2,8**
Litauen	m	m	m	m	m	2,7	m	m	m	m	m	1,7	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**4,4**
Russische Föd.	1,9	2,1	2,1	2,0	2,3	2,3	0,8	1,5	1,6	1,4	1,4	1,4	**2,7**	**3,6**	**3,6**	**3,4**	**3,7**	**3,8**
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 in dieser Abbildung dargestellten Zahlen für öffentliche Ausgaben beinhalten keine Ausgaben im Rahmen nicht zugeordneter Bildungsgänge.
1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 2. Nur öffentliche Ausgaben (Schweiz: nur im Tertiärbereich; Norwegen: nur im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich).
Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien,Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397681
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B2.3

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel und Bildungsbereich (2013)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			Primar- bis Tertiärbereich		
	Öffentliche Quellen[1]	Private Quellen[2]	Gesamt	Öffentliche Quellen[1]	Private Quellen[2]	Gesamt	Öffentliche Quellen[1]	Private Quellen[2]	Gesamt	Öffentliche Quellen[1]	Private Quellen[2]	Gesamt	Öffentliche Quellen[1]	Private Quellen[2]	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien[3]	1,6	0,2	**1,8**	1,0	0,3	**1,3**	0,7	0,2	**0,9**	0,7	1,0	**1,7**	3,9	1,7	**5,6**
Österreich	0,9	0,0	**0,9**	1,2	0,0	**1,2**	1,0	0,1	**1,1**	1,7	0,1	**1,7**	4,8	0,2	**5,0**
Belgien	1,5	0,0	**1,6**	0,9	0,0	**0,9**	1,8	0,0	**1,9**	1,3	0,1	**1,4**	5,6	0,2	**5,8**
Kanada[4]	1,9[d]	0,2[d]	**2,1[d]**	x(1)	x(2)	**x(3)**	1,3	0,1	**1,5**	1,3	1,2	**2,5**	4,6	1,5	**6,0**
Chile[3,5]	1,2	0,3	**1,5**	0,4	0,1	**0,5**	0,9	0,2	**1,1**	1,0	1,4	**2,3**	3,7	2,2	**5,9**
Tschechien	0,7	0,1	**0,8**	0,9	0,1	**0,9**	0,9	0,1	**1,0**	1,0	0,3	**1,3**	3,5	0,5	**4,0**
Dänemark	2,1	0,0	**2,2**	1,2	0,1	**1,2**	1,2	0,0	**1,2**	1,6	0,1	**1,7**	6,1	0,2	**6,4**
Estland	1,5	0,0	**1,5**	0,7	0,0	**0,7**	0,9	0,0	**0,9**	1,9	0,2	**2,0**	5,0	0,2	**5,2**
Finnland	1,3	0,0	**1,3**	1,1	0,0	**1,1**	1,5	0,0	**1,5**	1,7	0,1	**1,8**	5,6	0,1	**5,7**
Frankreich	1,1	0,1	**1,2**	1,2	0,1	**1,3**	1,2	0,1	**1,3**	1,2	0,3	**1,5**	4,7	0,5	**5,3**
Deutschland	0,6	0,0	**0,6**	1,2	0,0	**1,3**	0,8	0,4	**1,2**	1,0	0,2	**1,2**	3,7	0,6	**4,3**
Griechenland	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Ungarn	0,8	0,1	**0,9**	0,6	0,1	**0,7**	0,9	0,1	**1,0**	0,8	0,5	**1,3**	3,1	0,7	**3,8**
Island	2,2	0,0	**2,3**	1,0	0,0	**1,0**	1,1	0,1	**1,3**	1,2	0,1	**1,3**	5,6	0,3	**5,9**
Irland	1,9	0,1	**2,0**	0,9	0,1	**0,9**	1,0	0,1	**1,1**	1,1	0,0	**1,2**	5,0	0,2	**5,2**
Israel	2,3	0,1	**2,4**	x(7)	x(8)	**x(9)**	1,5[d]	0,3[d]	**1,9[d]**	0,9	0,7	**1,7**	4,8	1,2	**5,9**
Italien	1,0	0,0	**1,1**	0,7	0,0	**0,7**	1,2	0,1	**1,3**	0,8	0,2	**1,0**	3,7	0,3	**4,0**
Japan	1,3	0,0	**1,3**	0,7	0,0	**0,8**	0,7	0,2	**0,8**	0,6	1,0	**1,6**	3,2	1,2	**4,5**
Korea[3]	1,3	0,1	**1,5**	0,8	0,1	**0,9**	0,9	0,3	**1,2**	0,9	1,3	**2,3**	4,0	1,9	**5,9**
Lettland	1,5	0,0	**1,5**	0,7	0,0	**0,7**	0,9	0,0	**0,9**	1,0	0,4	**1,4**	4,0	0,5	**4,5**
Luxemburg	1,2	0,0	**1,2**	0,8	0,0	**0,8**	0,9	0,0	**0,9**	m	m	**m**	m	m	**m**
Mexiko	1,7	0,3	**2,0**	0,9	0,1	**1,0**	0,7	0,2	**0,9**	0,9	0,4	**1,3**	4,2	1,0	**5,2**
Niederlande	1,3	0,0	**1,3**	1,2	0,1	**1,3**	0,9	0,3	**1,2**	1,2	0,5	**1,7**	4,7	0,9	**5,5**
Neuseeland	1,5	0,1	**1,6**	1,2	0,2	**1,4**	1,2	0,5	**1,7**	0,9	0,9	**1,8**	4,8	1,7	**6,5**
Norwegen	2,1	0,0	**2,1**	1,0	0,0	**1,0**	1,6	0,0	**1,6**	1,5	0,1	**1,6**	6,2	0,1	**6,3**
Polen	1,5	0,1	**1,6**	0,8	0,1	**0,8**	0,9	0,1	**1,0**	1,2	0,1	**1,4**	4,4	0,4	**4,8**
Portugal	1,6	0,2	**1,8**	1,3	0,1	**1,4**	1,3	0,2	**1,5**	0,9[d]	0,5[d]	**1,4[d]**	5,1	1,0	**6,1**
Slowakei	0,8	0,1	**0,9**	0,9	0,0	**1,0**	0,8	0,1	**0,9**	0,8	0,2	**1,1**	3,4	0,4	**3,8**
Slowenien	1,5	0,1	**1,7**	0,8	0,1	**0,9**	1,0	0,1	**1,1**	1,0	0,1	**1,2**	4,4	0,5	**4,8**
Spanien	1,1	0,2	**1,3**	0,7	0,1	**0,8**	0,8	0,1	**0,9**	0,9	0,4	**1,3**	3,6	0,7	**4,3**
Schweden	1,7	0,0	**1,7**	0,8	0,0	**0,8**	1,2	0,0	**1,2**	1,5	0,2	**1,7**	5,2	0,2	**5,4**
Schweiz	1,5	m	**m**	1,0	m	**m**	0,9	0,4	**1,3**	1,3	m	**m**	4,7	m	**m**
Türkei	0,9	0,1	**1,1**	1,0	0,1	**1,2**	0,9	0,1	**1,1**	1,4	0,3	**1,7**	4,3	0,7	**5,0**
Ver. Königreich	1,7	0,2	**1,9**	1,0	0,2	**1,2**	1,4	0,3	**1,7**	1,1	0,8	**1,8**	5,2	1,5	**6,7**
Vereinigte Staaten	1,5	0,1	**1,6**	0,8	0,1	**0,9**	0,9	0,1	**1,0**	1,0	1,7	**2,6**	4,2	2,0	**6,2**
OECD-Durchschnitt	**1,4**	**0,1**	**1,5**	**0,9**	**0,1**	**1,0**	**1,1**	**0,2**	**1,2**	**1,1**	**0,5**	**1,6**	**4,5**	**0,7**	**5,2**
EU22-Durchschnitt	**1,3**	**0,1**	**1,4**	**0,9**	**0,1**	**1,0**	**1,1**	**0,1**	**1,2**	**1,2**	**0,3**	**1,5**	**4,5**	**0,5**	**5,0**
Partnerländer															
Argentinien	1,6	0,3	**1,9**	1,3	0,2	**1,5**	0,9	0,1	**1,0**	1,1	0,0	**1,1**	4,8	0,7	**5,5**
Brasilien	1,7	m	**m**	1,6	m	**m**	1,1	m	**m**	0,9	m	**m**	5,2	m	**m**
China	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Kolumbien	1,6	0,5	**2,1**	1,3	0,4	**1,6**	0,5	0,2	**0,6**	1,1	1,1	**2,2**	4,5	2,1	**6,6**
Costa Rica	2,5	0,5	**3,0**	1,5	0,2	**1,8**	0,8	0,1	**0,9**	1,5	1,0	**2,6**	6,4	1,8	**8,3**
Indien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Indonesien	1,4	m	**m**	0,5	m	**m**	0,4	m	**m**	0,5	m	**m**	2,8	m	**m**
Litauen	0,7	0,0	**0,7**	1,2	0,0	**1,2**	0,8	0,0	**0,8**	1,3	0,4	**1,7**	3,9	0,5	**4,4**
Russische Föd.	x(7)	x(8)	**x(9)**	x(7)	x(8)	**x(9)**	2,1	0,3	**2,3**	0,9	0,5	**1,4**	3,2	0,6	**3,8**
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: Die in dieser Abbildung dargestellten Zahlen für öffentliche Ausgaben beinhalten keine Ausgaben im Rahmen nicht zugeordneter Bildungsgänge.
1. Einschließlich öffentlicher Subventionen an private Haushalte, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, sowie direkter mit Mitteln aus internationalen Quellen finanzierter Ausgaben für Bildungseinrichtungen. 2. Abzüglich öffentlicher Subventionen, die Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Öffentliche Quellen umfassen keine internationalen Quellen. 4. Referenzjahr 2012. 5. Referenzjahr 2014.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397692
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B2.4

Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2008, 2010, 2013)

Index der Veränderung zwischen 2008 und 2010 sowie zwischen 2010 und 2012 der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, für alle Bildungsbereiche (zu konstanten Preisen des Jahres 2013)

	Veränderung der öffentlichen Ausgaben[1] für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich			Veränderung des BIP			Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP		
	Zwischen 2008 und 2010 (2008 = 100)	Zwischen 2010 und 2013 (2010 = 100)	Zwischen 2008 und 2013 (2008 = 100)	Zwischen 2008 und 2010 (2008 = 100)	Zwischen 2010 und 2013 (2010 = 100)	Zwischen 2008 und 2013 (2008 = 100)	Zwischen 2008 und 2010 (2008 = 100)	Zwischen 2010 und 2013 (2010 = 100)	Zwischen 2008 und 2013 (2008 = 100)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	123	97	120	104	109	114	118	89	105
Österreich	m	m	m	98	104	102	m	m	m
Belgien	102	104	106	100	102	102	102	102	104
Kanada	107	m	m	100	104	104	107	m	m
Chile	106	117	124	105	116	122	102	101	102
Tschechien	104	m	m	97	101	98	107	m	m
Dänemark	109	97	106	96	101	97	113	97	109
Estland	90	103	93	87	115	100	103	90	92
Finnland	105	99	105	94	100	95	111	99	110
Frankreich	104	98	102	99	103	102	105	95	99
Deutschland	108	100	107	98	104	103	110	95	105
Griechenland	m	m	m	90	82	74	m	m	m
Ungarn	89	89	79	94	102	96	94	87	82
Island	88	107	94	92	107	99	96	99	95
Irland	104	90	94	95	104	99	110	87	95
Israel	108	115	125	107	112	119	102	103	104
Italien	94	92	86	96	96	92	97	102	93
Japan	105	102	107	99	102	101	107	100	106
Korea	114	110	125	107	109	117	106	101	107
Lettland	m	m	m	82	114	94	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	100	106	106	m	m	m
Mexiko	109	107	116	100	110	110	108	98	106
Niederlande	109	101	110	98	100	98	111	101	113
Neuseeland	m	m	m	101	107	108	m	m	m
Norwegen	105	104	109	100	112	113	105	93	97
Polen	109	102	111	106	108	115	102	94	97
Portugal	114	91	103	99	93	92	115	97	112
Slowakei	118	105	123	99	106	105	119	99	117
Slowenien	100	92	92	93	97	90	107	95	102
Spanien	103	84	86	96	95	91	107	89	95
Schweden	103	102	105	100	104	104	102	99	101
Schweiz	108	108	116	101	105	106	107	103	110
Türkei	122	142	174	104	116	120	118	123	145
Vereinigtes Königreich	m	m	m	97	104	102	m	m	m
Vereinigte Staaten	99	94	94	100	103	103	100	92	91
OECD-Durchschnitt	**105**	**102**	**108**	**98**	**104**	**103**	**107**	**97**	**104**
EU22-Durchschnitt	**104**	**97**	**101**	**96**	**102**	**98**	**107**	**96**	**102**
Partnerländer									
Argentinien	m	m	m	110	112	123	m	m	m
Brasilien	115	m	m	107	m	m	107	m	m
China	m	m	m	121	127	154	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	106	116	123	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	111	119	132	m	m	m
Litauen	m	m	m	87	114	99	m	m	m
Russische Föderation	96	117	113	96	109	105	100	107	107
Saudi-Arabien	m	m	m	109	119	130	m	m	m
Südafrika	m	m	m	101	108	109	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**103**	**108**	**112**	**m**	**m**	**m**

1. Ohne Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397707

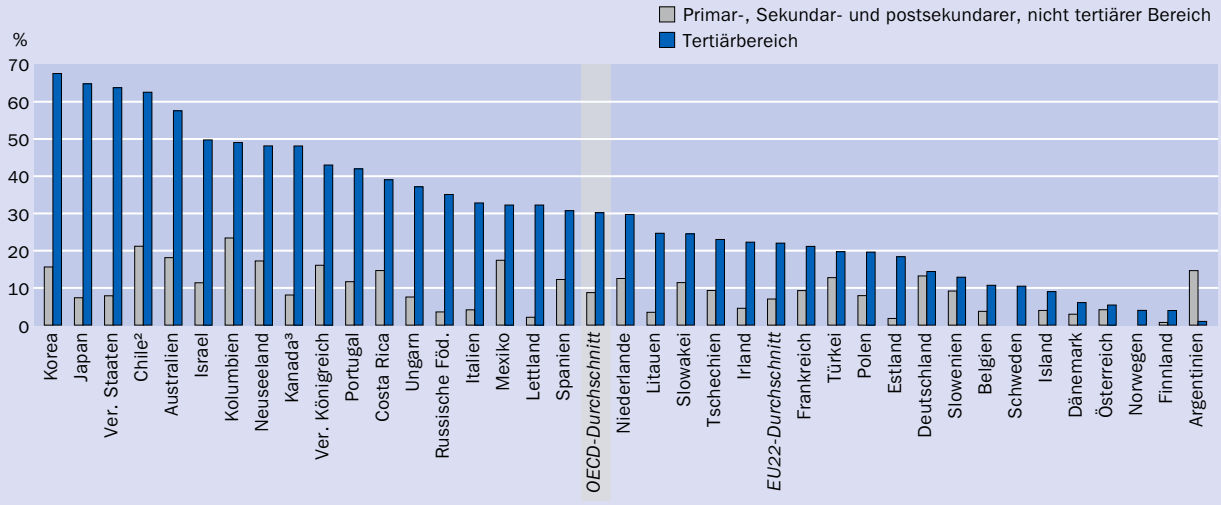
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator B3
Wie groß ist der Anteil der öffentlichen und der privaten Ausgaben im Bildungswesen?

- Im Durchschnitt der OECD-Länder stammen 84 Prozent aller Mittel für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich aus öffentlichen Quellen.
- Fast 91 Prozent der Mittel für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich stammen in den OECD-Ländern im Durchschnitt aus öffentlichen Quellen, nur in Chile liegt dieser Anteil bei weniger als 80 Prozent.
- Zwischen 2008 und 2013 stiegen die Ausgaben privater Quellen für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich in den OECD-Ländern um durchschnittlich 16 Prozent, während die Ausgaben öffentlicher Quellen nur um 6 Prozent stiegen.

Abbildung B3.1

Anteil der privaten Ausgaben[1] für Bildungseinrichtungen (2013)



1. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 2. Referenzjahr 2014. 3. Referenzjahr 2012.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle B3.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397816

Erläuterung der Abbildung: Die Abbildung zeigt die privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen. Darin enthalten sind sämtliche Beträge, die über private Quellen an Bildungseinrichtungen fließen, einschließlich staatlich subventionierter Zahlungen privater Haushalte, von privaten Haushalten bezahlter Bildungsgebühren sowie anderer privater Ausgaben (z.B. für Unterbringung), die den Bildungseinrichtungen zukommen.

Kontext

Heute nehmen mehr Menschen an einer größeren Vielfalt von Bildungsgängen als je zuvor teil, die von immer mehr Anbietern angeboten werden. Deshalb wird die Frage, wer das Streben des Einzelnen nach mehr Bildung unterstützen soll, der Staat oder die Bildungsteilnehmer selbst, immer wichtiger. In der gegenwärtigen wirtschaftlichen Situation haben viele Regierungen Schwierigkeiten, die nötigen Mittel für eine alleinige Finanzierung der gestiegenen Nachfrage nach Bildung durch die öffentliche Hand aufzubringen. Zudem fordern manche Politiker, 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 rücken in einigen Bildungsbereichen zunehmend in den Vordergrund.

Die öffentlichen Haushalte sind im Primar- und Sekundarbereich, die in den meisten Ländern unter die Schulpflicht fallen, die wichtigste Finanzquelle. Im Elementarbereich (ISCED 02) (s. Indikator C2) und im Tertiärbereich variiert das Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Finanzierung der Bildung in den OECD-Ländern jedoch stärker, da es hier seltener eine vollständige oder fast vollständige Finanzierung über öffentliche Mittel gibt. In diesen Bildungsbereichen stammt die private Finanzierung vor allem von den privaten Haushalten, was Fragen hinsichtlich der Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung aufwirft. Besonders intensiv wird diese Debatte im Hinblick auf die Finanzierung des Tertiärbereichs geführt. Einige Akteure haben Bedenken, dass sich das Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Finanzierung so stark verschieben könnte, dass dadurch potenzielle Bildungsteilnehmer von einer Ausbildung im Tertiärbereich abgehalten werden. Andere meinen, die Länder sollten die öffentlichen Unterstützungsleistungen für die Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich signifikant erhöhen, während sich wiederum andere dafür einsetzen, mehr Mittel von privaten Unternehmen zur Finanzierung des Tertiärbereichs zu nutzen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten Ländern ist der Anteil der öffentlichen Finanzierung von Ausgaben für Bildungsrichtungen im Primarbereich höher als im Sekundarbereich I. Andererseits ist im Sekundarbereich II der Anteil der öffentlichen Finanzierung in allen Ländern mit Ausnahme von Dänemark niedriger als im Sekundarbereich I. Auch ist in allen Ländern der Anteil der privaten Finanzierung im Tertiärbereich höher als in den vorgelagerten Bildungsbereichen.
- Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden in allen Ländern, mit Ausnahme von Chile (79 Prozent), über 80 Prozent der Ausgaben mit öffentlichen Mitteln finanziert. In Norwegen und Schweden stellen diese die einzige Finanzierungsquelle für die Ausgaben dar. Im Tertiärbereich hingegen variiert der Anteil der Finanzierung aus öffentlichen Quellen stark. In Chile, Japan, Korea und den Vereinigten Staaten beträgt er weniger als 40 Prozent, in Finnland und Norwegen dagegen mehr als 95 Prozent.
- In allen Ländern mit Ausnahme von Litauen und den Niederlanden stellen die privaten Haushalte den größten Anteil an den privaten Mitteln für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Mit Ausnahme von sieben Ländern (Belgien, Dänemark, Finnland, Österreich, Schweden, Tschechien und dem Vereinigten Königreich) leisten auch im Tertiärbereich die privaten Haushalte den größten Beitrag zu den privat finanzierten Ausgaben.
- Im Primarbereich sind die öffentlichen Ausgaben pro Schüler mit 8.383 US-Dollar an öffentlichen Bildungseinrichtungen wesentlich höher als an privaten Bildungseinrichtungen (4.290 US-Dollar). Im Tertiärbereich belaufen sich die öffentlichen Ausgaben auf 12.263 US-Dollar für öffentliche Bildungseinrichtungen und nur 4.207 US-Dollar für private Bildungseinrichtungen.

Entwicklungstendenzen

In den drei Jahren vor der Krise 2008 stieg die öffentliche Finanzierung im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich im Durchschnitt um 8 Prozent und nach der Krise (zwischen 2008 und 2013) um 6 Prozent. Im Gegensatz dazu stieg die private Finanzierung vor der Krise ähnlich stark (8 Prozent zwischen 2005 und 2008), in den fünf Jahren danach jedoch mit insgesamt 16 Prozent wesentlich stärker. In diesem Fünfjahreszeitraum von 2008 bis 2013 stiegen die privaten Ausgaben in diesen Bildungsbereichen in Irland um 93 Prozent und in Israel um 112 Prozent. Trotz einiger Unterschiede bei den absoluten Zahlen der öffentlichen und privaten Ausgaben blieb der Anteil der öffentlichen Finanzierung im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich fast unverändert – er variierte von 92 bis 91 Prozent zwischen 2005 und 2013. Chile ist das Land mit dem stärksten Anstieg der öffentlichen Finanzierung, sie stieg zwischen 2005 und 2013 von 70 auf 78 Prozent.

Angesichts dessen, dass immer mehr Bildungsteilnehmer Zugang zum Tertiärbereich haben, sind sowohl die öffentlichen als auch die privaten Ausgaben in den OECD-Ländern im Tertiärbereich schneller gestiegen als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Dennoch fiel im Gegensatz zum Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich die Zunahme der Finanzierung aus öffentlichen Quellen mit 22 Prozent höher aus als die Zunahme der Finanzierung aus privaten Quellen (15 Prozent). Dabei blieb jedoch der durchschnittliche Anteil der öffentlichen Finanzierung für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich zwischen 2005 und 2013 stabil bei rund 71 Prozent (Tab. B3.2b). Hinter dieser Entwicklung verbergen sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern: In Chile stieg dieser Anteil von 16 Prozent im Jahr 2005 auf 35 Prozent im Jahr 2013, wohingegen er in Ungarn im gleichen Zeitraum von 78 Prozent auf 63 Prozent sank. Im Fall von Chile ist die Zunahme der öffentlichen Finanzierung im Tertiärbereich darauf zurückzuführen, dass sich die öffentlichen Ausgaben 2013 gegenüber 2008 fast vervierfachten, während die privaten Ausgaben im gleichen Zeitraum um weniger als 25 Prozent zunahmen. Im Gegensatz zu den meisten OECD-Ländern verfolgte Chile nach der Finanzkrise eine antizyklische Wirtschaftspolitik, indem die öffentlichen Ausgaben erhöht wurden. Darüber hinaus wurde in Chile 2008 das SEP-Gesetz *(Subvención Escolar Preferencial)* verabschiedet, wodurch die öffentlichen Mittel für den Primar- und Sekundarbereich signifikant erhöht wurden, je nach Leistung der Schulen und der jeweiligen Zahl besonders förderungsbedürftiger Schüler.

Analyse und Interpretationen

Der Anteil der öffentlichen und der privaten 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 Durchschnitt aller OECD-Länder stammen 84 Prozent aller Mittel für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs direkt aus öffentlichen Quellen (Abb. B3.1 und Tab. B3.1b).

Der Anteil der öffentlichen und der privaten Finanzierung variiert jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern. Bei einem Vergleich der Ausgaben vom Primar- bis zum

Tertiärbereich zusammen liegt der Anteil der privaten Finanzierung in Chile, Kolumbien, Korea und den Vereinigten Staaten bei mehr als 30 Prozent. Im Gegensatz hierzu werden in Belgien, Dänemark, Finnland, Island, Norwegen, Österreich und Schweden höchstens 5 Prozent der Bildungsausgaben aus privaten Mitteln finanziert (Tab. B3.1b).

Der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich

Die öffentlichen Haushalte sind in allen Ländern im Primar- und Sekundarbereich die wichtigste Finanzquelle. Im Durchschnitt werden 93 Prozent der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primarbereich mit öffentlichen Mitteln finanziert. In Finnland, Norwegen und Schweden erfolgt die gesamte Bildungsfinanzierung in diesem Bildungsbereich durch öffentliche Mittel. Im Gegensatz dazu beläuft sich die private Finanzierung im Primarbereich in Chile auf 22 Prozent und Kolumbien auf 23 Prozent – der höchste Anteil aller Länder mit verfügbaren Daten.

Im Sekundarbereich I macht die öffentliche Finanzierung 93 Prozent der gesamten Bildungsausgaben aus. In 25 der 31 OECD-Länder mit verfügbaren Daten werden mehr als 90 Prozent der Gesamtausgaben aus öffentlichen Mitteln finanziert. In Australien, Chile und Kolumbien jedoch wird ein Fünftel der Ausgaben in diesem Bildungsbereich aus privaten Quellen finanziert.

Im Sekundarbereich II ist die Finanzierung der Ausgaben mit Mitteln aus privaten Quellen bei berufsbildenden Bildungsgängen etwas stärker ausgeprägt als bei allgemeinbildenden Bildungsgängen. Dabei fließen durchschnittlich 15 Prozent der Mittel aus privaten Quellen in diesem Bereich in berufsbildende Bildungsgänge und nur 11 Prozent in allgemeinbildende Bildungsgänge. In Deutschland, Neuseeland, den Niederlanden und der Schweiz liegt der Anteil der Finanzierung mit Mitteln aus privaten Quellen für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II mindestens 20 Prozentpunkte höher als für allgemeinbildende Bildungsgänge. Es ist nicht überraschend, dass in Deutschland und der Schweiz der Anteil von Teilnehmern in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen mit am höchsten ist (41 Prozent in Deutschland und 59 Prozent in der Schweiz) (s. Indikator C1). In Neuseeland wird dies durch einen relativ hohen Anteil berufsbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich, also nach Beendigung der Schulpflicht, beeinflusst. Verglichen mit den während der Schulpflicht besuchten Bildungsgängen wird in diesem Land ein wesentlich höherer Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen von privaten Haushalten in Form von Bildungsgebühren getragen. Ein Großteil davon wird für die Bildungsteilnehmer aus öffentlichen Quellen mittels subventionierter Bildungsdarlehen an die Bildungsteilnehmer direkt an die Bildungseinrichtungen gezahlt. Andererseits liegt in Chile und Mexiko der Anteil der öffentlichen Finanzierung berufsbildender Bildungsgänge mindestens 20 Prozentpunkte über dem allgemeinbildender Bildungsgänge. Insgesamt gesehen hängt der Sekundarbereich II stärker von privaten Finanzquellen ab als der Primarbereich und der Sekundarbereich I.

Im postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich nimmt der Grad der öffentlichen Finanzierung ebenfalls ab und beträgt durchschnittlich nur 78 Prozent. Im Gegensatz zu den drei vorgelagerten Bildungsbereichen spielt in zwei Ländern (Deutschland und Neuseeland) im postsekundaren, nicht tertiären Bereich die Finanzierung aus privaten Quellen eine größere Rolle als die Finanzierung aus öffentlichen Quellen.

Der Anteil der Finanzierung durch öffentliche Mittel blieb im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich konstant bei rund 91 bis 92 Prozent. Auch wenn es zwischen 2008 und 2013 eine Zunahme der Finanzierung aus privaten Quellen um 16 Prozent gab (während die Finanzierung aus öffentlichen Quellen nur um 6 Prozent zunahm), führte dies zu einer Senkung des Anteils der öffentlichen Ausgaben um nur 1 Prozentpunkt, da der Anteil der privaten Finanzierung trotz der Zunahme immer noch sehr gering ist.

Vor der Krise nahm die Finanzierung mit Mitteln aus öffentlichen Quellen sehr viel stärker zu als nach der Krise. Aber die Finanzierung mit Mitteln aus privaten Quellen stieg in den Jahren nach der Krise (2008–2013) stärker als in den Jahren davor (2005–2008). Dennoch gaben die meisten Länder 2013 mehr öffentliche Gelder für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich aus als 2005.

Der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich

Im Tertiärbereich deuten die hohen privaten Erträge (s. Indikator A7) darauf hin, dass eine stärkere Beteiligung von Privatpersonen und anderer privater Einheiten an den Kosten der (Aus-)Bildung gerechtfertigt sein könnte, solange gewährleistet wird, dass den Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich unabhängig von ihren wirtschaftlichen Verhältnissen Finanzierungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (s. Indikator B5). In allen Ländern ist der Anteil privater Mittel an der Bildungsfinanzierung im Tertiärbereich weitaus höher (durchschnittlich fast 30 Prozent der Gesamtausgaben in diesem Bildungsbereich) als im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Abb. B3.1 und Tab. B3.1b).

Der Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich, der von Privatpersonen, Unternehmen und anderen privaten Einheiten getragen wird, einschließlich staatlich subventionierter privater Zahlungen, reicht von weniger als 10 Prozent in Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Österreich (wo die von den Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich erhobenen Bildungsgebühren niedrig oder vernachlässigbar sind) bis zu mehr als 60 Prozent in Chile, Japan, Korea und den Vereinigten Staaten. Diese Anteile können mit der Höhe der von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs erhobenen Bildungsgebühren in Zusammenhang stehen (Abb. B3.2 und Tab. B3.1b, s. auch Indikator B5). In Korea beispielsweise sind 80 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben, und mehr als 40 Prozent des Bildungshaushalts stammen aus Bildungsgebühren (s. Indikator B5 und OECD, 2014).

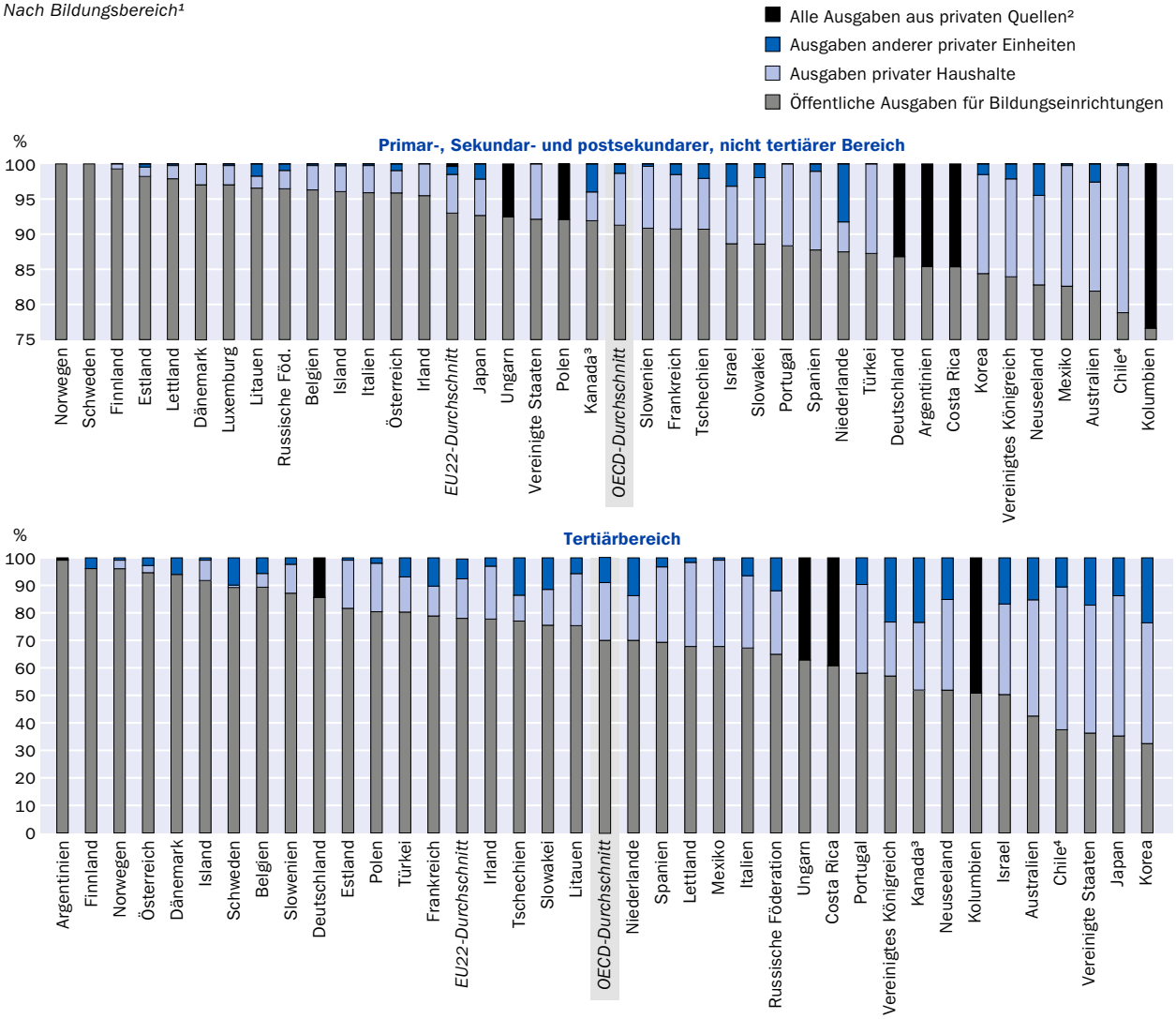
Im Durchschnitt der OECD-Länder tragen die privaten Haushalte zwei Drittel zu den Ausgaben aus privaten Quellen bei. In den meisten Ländern wird der größte Teil der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten übernommen, während in Dänemark, Finnland und Schweden fast die gesamte private Finanzierung von anderen privaten Einheiten stammt und der Beitrag der privaten Haushalte entweder gleich null oder sehr niedrig ist.

In vielen OECD-Ländern spiegeln die steigenden Teilnehmerzahlen im Tertiärbereich (s. Indikator C1) eine starke individuelle und gesellschaftliche Nachfrage wider. Diese höheren Teilnehmerzahlen gingen Hand in Hand mit einer Erhöhung der Investitionen, sowohl mit Mitteln aus öffentlichen als auch aus privaten Quellen, und einer Veränderung des Verhältnisses von öffentlicher und privater Finanzierung. Im Durchschnitt der OECD-Länder führte dies zwischen 2008 und 2013 zu einer Zunahme der Mittel aus öffentlichen Quellen um 22 Prozent und der Mittel aus privaten Quellen um 15 Prozent.

Abbildung B3.2

Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2013)

Nach Bildungsbereich[1]



1. Ohne Mittel aus internationalen Quellen. 2. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Referenzjahr 2012. 4. Referenzjahr 2014.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Bildungsbereich.

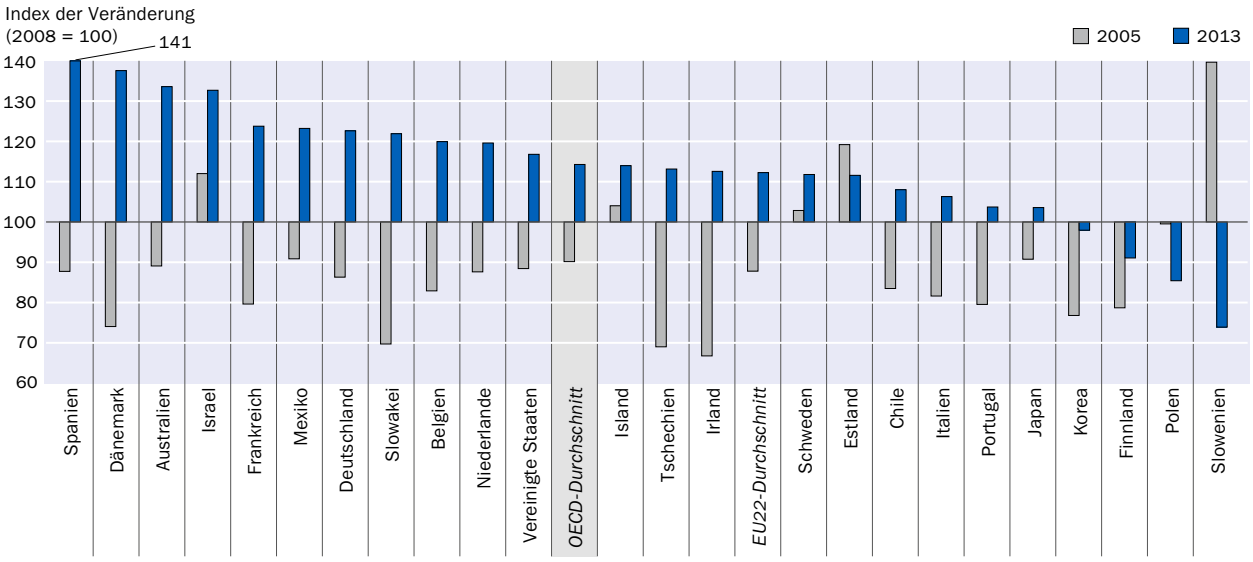
Quelle: OECD. Tabelle B3.1b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397829

Obwohl die öffentliche Finanzierung im Vergleich zur privaten Finanzierung stärker anstieg, führte dies zwischen 2008 und 2013 nur zu einer Veränderung von 1 Prozentpunkt beim Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen. Die Zahlen werden jedoch stark von Ländern mit starken Veränderungen wie Chile beeinflusst, wo die öffentliche Finanzierung sich zwischen 2008 und 2013 fast verdreifachte und der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen von 15 Prozent im Jahr 2008 auf 35 Prozent im Jahr 2013 stieg.

Auch wenn die Finanzierung des Tertiärbereichs durch öffentliche Mittel in den meisten Ländern zunahm, liegen einige immer noch unter dem jeweiligen Höchstniveau von 2008. Dies ist beispielsweise in Italien der Fall, wo 2013 trotz einer gewissen Zunahme die öffentlichen Ausgaben immer noch niedriger waren als 2005 und 2008. Bei der Finanzierung mit Mitteln aus privaten Quellen lagen auch Estland, Polen und Slowenien 2013 unter dem Niveau vor der Krise.

Abbildung B3.3

Veränderung der privaten Ausgaben[1] für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (2005 und 2013) (2008 = 100)



1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich im Jahr 2013.
Quelle: OECD. Tabelle B3.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397833

Öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer nach Art der Bildungseinrichtung

Die Höhe der öffentlichen Ausgaben zeigt in gewissem Maß den Stellenwert, den einzelne Länder der Bildung beimessen (s. Indikatoren B2 und B4). Öffentliche Mittel fließen selbstverständlich in erster Linie in öffentliche Bildungseinrichtungen, aber in einigen Fällen kann ein signifikanter Anteil der öffentlichen Mittel auch in private Bildungseinrichtungen fließen (staatlich subventionierte und unabhängige private Bildungseinrichtungen).

Tabelle B3.3 zeigt die öffentlichen Mittel für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Größe des jeweiligen Bildungssystems. Der Schwerpunkt der Daten liegt auf den öffentlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen. Diese Kennzahl ergänzt die Daten zu den öffentlichen Ausgaben im Verhältnis zum Volkseinkommen (s. Indikator B2).

Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind im Primar- bis Tertiärbereich zusammen die öffentlichen Ausgaben für öffentliche Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer 59 Prozent höher als die öffentlichen Ausgaben für private Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer (9.433 US-Dollar gegenüber 5.951 US-Dollar). Die Unterschiede variieren jedoch je nach Bildungsbereich. Im Primarbereich sind die öffentlichen Ausgaben pro Schüler für öffentliche Bildungseinrichtungen mit 8.383 US-Dollar) rund 95 Prozent höher als für private Bildungseinrichtungen (4.212 US-Dollar), während die öffentlichen Ausgaben pro Schüler für öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I mit 9.774 US-Dollar 58 Prozent höher sind als für private Bildungseinrichtungen (6.176 US-Dollar).

Der Unterschied zwischen den öffentlichen Mitteln für private und für öffentliche Bildungseinrichtungen bleibt im Sekundarbereich II gleich, wo öffentliche Bildungseinrichtungen 61 Prozent mehr Mittel vom Staat erhalten. Am größten ist der Unterschied jedoch

im Tertiärbereich. Die öffentlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich für öffentliche Bildungseinrichtungen belaufen sich mit durchschnittlich 12.263 US-Dollar auf das Dreifache der öffentlichen Ausgaben für private Bildungseinrichtungen (4.207 US-Dollar).

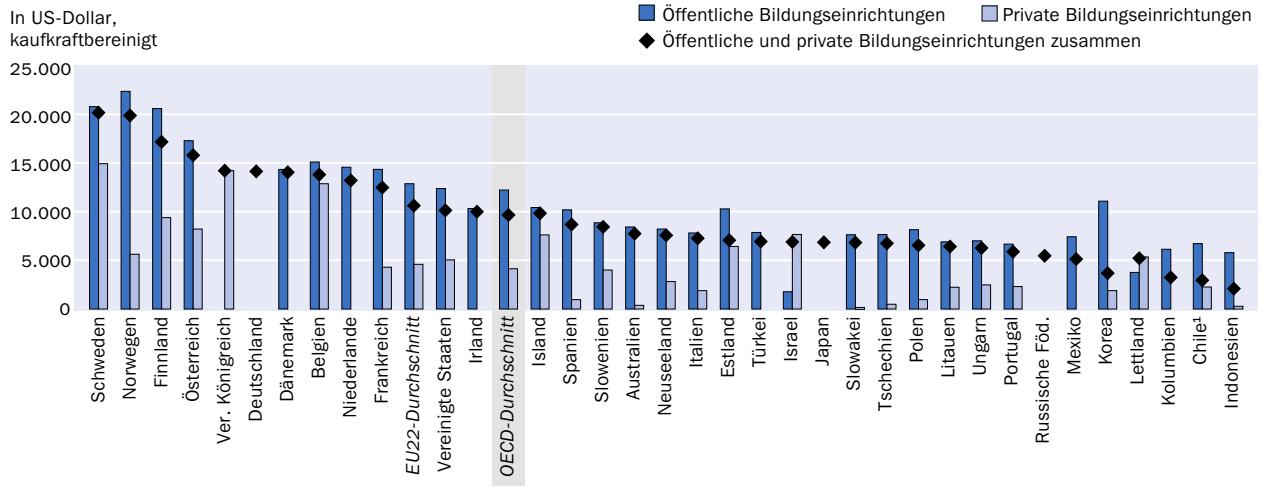
Im Primarbereich gibt es große Unterschiede bei den öffentlichen Ausgaben pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, sie variieren zwischen 18.386 US-Dollar in Luxemburg und 521 US-Dollar in Indien. Bei den privaten Bildungseinrichtungen sind die Unterschiede jedoch noch größer, denn in Ländern wie Irland, den Niederlanden und der Türkei erhalten private Bildungseinrichtungen im Primarbereich keinerlei öffentliche Mittel, wohingegen sich in Dänemark, Schweden und dem Vereinigten Königreich die Ausgaben pro Schüler in privaten Institutionen im Primarbereich auf mehr als 10.000 US-Dollar belaufen.

Im Sekundarbereich I und II sieht es ähnlich aus wie im Primarbereich, obwohl die Unterschiede zwischen den Mitteln für öffentliche Bildungseinrichtungen und für private Bildungseinrichtungen größer werden. Alle Länder mit Ausnahme von Finnland, Israel, Norwegen und Ungarn geben im Sekundarbereich II mehr pro Schüler für öffentliche Bildungseinrichtungen aus als für private Bildungseinrichtungen.

Im Tertiärbereich sind die öffentlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer am höchsten: Im Durchschnitt wenden die Länder dort 9.719 US-Dollar pro Jahr auf. Die Unterschiede bei der Finanzierung zwischen den verschiedenen Arten von Bildungseinrichtungen nehmen in diesem Bildungsbereich zu, im Durchschnitt erhalten private Bildungseinrichtungen rund ein Drittel der Mittel, die öffentlichen Bildungseinrichtungen zukommen. Die einzigen Länder, in denen die öffentlichen Mittel für private Bildungseinrichtungen höher liegen, sind Israel und Lettland.

Abbildung B3.4

Jährliche öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Art der Bildungseinrichtung (2013)



1. Referenzjahr 2014.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Ausgaben für öffentliche und private Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.

Quelle: OECD. Tabelle B3.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397847

Definitionen

Andere private Einheiten umfassen privatwirtschaftliche Unternehmen und gemeinnützige Organisationen wie Religionsgemeinschaften, Wohltätigkeitseinrichtungen, Unternehmerverbände und Arbeitnehmervereinigungen.

Private Bildungseinrichtungen umfassen unabhängige private Bildungseinrichtungen und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen.

Zu den *privaten Ausgaben* zählen alle direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese teilweise durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht. Ausgaben von privatwirtschaftlichen Unternehmen für den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung von Auszubildenden und Schülern zählen ebenfalls hierzu. Die in den privaten Ausgaben enthaltenen öffentlichen Subventionen an die privaten Haushalte werden getrennt ausgewiesen.

Der *Anteil der öffentlichen und der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen* ist angegeben in Prozent der gesamten Bildungsausgaben, die im öffentlichen und privaten Sektor entstehen bzw. anfallen.

Öffentliche Ausgaben beziehen sich auf alle Bildungsteilnehmer in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob diese Einrichtungen öffentliche Mittel erhalten oder nicht.

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2013 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2015 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

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 B4 und B5 behandelt.

Ein Teil der Haushaltsmittel von Bildungseinrichtungen bezieht sich auf zusätzliche Dienstleistungen für die Bildungsteilnehmer, u. a. soziale Dienste für die Bildungsteilnehmer (Unterkunft, Verpflegung und Transport). Die Kosten für diese Leistungen werden teilweise über Beiträge der Bildungsteilnehmer gedeckt und in diesem Indikator mit 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-/Rück-

zahlungssysteme. 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.

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2005, 2008, 2010 und 2013 wurden basierend auf einer Erhebung in 2015/2016 aktualisiert, und die Ausgaben für 2005 bis 2013 wurden entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

OECD (2014), „Indikator C7: Worin unterscheiden sich öffentliche und private Schulen/Bildungseinrichtungen?“ in OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Tabellen Indikator B3

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397754

- Tabelle B3.1a: Relativer Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2013)
- Tabelle B3.1b: Relativer Anteil der öffentlichen und (aufgegliederten) privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2013)
- Tabelle B3.2a: Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Index der Veränderung der öffentlichen und privaten Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2008, 2010 bis 2013)
- Tabelle B3.2b: Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich und Index der Veränderung der öffentlichen und der privaten Ausgaben (2005, 2008, 2010 bis 2013)
- Tabelle B3.3: Jährliche öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer, nach Art der Bildungseinrichtung (2013)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle B3.1a

Relativer Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2013)

Aufteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen[1]

	Primarbereich		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II						Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	
					Allgemeinbildende Bildungsgänge		Berufsbildende Bildungsgänge		Alle Bildungsgänge			
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen[2]	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen[2]	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen[2]	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen[2]	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen[2]	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen[2]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	88	12	77	23	74	26	82	18	77	23	82	18
Österreich	97	3	97	3	94	6	96	4	95	5	54	46
Belgien	97	3	96	4	96[d]	4[d]	96[d]	4[d]	96[d]	4[d]	x(9)	x(10)
Kanada[3]	92[d]	8[d]	x(1)	x(2)	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	92	8	m	m
Chile[4]	78	22	80	20	73	27	93	7	79	21	a	a
Tschechien	93	7	92	8	88	12	88	12	88	12	68	32
Dänemark	98	2	93	7	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	100	0	a	a
Estland	98	2	98	2	97	3	99	1	98	2	97	3
Finnland	100	0	100	0	100	0	99[d]	1[d]	99[d]	1[d]	x(7)	x(8)
Frankreich	93	7	91	9	91	9	84	16	88	12	81	19
Deutschland	98	2	97	3	96	4	60	40	75	25	49	51
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	94	6	92	8	92	8	90	10	91	9	90	10
Island	99	1	99	1	89	11	89	11	89	11	90	10
Irland	97	3	93	7	92	8	a	a	92	8	99	1
Israel	95	5	x(9)	x(10)	85[d]	15[d]	73[d]	27[d]	80[d]	20[d]	a	a
Italien	96	4	97	3	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	95	5	100	0
Japan	99	1	94	6	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	82[d]	18[d]	x(9)	x(10)
Korea	91	9	93	7	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	71	29	m	m
Lettland	99	1	98	2	99	1	93	7	97	3	93	7
Luxemburg	97	3	97	3	94	6	99	1	97	3	a	a
Mexiko	86	14	85	15	65	35	90	10	73	27	a	a
Niederlande	99	1	94	6	92	8	59	41	68	32	55	45
Neuseeland	92	8	86	14	83	17	56	44	75	25	44	56
Norwegen	100	0	100	0	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	100[d]	0[d]	x(9)	x(10)
Polen	93	7	93	7	91	9	94[d]	6[d]	93[d]	7[d]	51	49
Portugal	88	12	93	7	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	85[d]	15[d]	x(9)	x(10)
Slowakei	88	12	89	11	84	16	90	10	88	12	90	10
Slowenien	91	9	91	9	89	11	91	9	90	10	a	a
Spanien	84	16	91	9	87	13	95[d]	5[d]	90[d]	10[d]	x(7)	x(8)
Schweden	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0	100	0
Schweiz	m	m	m	m	100[d]	0[d]	55[d]	45[d]	67[d]	33[d]	x(9)	x(10)
Türkei	86	14	88	12	82	18	91	9	87	13	a	a
Ver. Königreich	88	12	84	16	76	24	90	10	80	20	a	a
Vereinigte Staaten	93	7	92	8	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	91	9	m	m
OECD-Durchschnitt	**93**	**7**	**93**	**7**	**89**	**11**	**86**	**14**	**87**	**13**	**78**	**23**
EU22-Durchschnitt	**95**	**5**	**94**	**6**	**92**	**8**	**90**	**10**	**91**	**9**	**79**	**21**
Partnerländer												
Argentinien	83	17	88	12	m	m	m	m	86	14	a	a
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
Kolumbien	77	23	78	22	m	m	m	m	71	29	a	a
Costa Rica	85	15	87	13	m	m	m	m	85	15	a	a
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
Litauen	97	3	97	3	97	3	94	6	96	4	94	6
Russische Föd.	x(9)	x(10)	x(9)	x(10)	97[d]	3[d]	88[d]	12[d]	96[d]	4[d]	x(9)	x(10)
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. Ohne Mittel aus internationalen Quellen. 2. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Referenzjahr 2012. 4. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397766

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

Tabelle B3.1b

Relativer Anteil der öffentlichen und (aufgegliederten) privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2013)

Aufteilung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen und privaten Quellen (aufgegliedert) nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen[1]

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich			
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen		
		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen[2]		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen[2]		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Alle privaten Quellen[2]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	82	16	3	18	42	42	15	58	70	23	6	30
Österreich	96	3	1	4	95	3	3	5	95	3	2	5
Belgien	96	4	0	4	89	5	6	11	95	4	1	5
Kanada[3]	92	4	4	8	52	25	23	48	76	12	12	24
Chile[4]	79	21	0	21	38	52	11	62	61	34	5	39
Tschechien	91	7	2	9	77	9	14	23	87	8	5	13
Dänemark	97	3	0	3	94	0	6	6	96	2	2	4
Estland	98	1	0	2	82	18	1	18	93	7	0	7
Finnland	99	1	0	1	96	0	4	4	98	0	1	2
Frankreich	91	8	2	9	79	11	10	21	87	9	4	13
Deutschland	87	x(4)	x(4)	13	86	x(8)	x(8)	14	86	x(12)	x(12)	14
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	92	x(4)	x(4)	8	63	x(8)	x(8)	37	83	x(12)	x(12)	17
Island	96	4	0	4	91	8	1	8	95	5	0	5
Irland	95	5	a	5	78	19	3	22	91	8	1	9
Israel	89	8	3	11	50	33	17	50	78	15	7	22
Italien	96	4	0	4	67	26	7	33	89	9	2	11
Japan	93	5	2	7	35[d]	51[d]	14[d]	65[d]	72	21	6	28
Korea	84	14	2	16	32	44	24	68	64	26	10	36
Lettland	98	2	0	2	68	31	2	32	89	10	1	11
Luxemburg	97	3	0	3	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	83	17	0	17	68	32	0	32	79	21	0	21
Niederlande	87	4	8	13	70	16	14	30	82	8	10	18
Neuseeland	83	13	4	17	52	33	15	48	74	18	7	26
Norwegen	100	0	0	0	96	3	1	4	99	1	0	1
Polen	92	x(4)	x(4)	8	80	18	2	20	89	x(12)	x(12)	11
Portugal	88	12	0	12	58	32	10	42	81	16	2	19
Slowakei	89	9	2	11	76	13	11	24	85	10	5	15
Slowenien	91	9	0	9	87	11	2	13	90	9	1	10
Spanien	88	11	1	12	69	27	3	31	82	16	2	18
Schweden	100	0	0	0	90	1	10	10	97	0	3	3
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	87	13	0	13	80	13	7	20	85	13	2	15
Ver. Königreich	84	14	2	16	57	19	23	43	77	15	8	23
Vereinigte Staaten	92	8	0	8	36	47	17	64	68	24	7	32
OECD-Durchschnitt	**91**	**7**	**1**	**9**	**70**	**21**	**9**	**30**	**84**	**12**	**4**	**16**
EU22-Durchschnitt	**93**	**6**	**1**	**7**	**78**	**14**	**7**	**22**	**89**	**8**	**3**	**11**
Partnerländer												
Argentinien	85	x(4)	x(4)	15	99	x(8)	x(8)	1	88	x(12)	x(12)	12
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
Kolumbien	77	x(4)	x(4)	23	51	x(8)	x(8)	49	68	x(12)	x(12)	32
Costa Rica	85	x(4)	x(4)	15	61	x(8)	x(8)	39	78	x(12)	x(12)	22
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
Litauen	97	2	2	3	75	19	6	25	89	8	3	11
Russische Föd.	96	3	1	4	65	23	12	35	85	10	5	15
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: Die in dieser Abbildung dargestellten Zahlen für öffentliche Ausgaben beinhalten keine Ausgaben im Rahmen nicht zugeordneter Bildungsgänge.
1. Ohne Mittel aus internationalen Quellen. 2. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind. 3. Referenzjahr 2012. 4. Referenzjahr 2014.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397770
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B3.2a

Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben[1] für Bildungseinrichtungen und Index der Veränderung der öffentlichen und privaten Ausgaben im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2008, 2010 bis 2013)

Index der Veränderung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Jahr

	Anteil der öffentlichen Ausgaben[1] für Bildungseinrichtungen (in %)						Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2005 und 2013 (2008 = 100, zu konstanten Preisen)									
							Aus öffentlichen Quellen					Aus privaten Quellen[2]				
	2005	2008	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	84	83	85	84	82	82	92	124	120	118	119	86	106	111	119	124
Österreich	m	m	m	m	96	96	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	95	95	96	96	96	96	88	100	102	104	104	94	83	79	79	79
Kanada	90	89	90	90	92	m	91	110	106	111	m	84	104	100	80	m
Chile	70	78	79	78	m	78	75	97	112	m	104	118	96	112	m	106
Tschechien	90	90	91	91	91	91	94	105	108	108	105	99	100	102	102	102
Dänemark	98	98	98	97	97	97	101	109	100	110	108	89	111	120	132	135
Estland	99	99	99	99	99	98	81	88	81	83	83	84	109	88	73	143
Finnland	99	99	99	99	99	99	93	104	105	105	104	79	83	77	78	75
Frankreich	91	91	91	91	91	91	98	103	102	101	100	96	102	103	104	106
Deutschland	86	86	87	87	87	87	98	107	107	105	105	98	97	96	99	97
Griechenland	93	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	95	m	m	m	94	92	105	88	83	79	76	m	m	m	m	m
Island	96	96	96	96	96	96	92	88	91	90	93	97	92	93	98	102
Irland	97	98	96	96	96	95	74	106	103	104	97	101	187	189	195	193
Israel	93	93	92	89	89	89	84	107	115	123	124	84	119	181	204	212
Italien	96	97	97	96	95	96	96	93	89	85	85	123	109	118	134	121
Japan	90	90	93	93	93	93	98	106	106	107	106	97	71	72	74	76
Korea	77	78	79	81	84	84	86	110	114	117	118	90	106	96	79	76
Lettland	m	m	m	m	98	98	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	98	98	98	97	m	m	m	m	m	m	98	89	96	116
Mexiko	83	83	83	83	83	83	97	108	112	115	118	97	109	114	115	120
Niederlande	87	87	87	87	87	87	96	108	107	107	109	91	105	107	106	100
Neuseeland	m	m	m	m	83	83	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	100	100	100	100	100	100	94	106	105	105	109	a	a	a	a	a
Polen	98	94	94	94	92	92	91	105	103	103	103	26	106	103	137	136
Portugal	100	100	100	100	85	88	105	113	106	101	106	112	97	99	m	m
Slowakei	86	85	88	89	88	89	89	122	115	114	119	79	93	83	85	86
Slowenien	92	92	91	91	91	91	96	99	96	93	91	94	103	104	101	101
Spanien	93	93	92	91	89	88	87	102	99	91	87	82	123	130	158	164
Schweden	100	100	100	100	100	100	97	99	99	100	101	112	74	m	m	m
Schweiz	87	86	88	88	m	m	98	106	108	110	113	93	90	91	m	m
Türkei	m	m	m	87	85	87	82	121	123	136	163	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	m	m	m	86	84	84	107	109	120	121	134	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	92	92	92	92	92	92	90	99	96	94	94	90	92	95	91	89
OECD-Durchschnitt	**92**	**92**	**92**	**92**	**92**	**91**	**92**	**105**	**104**	**105**	**106**	**92**	**102**	**106**	**110**	**116**
EU22-Durchschnitt	**94**	**94**	**94**	**94**	**93**	**93**	**94**	**103**	**101**	**101**	**101**	**91**	**105**	**105**	**112**	**117**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	92	85	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	70	114	118	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	71	77	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	85	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	91	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	m	97	97	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	97	97	96	97	96	76	96	98	114	118	m	92	127	119	132
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. Ohne Mittel aus internationalen Quellen. 2. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397787

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

Tabelle B3.2b

Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben[1] für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich und Index der Veränderung der öffentlichen und der privaten Ausgaben (2005, 2008, 2010 bis 2013)

Index der Veränderung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen Quellen nach Transferzahlungen aus öffentlichen und privaten Quellen, nach Jahr

	Anteil der öffentlichen Ausgaben[1] für Bildungseinrichtungen (in %)						Index der Veränderung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen zwischen 2005 und 2013 (2008 = 100, zu konstanten Preisen)									
							Aus öffentlichen Quellen					Aus privaten Quellen[2]				
	2005	2008	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013	2005	2010	2011	2012	2013
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	45	45	46	46	45	42	91	117	118	119	121	89	110	115	119	134
Österreich	m	m	m	m	95	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	91	90	90	90	90	89	91	107	109	109	114	83	109	109	113	120
Kanada	55	63	57	57	52	m	82	103	100	92	m	114	129	125	144	m
Chile	16	15	22	24	m	35	92	200	233	m	333	83	121	125	m	108
Tschechien	81	79	79	81	79	77	79	103	128	114	100	69	105	113	113	113
Dänemark	97	96	95	95	m	94	102	108	110	95	100	74	122	135	m	138
Estland	70	79	75	80	78	82	74	98	115	98	133	119	119	105	102	112
Finnland	96	95	96	96	96	96	94	108	112	110	107	79	96	101	91	91
Frankreich	84	82	82	81	80	79	91	105	104	102	104	80	103	110	115	124
Deutschland	87	87	86	87	86	86	88	108	114	114	114	86	110	113	120	123
Griechenland	97	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	78	m	m	m	54	63	95	91	106	74	88	m	m	m	m	m
Island	91	92	91	91	92	91	85	89	85	90	98	101	101	104	104	114
Irland	84	83	81	80	84	78	74	101	95	101	83	67	110	109	94	113
Israel	46	51	54	49	52	50	92	114	115	121	127	112	102	126	116	133
Italien	73	71	68	66	66	67	92	95	94	88	90	82	109	114	110	106
Japan	34	33	34	34	34	35	92	104	108	107	113	91	99	103	103	104
Korea	24	22	27	27	29	32	86	132	138	147	164	77	101	107	102	98
Lettland	m	m	m	m	64	68	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	69	70	70	67	70	68	86	112	104	117	110	91	113	120	120	123
Niederlande	73	71	72	71	71	70	95	109	112	112	113	88	108	115	118	120
Neuseeland	m	m	m	m	52	52	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	97	96	96	96	96	98	104	104	106	110	m	135	139	134	142
Polen	74	71	71	76	78	80	114	125	124	129	141	100	123	100	92	85
Portugal	68	62	69	69	54	58	104	116	107	81	88	80	85	80	111	104
Slowakei	77	73	70	77	74	76	88	102	123	127	139	70	117	100	122	122
Slowenien	77	84	85	85	86	87	88	105	106	102	97	140	98	95	84	74
Spanien	78	79	78	77	73	69	83	105	102	90	85	88	109	111	123	141
Schweden	88	89	91	90	89	90	95	113	114	115	118	103	95	108	113	112
Schweiz	m	m	m	m	m	m	109	112	117	122	124	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	87	85	87	88	127	147	170	206	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	m	m	m	m	57	57	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	42	41	40	39	38	36	91	101	101	102	94	88	107	112	118	117
OECD-Durchschnitt	**70**	**70**	**70**	**71**	**71**	**71**	**91**	**111**	**115**	**109**	**122**	**90**	**109**	**111**	**112**	**115**
EU22-Durchschnitt	**82**	**81**	**80**	**81**	**77**	**78**	**91**	**106**	**110**	**104**	**107**	**88**	**107**	**107**	**108**	**112**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	99	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	85	121	128	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	43	51	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	61	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	71	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	m	75	75	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	64	62	63	64	65	68	98	92	96	101	m	107	98	100	98
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. Ohne Mittel aus internationalen Quellen. 2. Einschließlich Subventionen, die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397793

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

Tabelle B3.3

Jährliche öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer, nach Art der Bildungseinrichtung (2013)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, nach Bildungsbereich und Art der Bildungseinrichtung

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II			Tertiärbereich			Primar- bis Tertiärbereich		
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Gesamt	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Gesamt	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Gesamt	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Gesamt	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	8 418	7 402	**8 102**	10 764	6 871	**9 239**	10 552	5 021	**8 470**	8 426	382	**7 740**	9 178	6 199	**8 299**
Österreich	10 735	5 326	**10 413**	14 993	8 394	**14 372**	15 309	9 688	**14 511**	17 288	8 215	**15 794**	14 480	7 990	**13 704**
Belgien	11 011	8 497	**9 656**	12 464	11 316	**11 754**	13 682[d]	11 803[d]	**12 495[d]**	15 101	12 869	**13 808**	12 759	10 890	**11 660**
Kanada[1]	8 841[d]	2 228[d]	**8 392[d]**	x(1)	x(2)	**x(3)**	11 715	2 913	**11 109**	12 145	m	**m**	10 449	m	**m**
Chile[2]	4 509	2 301	**3 151**	4 529	2 343	**3 286**	4 370	2 615	**3 264**	6 514	2 195	**2 866**	4 749	2 339	**3 114**
Tschechien	4 384	4 010	**4 377**	7 493	5 255	**7 424**	7 168	4 439	**6 775**	7 651	493	**6 753**	6 425	2 917	**6 153**
Dänemark	11 996	10 354	**11 745**	11 572	13 834	**12 190**	10 158	8 422	**10 118**	14 338	0	**14 047**	12 019	11 398	**11 947**
Estland	7 086	4 440	**6 999**	6 960	4 442	**6 890**	5 832	4 153	**5 787**	10 287	6 427	**7 068**	6 957	6 194	**6 765**
Finnland	8 463	9 717	**8 485**	13 342	11 590	**13 258**	8 567[d]	9 163[d]	**8 678[d]**	20 591	9 390	**17 168**	11 281	9 420	**11 027**
Frankreich	7 144	3 966	**6 708**	10 114	5 460	**9 120**	13 750	7 526	**12 044**	14 347	4 299	**12 479**	10 468	5 439	**9 492**
Deutschland	x(3)	x(3)	**7 913**	x(6)	x(6)	**9 647**	x(9)	x(9)	**9 866**	x(12)	x(12)	**14 140**	x(15)	x(15)	**9 920**
Griechenland	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Ungarn	5 411	3 307	**5 111**	3 779	3 167	**3 687**	3 487	5 836	**4 049**	7 008	2 481	**6 275**	4 729	4 157	**4 621**
Island	10 606	5 505	**10 445**	11 064	18 249	**11 132**	7 126	5 887	**6 877**	10 333	7 541	**9 775**	9 834	6 484	**9 459**
Irland	7 845	0	**7 807**	10 064	a	**10 064**	10 216	0	**10 054**	10 321	0	**9 994**	9 201	0	**9 106**
Israel	8 044	4 727	**7 285**	x(7)	x(8)	**x(9)**	3 663[d]	13 994[d]	**5 152[d]**	1 775	7 660	**6 892**	5 722	7 701	**6 330**
Italien	8 062	579	**7 562**	8 455	901	**8 157**	8 522	4 348	**8 212**	7 815	1 888	**7 264**	8 408	2 413	**7 994**
Japan	x(3)	x(3)	**8 664**	x(6)	x(6)	**9 571**	x(9)	x(9)	**8 888**	x(12)	x(12)	**6 855**	x(15)	x(15)	**8 510**
Korea	7 974	1 496	**7 871**	7 443	7 043	**7 371**	8 344	6 432	**7 510**	11 079	1 889	**3 684**	8 245	3 298	**6 298**
Lettland	5 816	5 491	**5 811**	5 840	6 315	**5 847**	5 849	1 901	**5 733**	3 696	5 223	**5 104**	5 779	5 144	**5 628**
Luxemburg	18 386	2 860	**16 838**	21 281	9 017	**18 909**	20 406	9 355	**18 435**	40 369	m	**m**	21 273	m	**m**
Mexiko	2 560	8	**2 340**	2 338	16	**2 092**	3 676	0	**3 006**	7 426	0	**5 129**	3 073	6	**2 676**
Niederlande	8 475	0	**8 450**	12 247	0	**11 983**	9 116	0	**8 557**	14 565	0	**13 209**	10 652	0	**10 246**
Neuseeland	6 841	1 606	**6 746**	8 213	1 750	**7 898**	8 963	5 728	**8 522**	8 218	2 823	**7 570**	7 763	3 759	**7 464**
Norwegen	13 542	5 229	**13 274**	14 452	4 906	**14 103**	15 939[d]	17 845[d]	**16 153[d]**	22 355	5 628	**19 873**	15 810	9 882	**15 369**
Polen	6 364	5 293	**6 315**	6 364	4 686	**6 269**	5 609	5 235	**5 574**	8 149	972	**6 544**	6 590	2 531	**6 122**
Portugal	7 212	1 309	**6 503**	9 758	3 128	**8 920**	9 874[d]	2 036[d]	**8 274[d]**	6 668[d]	2 308[d]	**5 883[d]**	8 182	2 081	**7 263**
Slowakei	5 136	6 320	**5 215**	5 113	5 612	**5 145**	5 395	3 856	**5 162**	7 630	165	**6 824**	5 696	3 790	**5 514**
Slowenien	8 261	5 168	**8 240**	9 100	12 279	**9 110**	6 971	6 494	**6 958**	8 861	4 008	**8 434**	8 190	4 877	**8 092**
Spanien	7 107	3 324	**5 889**	9 001	4 496	**7 564**	9 195[d]	3 761[d]	**7 825[d]**	10 190	964	**8 685**	8 644	3 396	**7 204**
Schweden	10 668	10 627	**10 664**	11 445	10 558	**11 306**	11 739	10 040	**11 389**	20 782	14 928	**20 167**	12 873	10 528	**12 537**
Schweiz	14 707	m	**m**	18 206	m	**m**	11 563[d]	m	**m**	25 974	m	**m**	16 666	31 950	**17 424**
Türkei	2 531	0	**2 452**	2 947	0	**2 849**	3 565	0	**3 409**	7 867	0	**6 935**	3 675	0	**3 497**
Ver. Königreich	9 114	10 991	**9 350**	12 037	10 129	**11 003**	12 428	8 109	**9 260**	a	14 209	**14 209**	10 200	10 489	**10 437**
Vereinigte Staaten	11 010	898	**10 176**	11 857	1 159	**11 000**	13 324	1 529	**12 360**	12 374	5 051	**10 134**	11 897	3 253	**10 724**
OECD-Durchschnitt	**8 383**	**4 290**	**7 847**	**9 774**	**6 176**	**9 070**	**9 252**	**5 743**	**8 620**	**12 263**	**4 207**	**9 719**	**9 433**	**5 951**	**8 578**
EU22-Durchschnitt	**8 434**	**5 079**	**8 098**	**10 071**	**6 873**	**9 649**	**9 664**	**5 804**	**9 036**	**12 929**	**4 676**	**10 693**	**9 740**	**5 455**	**8 767**
Partnerländer															
Argentinien	3 648	1 499	**3 104**	5 425	2 043	**4 612**	5 913	2 253	**4 829**	m	m	**m**	m	m	**m**
Brasilien	3 826	m	**m**	3 802	m	**m**	3 852[d]	m	**m**	14 768	m	**m**	4 381	m	**m**
China	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Kolumbien	2 441	404	**2 068**	2 530	395	**2 120**	2 596	281	**2 006**	6 140	58	**3 248**	2 946	267	**2286**
Costa Rica	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Indien	521	m	**m**	568	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Indonesien	1 319	570	**1 184**	1 263	291	**918**	1 991	135	**1 070**	5 794	284	**2 094**	1 628	330	**1 209**
Litauen	4 982	4 396	**4 974**	x(6)	x(6)	**4 462**	x(9)	x(9)	**5 116**	6 901	2 236	**6 414**	2 685	1 877	**5 301**
Russische Föd.	x(9)	x(9)	**x(9)**	x(9)	x(9)	**x(9)**	x(9)	x(9)	**4 920**	x(12)	x(12)	**5 472**	x(15)	x(15)	**5 067**
Saudi-Arabien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Südafrika	2 350	389	**2 275**	m	m	**m**	m	m	**m**	4 545	m	**m**	m	m	**m**
G20-Durchschnitt	**5 628**	**m**	**m**	**6 616**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

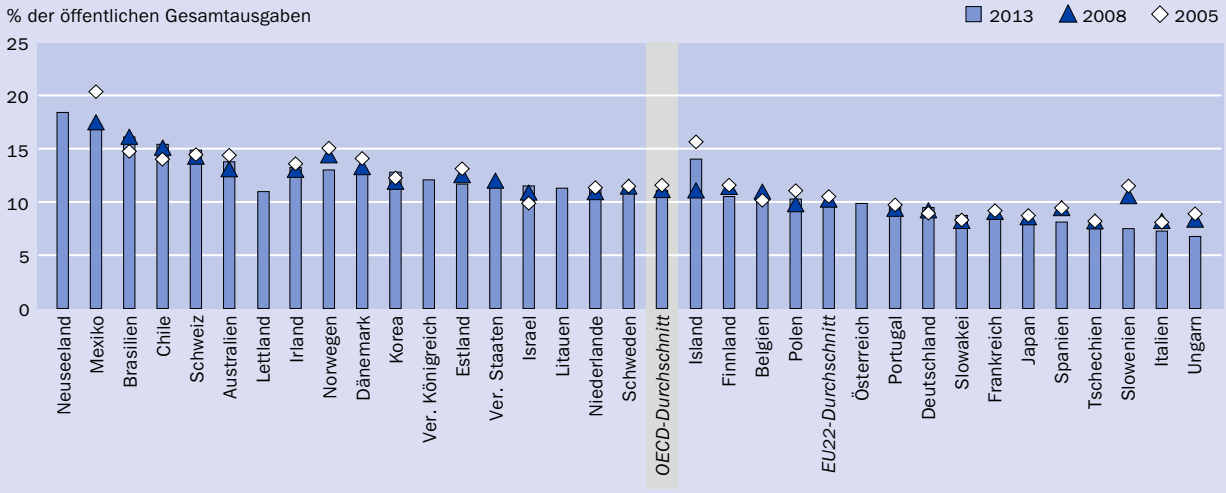
Anmerkung: Die in dieser Abbildung dargestellten Zahlen für öffentliche Ausgaben beinhalten keine Ausgaben im Rahmen nicht zugeordneter Bildungsgänge.
1. Referenzjahr 2012. 2. Referenzjahr 2014.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397802
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator B4
Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?

- Die OECD-Länder wenden im Durchschnitt 11,3 Prozent ihrer öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung vom Primar- bis zum Tertiärbereich auf, dies reicht von weniger als 8 Prozent in Italien, Lettland, Slowenien und Ungarn bis zu mehr als 16 Prozent in Mexiko und Neuseeland.
- Der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung vom Primar- bis zum Tertiärbereich nahm zwischen 2005 und 2013 in mehr als zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre ab. In den meisten anderen Ländern blieb er stabil, außer vor allem in Brasilien und Israel, wo er um mindestens 1 Prozentpunkt stieg.
- Durchschnittlich 85 Prozent der letztendlich öffentlichen Mittel für Bildung im Tertiärbereich stammen von der zentralen staatlichen Ebene. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden die Mittel dezentraler vergeben, und 59 Prozent der letztendlich staatlich vergebenen Mittel stammen von der regionalen und lokalen staatlichen Ebene.

Abbildung B4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2005, 2008 und 2013)



Anmerkung: Die in dieser Abbildung dargestellten Zahlen für öffentliche Ausgaben beinhalten keine Ausgaben im Rahmen nicht zugeordneter Bildungsgänge. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung in allen Bildungsbereichen als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben im Jahr 2013.
Quelle: OECD. Tabelle B4.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397899

Kontext

Entscheidungen über die Zuweisung von Haushaltsmitteln auf die unterschiedlichen Aufgabenbereiche, wie z. B. 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 nötig, wenn der öffentliche Nutzen hoch ist, die privaten Kosten jedoch den privaten Nutzen übersteigen.

In den Jahren nach der Wirtschaftskrise ergriffen verschiedene OECD-Länder Sparmaßnahmen, die zu starken Haushaltskürzungen führten, u. a. auch im Bildungssektor. Infolgedessen nahmen in vielen Ländern die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer nach der Krise ab (s. Indikator B1). Obwohl Kürzungen mit ökonomischen und anderen Argumenten begründet werden könnten, können sie sich doch grundsätzlich auf die Qualität der staatlich finanzierten Bildung auswirken, insbesondere in Zeiten, in denen eine Investition in das Bildungswesen wichtig ist, um wieder auf Wachstumskurs zu kommen. Während der Krise kann beispielsweise die Nachfrage nach Bildungs- und Ausbildungsangeboten für junge und erwerbslose Menschen steigen, denen es schwerer fällt, in einem eingeschränkteren Arbeitsmarkt zu konkurrieren.

Dieser Indikator stellt die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung dar, und zwar sowohl im Verhältnis zu den öffentlichen Gesamtausgaben eines Landes als auch im Verhältnis zum jeweiligen Bruttoinlandsprodukt (BIP), um die relative Größe des jeweiligen öffentlichen Haushalts zu berücksichtigen. Darüber hinaus enthält er Informationen über die verschiedenen öffentlichen Finanzierungsquellen für das Bildungswesen (zentrale, regionale und lokale staatliche Ebenen) und Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche nahmen im Durchschnitt der OECD-Länder zwischen 2005 und 2013 um 0,6 Prozentpunkte ab.
- In den meisten OECD- und Partnerländern (in 32 der 36 Länder mit verfügbaren Daten) sind die öffentlichen Bildungsausgaben für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen mehr als doppelt so hoch wie für den Tertiärbereich.
- In 4 der 37 Länder mit verfügbaren Daten kommen mindestens 90 Prozent der originären öffentlichen Mittel im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich von der zentralen staatlichen Ebene. Im Tertiärbereich stammen jedoch nur in 10 Ländern weniger als 90 Prozent der originären Mittel von der zentralen staatlichen Ebene.

Entwicklungstendenzen

Zwischen 2005 und 2013 ging der Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich in 19 der 27 Länder mit verfügbaren Daten zurück. Dieser Rückgang war mit mindestens 3 Prozentpunkten in Mexiko und Slowenien besonders deutlich ausgeprägt. In Brasilien und Israel stieg dieser Anteil jedoch um mehr als 1 Prozentpunkt (Tab. B4.2).

Zwischen 2005 und 2013 haben sich die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP nicht einheitlich verändert, denn im Durchschnitt der OECD-Länder blieb dieser größtenteils stabil. In 10 der 28 Länder mit verfügbaren Daten stieg der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP zwischen 2005 und 2008, zwischen 2008 und 2013 traf dies auf 18 Länder zu.

Zwischen 2008 und 2013 nahmen die öffentlichen Ausgaben für Bildung in 18 der 26 Länder mit verfügbaren Daten zu, während in 25 der 34 Länder mit verfügbaren Daten die öffentlichen Gesamtausgaben 2008 höher waren als 2013. Im Durchschnitt stiegen die öffentlichen Ausgaben für Bildung um 5 Prozent, im Vergleich zu einem Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche zusammen von 7 Prozent. Dies führte im Ergebnis zu einem Gesamtrückgang der öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben um 2 Prozent (Tab. B4.2).

Analyse und Interpretationen

Gesamtvolumen der in Bildung investierten öffentlichen Mittel

2013 beliefen sich im Durchschnitt der OECD-Länder die Gesamtausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich auf 11,3 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche, wobei die Bandbreite von höchstens 7,5 Prozent in Italien (7,3 Prozent), Slowenien (7,5 Prozent) und Ungarn (6,8 Prozent) bis zu mindestens 16 Prozent in Brasilien (16,1 Prozent), Mexiko (17,3 Prozent) und Neuseeland (18,4 Prozent) reichte (Abb. B4.1 und Tab. B4.1).

In den meisten Ländern und auch im Durchschnitt der OECD-Länder entfiel rund ein Drittel der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich auf den Primarbereich. Dies erklärt sich größtenteils durch die fast universelle Bildungsbeteiligung in diesem Bildungsbereich (s. Indikator C1) und die demografische Bevölkerungsstruktur. Die öffentlichen Ausgaben für Bildung im Sekundarbereich machen bis zu 4,5 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben aus, gleichmäßig auf den Sekundarbereich I und den Sekundarbereich II verteilt.

Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die öffentlichen Ausgaben für Bildung im Tertiärbereich auf 27,5 Prozent der öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich. Dabei reichen die Prozentsätze von höchstens rund 20 Prozent in Israel (19,4 Prozent) und Portugal (18,8 Prozent) bis zu mindestens 30 Prozent in Chile (31,9 Prozent), Dänemark (31,9 Prozent), Deutschland (31,0 Prozent), Estland (30,4 Prozent), Finnland (33,2 Prozent), Litauen (33,1 Prozent), den Niederlanden (31,1 Prozent), Norwegen (33,4 Prozent), Schweden (33,4 Prozent) und den Vereinigten Staaten (33,0 Prozent) und übersteigen in Österreich 35 Prozent (35,9 Prozent) (Tab. B4.1).

Bei der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben als Teil der öffentlichen Gesamtausgaben ist die relative Größe der öffentlichen Haushalte zu berücksichtigen. In der Tat ergibt sich ein vollkommen anderes Bild, wenn man die öffentlichen Bildungsausgaben im Verhältnis zum BIP und nicht im Verhältnis zu den öffentlichen Gesamtausgaben betrachtet. 2013 beliefen sich die öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz des BIP in einigen Ländern auf höchstens 3,5 Prozent – in Japan (3,5 Prozent), Tschechien (3,4 Prozent) und Ungarn (3,3 Prozent). Am anderen Ende des Spektrums wendeten nur Dänemark und Norwegen mit 7,2 bzw. 7,3 Prozent mehr als 7 Prozent ihres jeweiligen BIP für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich auf, was weit über dem OECD-Durchschnitt von 4,8 Prozent liegt (Tab. B4.1).

Kasten B4.1

Bildungsdarlehenssysteme in den OECD-Ländern

Eine wachsende Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich stellt die Regierungen gleichzeitig vor mehrere Herausforderungen: Wie finanziert man am besten die Bildungseinrichtungen, unterstützt die Bildungsteilnehmer und fördert Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung nach der Schulpflicht?

In einigen Ländern sind Bildungsdarlehen zu einer wichtigen Form der Unterstützung für die Bildungsteilnehmer geworden. Die vielen unterschiedlichen Darlehenssysteme in der Welt stellen für die internationalen Vergleiche auch eine gewisse Herausforderung dar.

Im Tertiärbereich gehören die Darlehen für Bildungsteilnehmer im Allgemeinen zu einer der folgenden drei Kategorien:

- Vollständig öffentliche finanzierte Bildungsdarlehen – die Mittel stammen ausschließlich aus öffentlichen Quellen, die Vergabe kann jedoch über staatliche oder nicht staatliche Stellen erfolgen.
- Öffentlich unterstützte private Darlehen – die Mittel stammen in der Hauptsache aus privaten Quellen, die staatlichen Ausgaben sind hier eher indirekter Natur, wie z. B. Darlehensgarantieren oder Subventionen.
- Vollständig private oder kommerzielle Darlehen – kommerzielle Finanzinstitute bieten Darlehen speziell für Bildungsteilnehmer an, an denen sich der Staat zwar nicht finanziell beteiligt, aber möglicherweise eine regulierende Rolle übernimmt oder den politischen Rahmen dafür setzt.

Innerhalb dieser generellen Kategorien haben sich in den einzelnen Ländern ganz unterschiedliche Systeme entwickelt, nach denen die Darlehen an die Bildungsteilnehmer vergeben werden. In ein und demselben Land kann es ggf. mehr als eine Darlehensart – und mehr als ein Darlehenssystem – geben. In den OECD- und Partnerländern gibt es äußerst komplexe Bildungsdarlehenssysteme (Tab. B4.1a).

Die Tabelle zeigt, wo Länder angegeben haben, dass es in ihrem System ein bestimmtes Charakteristikum der Bildungsdarlehen gibt, um die große Vielfalt selbst bei einer sehr weit gefassten Kategorisierung zu illustrieren. Innerhalb dieser weit gefassten Kategorien gibt es grundlegende Komplexitäten, so z. B., ob die Darlehenscharakteristika in allen Fällen zutreffen, oder bei weiteren Aspekten, die in der Tabelle nicht aufgeführt sind, wie z. B. bei der Verwaltung der Darlehen in der Praxis.

Die Finanzdaten in *Bildung auf einen Blick* untermauern die Methodik auf Basis einer Einnahmen-Ausgaben-Rechnung. Dabei wird insbesondere der finanzielle Aufwand im Referenzjahr betrachtet. Die Daten werden nicht auf Basis des Anteils des Aufwands erhoben, der voraussichtlich während der Laufzeit eines Darlehens wieder zurückbezahlt wird, und auch nicht auf Basis der im Referenzjahr erhaltenen Rückzahlungen.

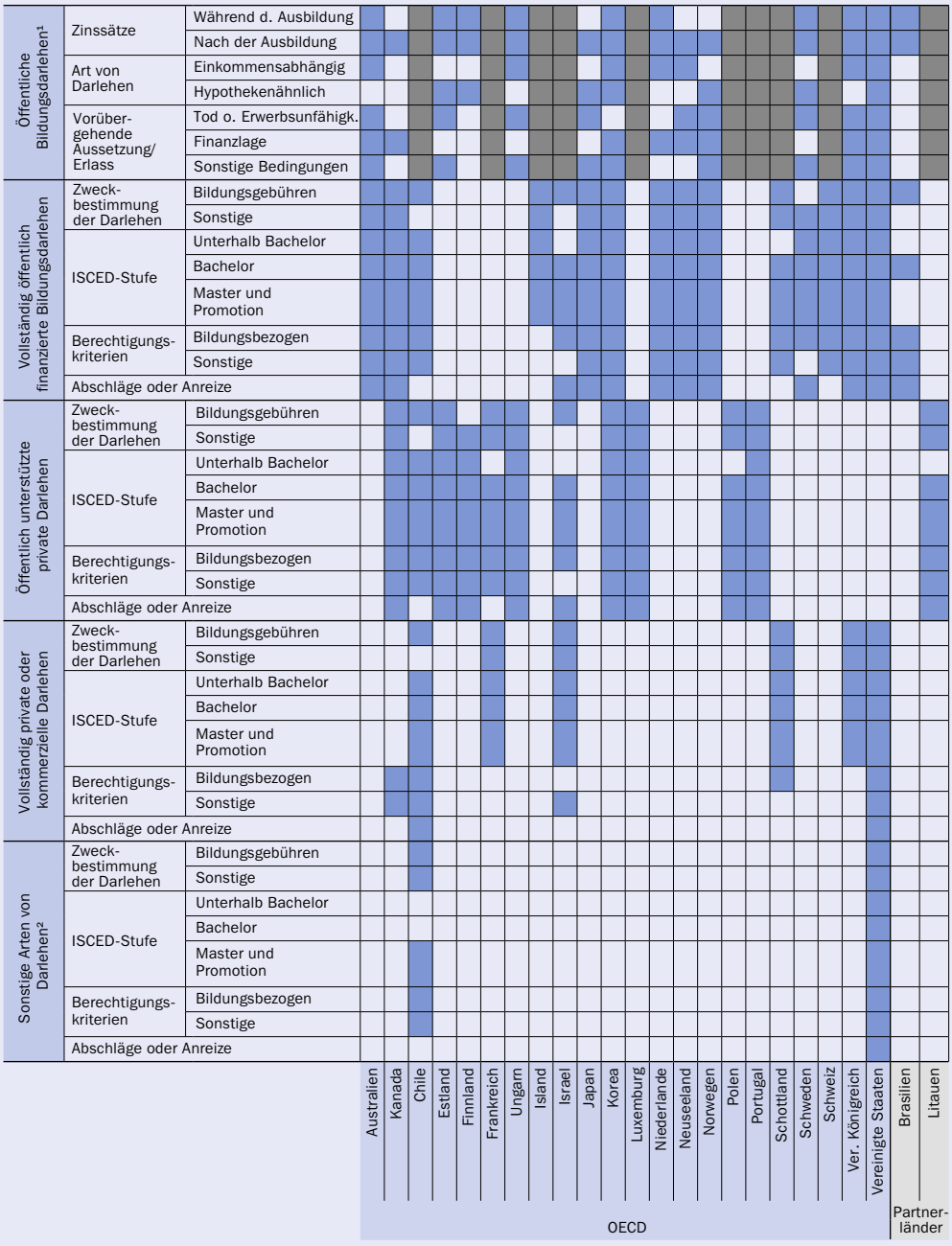
Die Ausgaben für Bildungsdarlehen werden gegenwärtig wie folgt dargestellt:

- Direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen (s. Indikatoren B2 und B3)
  - Die hier angegebenen privaten Aufwendungen, die direkt an die Bildungseinrichtungen gehen, beziehen sich auf die Kosten innerhalb der Bildungseinrichtungen,

Tabelle B4.a

Bildungsdarlehen in ausgewählten OECD- und Partnerländern

Beschreibung der Darlehenssysteme in den OECD- und Partnerländern



Anmerkung: *Leere Felder umfassen alle anderen Antworten als „Ja", z. B. wenn keine Informationen verfügbar waren oder die Eigenschaften des Darlehens nicht zutreffend waren. Länder, die angaben, dass es bei ihnen keine Bildungsdarlehen gibt: Belgien (fläm.), Slowenien, Spanien.*

1. Die Daten in diesem Abschnitt wurden Bildung auf einen Blick 2015, Tabellen B5.4 und B5.5 entnommen. Dunkelgraue Felder zeigen die Länder, die in den Tabellen 2015 nicht aufgeführt waren. 2. Darlehensarten, die sich nicht ohne Weiteres einer der drei vorgenannten Definitionen zuordnen lassen.

die den Bildungsteilnehmern entstehen. Dabei wird nicht danach unterschieden, ob diese durch ein Darlehen finanziert werden oder nicht.
- Die hier angegebenen öffentlichen Ausgaben beziehen sich nur auf direkte Unterstützungsleistungen an Bildungseinrichtungen.

- Öffentliche Investitionen in Bildung (Tab. B4.1 und B4.2)
  - Es handelt sich hierbei um eine Bruttokennzahl, die die direkten öffentlichen Unterstützungsleistungen an die Bildungseinrichtungen plus den Aufwand für öffentliche Bildungsdarlehen und sonstige Unterstützungsleistungen umfasst, beispielsweise Subventionen und Bildungszuschüsse an private Haushalte und andere private Einheiten.

- Zu den gegenwärtig nicht berücksichtigten Kosten gehören u. a.:
  - der Erlass von Darlehensrückzahlungen/abgeschriebene Darlehensforderungen,
  - Schulden, die voraussichtlich nicht zurückgezahlt werden,
  - Vorzugszinsen/Zinsvergünstigungen.

Die Indikatoren in *Bildung auf einen Blick* geben zwar einen hilfreichen Überblick über die Ausgaben im Referenzjahr, bilden jedoch nicht die Gesamtkosten von Bildungsdarlehen für den Staat und einzelne Bildungsteilnehmer über die Laufzeit eines Darlehens ab. Je nach Bildungsdarlehenssystem eines Landes und Berichtsmethode werden die öffentlichen Ausgaben für Bildungsdarlehen in den Indikatoren eventuell zu hoch oder zu tief ausgewiesen.

Das trifft insbesondere auf Länder zu, in denen Bildungsdarlehen einen signifikanten Anteil an den Systemen zur finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmern einnehmen, wie beispielsweise in Australien, Neuseeland, Norwegen, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten.

Es wird derzeit an Möglichkeiten gearbeitet, die tatsächlichen Kosten, die den Regierungen für Bildungsdarlehen entstehen, in *Bildung auf einen Blick* besser zu erfassen und darzustellen.

Entgegen den Erwartungen liegen die 5 Länder mit den höchsten öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben im Jahr 2013 – Brasilien, Chile, Mexiko, Neuseeland und die Schweiz (Abb. B4.1) – ganz hinten bezüglich der öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche als Prozentsatz des BIP. Dies erklärt sich dadurch, dass diese Länder einen relativ niedrigeren Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP haben.

Die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche (u. a. Bildung, Gesundheit, soziale Sicherheit und Umwelt) als Prozentsatz des BIP variieren erheblich zwischen den einzelnen Ländern. 2013 berichtete jedes vierte Land mit verfügbaren Daten, dass sich die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche zusammen auf mehr als 50 Prozent des BIP beliefen, darunter auch Slowenien mit 60,3 Prozent. Am anderen Ende des Spektrums beliefen sich die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche zusammen in Chile und Mexiko auf höchstens rund 30 Prozent des BIP (24,0 bzw. 26,2 Prozent).

Veränderungen der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2005 und 2013

Die öffentlichen Bildungsausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben gingen im Durchschnitt der OECD-Länder zwischen 2005 und 2008 leicht zurück (um 0,5 Prozentpunkte). In Island, einem Land, das am Beginn der Finanzkrise besonders stark betroffen war, sank der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung an den öffentlichen Gesamtausgaben um 4,5 Prozentpunkte.

Zwischen 2008 und 2013 blieben die öffentlichen Ausgaben für Bildung stabil (durchschnittlich rund 11 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben), die Situation in den einzelnen Ländern unterschied sich dabei jedoch stark. Der Anteil ging zwar in 14 Ländern zurück, aber in anderen Ländern, wie z. B. in Israel, Korea und der Slowakei, nahm er während dieses Fünfjahreszeitraums um mehr als 5 Prozent zu.

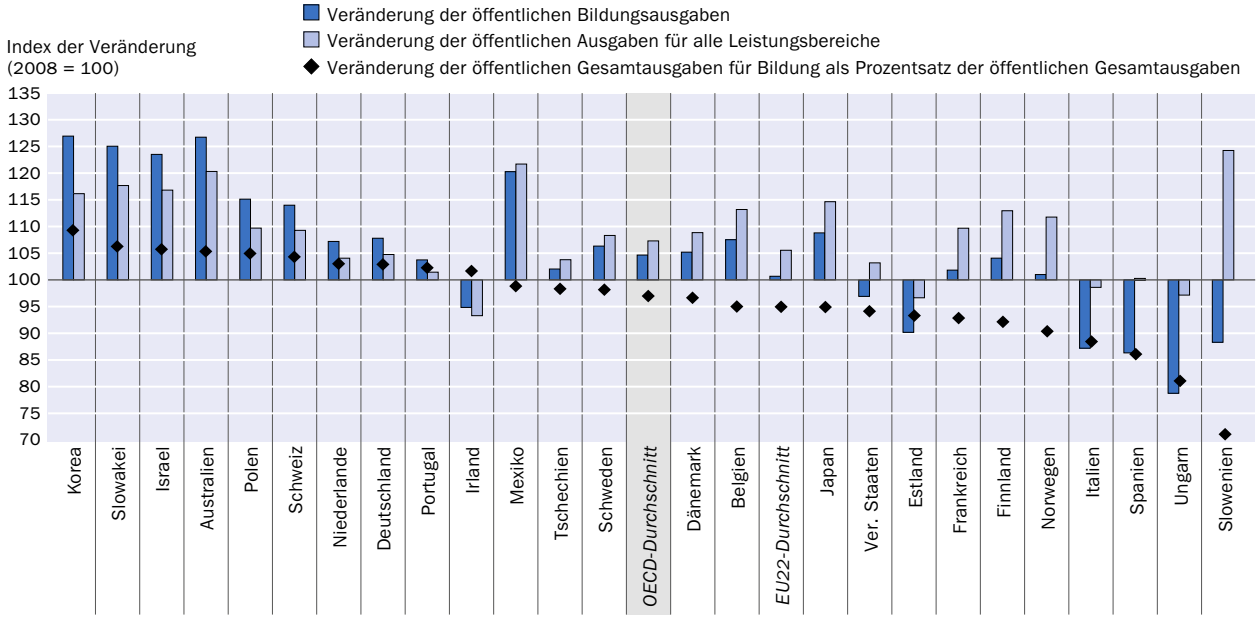
Bei einem Vergleich der öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP sind die Unterschiede geringer: Zwischen 2005 und 2013 lag der OECD-Durchschnitt zwischen 4,7 Prozent und 5 Prozent. Aber auch hier verbergen sich hinter dem relativ stabilen Durchschnitt erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Belgien, Brasilien, Chile, Irland und Korea war der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP 2013 mindestens 0,5 Prozentpunkte höher als 2005. Im gleichen Zeitraum schrumpfte der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung in Ungarn um mindestens 20 Prozent.

Nach der Krise – in den Jahren zwischen 2008 und 2013 – erhöhten 17 der 26 Länder mit verfügbaren Daten ihre öffentlichen Ausgaben für Bildung. In Australien, Korea und der

Abbildung B4.2

Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2008 und 2013)

Primar- bis Tertiärbereich (2008 = 100, zu konstanten Preisen von 2013)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben.

Quelle: OECD. Tabelle B4.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397909

Slowakei stiegen sie in diesem Fünfjahreszeitraum um mehr als ein Viertel. Im Gegensatz dazu waren 2013 die öffentlichen Ausgaben für Bildung in Ungarn 21 Prozent niedriger als 2008.

Mit Ausnahme von Slowenien und Spanien kürzten alle Länder, die ihre öffentlichen Ausgaben für Bildung kürzten, auch ihre öffentlichen Gesamtausgaben. In den meisten Ländern stiegen jedoch die öffentlichen Gesamtausgaben, im Durchschnitt der OECD-Länder um 7 Prozent.

Herkunft der öffentlichen Mittel, die in Bildung investiert werden

Alle staatlichen Quellen für Mittel für Bildungsausgaben (außer den internationalen Quellen) sind einer der folgenden drei staatlichen Ebenen zugeordnet: der zentralen, der regionalen oder der lokalen staatlichen Ebene. In einigen Ländern wird Bildung zentral finanziert, während in anderen die Finanzierung nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen dezentral erfolgen kann.

In den letzten Jahren wurden viele Schulen zu autonomeren und dezentraleren Einrichtungen, die außerdem Schülern, Eltern und der Allgemeinheit gegenüber stärker rechenschaftspflichtig in Bezug auf die erzielten Ergebnisse geworden sind. 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, 2013).

Die Finanzierung mittels öffentlicher Mittel ist im Tertiärbereich stärker zentralisiert als in den vorgelagerten Bildungsbereichen (Tab. B4.3). 2013 stammten in den OECD-Ländern im Durchschnitt 55 Prozent der öffentlichen Mittel für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich zusammen (vor Transferzahlungen) aus dem zentralen staatlichen Haushalt. Nach Transferzahlungen sinkt dieser Anteil auf 41 Prozent, und der Anteil der Mittel von der regionalen staatlichen Ebene und der lokalen staatlichen Ebene steigt (auf 23 bzw. 36 Prozent).

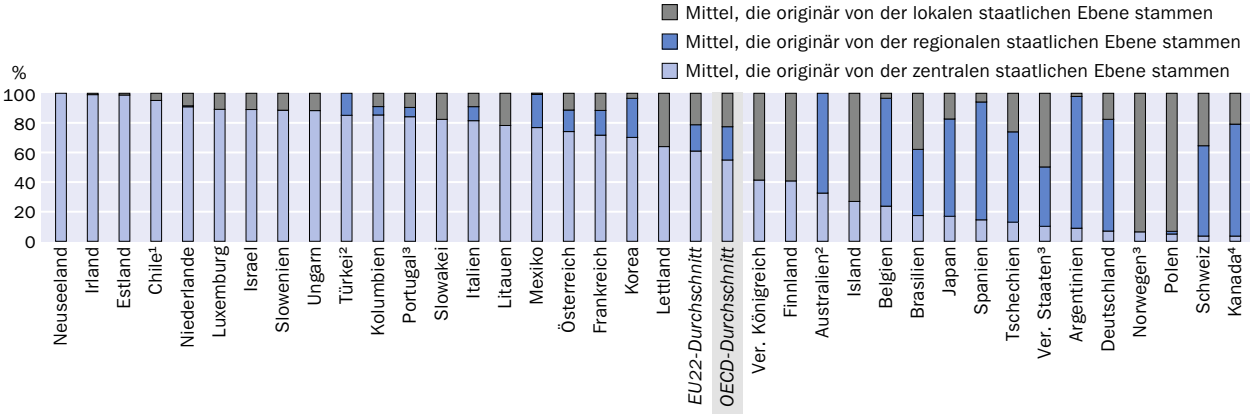
Dabei ergibt sich in den einzelnen Ländern ein ganz unterschiedliches Bild, insbesondere was den Anteil der von den regionalen staatlichen Ebenen verwalteten Mittel betrifft. Obwohl es in 15 Ländern keine regionalen staatlichen Ebenen gibt, stammten in Ländern, die eine regionale staatliche Ebene haben (z. B. Deutschland und Spanien), drei Viertel der originären Mittel für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich von der regionalen staatlichen Ebene. In Finnland, Norwegen, Polen und den Vereinigten Staaten kommen nach Transferzahlungen 90 Prozent der Mittel von der lokalen staatlichen Ebene.

Der Tertiärbereich ist jedoch wesentlich stärker zentral gesteuert als die vorgelagerten Bildungsbereiche, und im Durchschnitt der OECD-Länder werden 87 Prozent der Mittel vor Transferleistungen und 85 Prozent der Mittel nach Transferleistungen von der zentralen staatlichen Ebene verwaltet. In 12 Ländern ist die zentrale staatliche Ebene die einzige Quelle der originären Mittel für den Tertiärbereich, und in allen diesen Ländern (mit Ausnahme von Irland und der Slowakei) erfolgen bei den Mitteln für den Tertiärbereich keine Transferzahlungen an die regionalen oder lokalen staatlichen Ebenen.

Im Gegensatz dazu stammt in 4 Ländern (Belgien, Deutschland, der Schweiz und Spanien) über die Hälfte der Finanzierung im Tertiärbereich von der regionalen staatlichen Ebene,

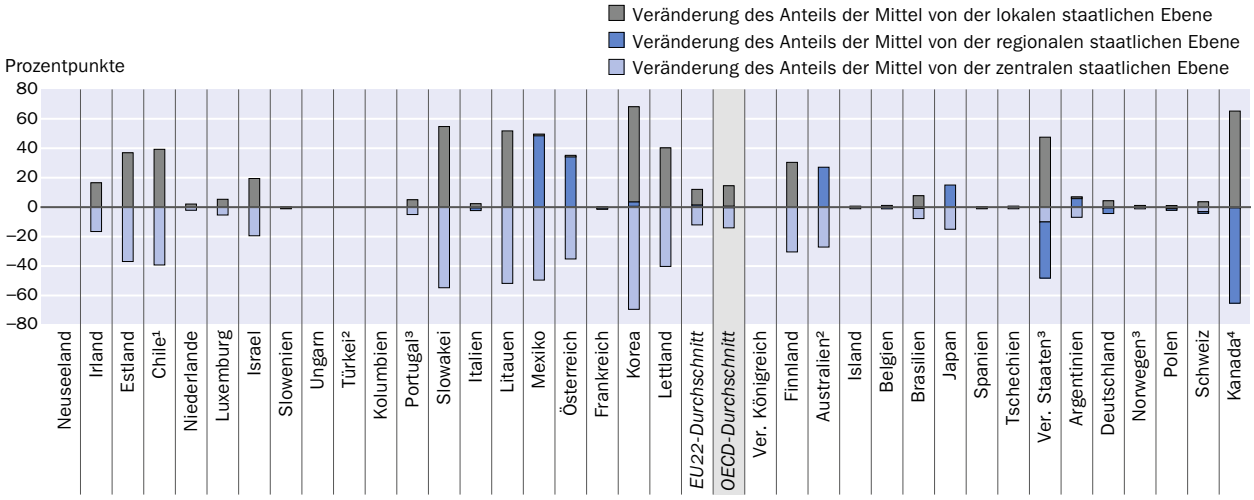
Abbildung B4.3

Originäre Herkunft der öffentlichen Mittel für Bildung im Primar, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich, nach staatlicher Ebene (2013)



Veränderung des Anteils der Mittel für Bildung, die von den unterschiedlichen staatlichen Ebenen stammen, aufgegliedert nach den originären und letztendlichen Erwerbern von Bildungsressourcen (2013)

In Prozentpunkten



1. Referenzjahr 2014. 2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.
3. Mittel von der lokalen staatlichen Ebene enthalten Mittel von der regionalen staatlichen Ebene. 4. Referenzjahr 2012.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Mittel, die originär von der zentralen staatlichen Ebene stammen.
Quelle: OECD. Tabelle B4.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397912

es erfolgen nur geringfügige Transferzahlungen an die zentrale bzw. lokale staatliche Ebene. Aber die lokale staatliche Ebene trägt nicht viel zur Finanzierung des Tertiärbereichs bei, im Unterschied zum Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich. Die einzigen Ausnahmen sind Finnland und Irland, wo die lokalen staatlichen Ebenen nach Transferzahlungen über 10 Prozent des Tertiärbereichs finanzieren.

Definitionen

Öffentliche Bildungsausgaben beinhalten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen sowie Unterstützungsleistungen für den Lebensunterhalt von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich und für andere private Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen. Darin enthalten sind die Ausgaben sämtlicher öffentlichen Institutionen und Stellen einschließlich anderer Ministerien neben dem Bildungsministerium sowie die Ausgaben der lokalen

und regionalen Verwaltungen und anderer öffentlicher 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 auch 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) sind einer der folgenden drei staatlichen Ebenen zugeordnet: zentrale (nationale) staatliche Ebene, regionale staatliche Ebene (Provinz, Bundesstaat, Bundesland etc.), lokale staatliche Ebene (Stadt, Gemeinde, Distrikt etc.). 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 aller staatlichen Verwaltungseinheiten auf zentraler, regionaler und lokaler Ebene. Darin sind die direkten öffentlichen Finanzmittel für Bildungseinrichtungen ebenso enthalten wie die öffentlichen Unterstützungsleistungen für private Haushalte (z. B. in Form von Stipendien und Bildungsdarlehen für Bildungsgebühren und die Lebenshaltungskosten von Bildungsteilnehmern) 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 beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2013 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2015 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Die Daten für die öffentlichen Gesamtausgaben und das BIP stammen aus der OECD-Datenbank der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen (s. Anhang 2).

Bildungsausgaben werden ausgedrückt als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben eines Landes und als Prozentsatz des BIP.

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 öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche ausmachen.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en*.

Tabellen Indikator B4

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397855

- Tabelle B4.1: Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (2013)
- Tabelle B4.2: Entwicklung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich (2005, 2008, 2010 und 2013)
- Tabelle B4.3: Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben (2013)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle B4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung (2013)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen plus öffentliche Subventionen an private Haushalte[1] und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben und als Prozentsatz des BIP, nach Bildungsbereich

	Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung[1] als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben										Öffentliche Bildungsausgaben[1] als Prozentsatz des BIP			Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP
	Primarbereich	Sekundarbereich			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich (einschl. F&E-Aktivitäten)			Tertiärbereich (ohne FuE-Aktivitäten)	Primar- bis Tertiärbereich (einschl. FuE-Aktivitäten)	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich insgesamt	Primar- bis Tertiärbereich	
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Sekundarbereich insgesamt		Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	4,8	3,0	1,9	4,9	0,3	0,5	3,3	3,8	2,1	**13,8**	3,4	1,3	**4,7**	**34,5**
Österreich	1,8	2,4	2,1	4,5	0,0	0,6	3,0	3,5	2,7	**9,9**	3,2	1,8	**5,0**	**50,9**
Belgien	2,8	1,6	3,4[d]	5,0[d]	x(4)	0,1	2,6	2,6	1,9	**10,4**	4,3	1,4	**5,8**	**55,6**
Kanada[2]	5,2[d]	x(1)	x(4)	3,6	m	1,1	2,4	3,5	2,3	**12,4**	3,3	1,3	**4,6**	**37,2**
Chile[3]	4,9	1,9	3,7	5,6	a	0,7	4,2	4,9	4,5	**15,4**	2,5	1,2	**3,7**	**24,0**
Tschechien	1,7	2,1	2,2	4,2	0,0	0,0	2,1	2,1	m	**8,0**	2,5	0,9	**3,4**	**42,6**
Dänemark	3,8	2,0	2,9	4,9	a	x(8)	x(8)	4,1	m	**12,8**	4,9	2,3	**7,2**	**56,5**
Estland	3,9	1,9	1,9	3,7	0,6	a	3,6	3,6	2,0	**11,7**	3,1	1,4	**4,5**	**38,3**
Finnland	2,3	1,9	2,8[d]	4,7[d]	x(3)	a	3,5	3,5	2,5	**10,5**	4,0	2,0	**6,0**	**57,5**
Frankreich	2,0	2,2	2,0	4,2	0,0	0,5	1,7	2,2	1,5	**8,4**	3,6	1,2	**4,8**	**57,0**
Deutschland	1,4	2,8	1,9	4,7	0,4	0,0	2,9	2,9	2,0	**9,5**	2,9	1,3	**4,2**	**44,5**
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**
Ungarn	1,8	1,3	1,7	3,0	0,2	0,2	1,7	1,8	1,5	**6,8**	2,4	0,9	**3,3**	**49,4**
Island	5,1	2,3	2,6	4,9	0,1	0,1	3,4	3,4	m	**13,5**	4,5	1,5	**6,0**	**44,2**
Irland	4,9	2,3	2,3	4,5	0,9	x(8)	x(8)	2,9	2,3	**13,2**	4,1	1,1	**5,2**	**39,5**
Israel	5,6	x(4)	x(4)	3,6	0,0	0,6	1,6	2,2	m	**11,5**	3,8	0,9	**4,8**	**41,5**
Italien	2,0	1,4	2,1	3,5	0,2	0,0	1,6	1,6	1,0	**7,3**	2,9	0,8	**3,7**	**51,1**
Japan	2,9	1,7	1,6[d]	3,4[d]	x(3,8)	0,2[d]	1,7[d]	1,8[d]	m	**8,1**	2,7	0,8[d]	**3,5**	**42,7**
Korea	4,3	2,6	2,8	5,4	m	0,3	2,7	3,1	2,2	**12,8**	3,1	1,0	**4,1**	**31,8**
Lettland	4,0	1,9	2,5	4,4	0,1	0,4	2,2	2,6	2,0	**11,1**	3,1	1,0	**4,1**	**36,9**
Luxemburg	2,7	1,8	2,0	3,8	0,0	m	m	m	m	**m**	2,9	m	**m**	**m**
Mexiko	6,9	3,4	3,0	6,4	a	x(8)	x(8)	4,0	3,0	**17,3**	3,5	1,0	**4,5**	**26,2**
Niederlande	2,8	2,7	2,3	4,9	0,0	0,0	3,5	3,5	2,5	**11,3**	3,6	1,6	**5,2**	**46,4**
Neuseeland	4,8	3,8	4,1	7,9	0,5	0,7	4,5	5,2	4,5	**18,4**	4,1	1,6	**5,7**	**31,1**
Norwegen	3,8	1,8	3,1[d]	4,9[d]	x(3)	x(3,8)	4,3	4,3	3,3	**13,0**	4,8	2,4	**7,3**	**55,9**
Polen	3,5	1,9	1,9[d]	3,8	0,1	0,0	2,8	2,9	2,4	**10,3**	3,1	1,2	**4,4**	**42,4**
Portugal	3,1	2,5	2,2[d]	4,6[d]	x(3)	a	1,8[d]	1,8[d]	0,8	**9,6**	3,9	0,9	**4,8**	**49,9**
Slowakei	2,0	2,2	2,1	4,3	0,1	0,0	2,3	2,4	1,6	**8,7**	2,6	1,0	**3,6**	**41,0**
Slowenien	2,5	1,4	1,7	3,1	a	0,1	1,8	1,9	1,6	**7,5**	3,4	1,1	**4,5**	**60,3**
Spanien	2,5	1,7	1,9[d]	3,5[d]	x(3)	0,4	1,8	2,1	1,5	**8,2**	2,7	1,0	**3,7**	**45,1**
Schweden	3,3	1,6	2,5	4,1	0,1	0,2	3,6	3,7	2,4	**11,2**	3,9	2,0	**5,9**	**52,4**
Schweiz	4,7	3,2	2,9[d]	6,1[d]	x(3)	x(3)	4,1	4,1	2,4	**14,9**	3,5	1,3	**4,8**	**32,3**
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	3,0	1,6	**4,6**	**m**
Ver. Königreich	3,7	2,3	3,0	5,3	a	0,1	3,0	3,1	2,5	**12,1**	4,1	1,4	**5,5**	**45,4**
Vereinigte Staaten	3,8	2,1	2,2	4,3	x(8)	x(8)	x(8)	4,0[d]	m	**12,2**	3,2	1,6[d]	**4,8**	**39,6**
OECD-Durchschnitt	**3,5**	**2,2**	**2,4**	**4,5**	**0,2**	**0,3**	**2,8**	**3,1**	**2,3**	**11,3**	**3,4**	**1,3**	**4,8**	**43,9**
EU22-Durchschnitt	**2,8**	**2,0**	**2,2**	**4,2**	**0,2**	**0,1**	**2,5**	**2,7**	**1,9**	**9,9**	**3,4**	**1,3**	**4,7**	**48,1**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	3,8	1,1	**4,9**	**m**
Brasilien	4,9	4,6	3,3	7,9	x(8)	x(8)	x(8)	3,3[d]	3,1	**16,1**	4,4	1,1	**5,5**	**34,4**
China	m	m	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	**m**	**m**
Costa Rica	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**
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	**m**	**m**
Litauen	2,0	3,3	1,7	5,0	0,5	a	3,7	3,7	3,2	**11,3**	2,7	1,3	**4,0**	**35,3**
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	0,7	**m**	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die in dieser Abbildung dargestellten Zahlen für öffentliche Ausgaben beinhalten keine Ausgaben im Rahmen nicht zugeordneter Bildungsgänge.
1. In dieser Tabelle enthaltene öffentliche Ausgaben beinhalten öffentliche Subventionen an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen Zahlen die für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Tabelle B2.3.
2. Referenzjahr 2012. 3. Referenzjahr 2014.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397862
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B4.2

Entwicklung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich (2005, 2008, 2010 und 2013)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen plus öffentliche Subventionen an private Haushalte[1] und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben und als Prozentsatz des BIP, für den Primar- bis Tertiärbereich zusammen, nach Jahr

	Öffentliche Bildungsausgaben[1] als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben				Öffentliche Bildungsausgaben[1] als Prozentsatz des BIP				Index der Veränderung zwischen 2008 und 2013 (2008 = 100, zu konstanten Preisen von 2013)		
	2005	2008	2010	2013	2005	2008	2010	2013	Öffentliche Bildungsausgaben	Öffentliche Gesamtausgaben	Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	14,4	13,1	14,9	13,8	4,5	4,3	5,0	4,7	127	120	105
Österreich	m	m	m	9,9	m	m	m	5,0	m	104	m
Belgien	10,2	11,0	10,5	10,4	5,2	5,5	5,6	5,8	108	113	95
Kanada	m	13,7	13,7	m	4,5	4,9	5,3	m	m	111	m
Chile	14,5	14,8	15,4	14,9	3,2	3,8	3,9	3,8	m	m	101
Tschechien	8,2	8,2	8,1	8,0	3,4	3,3	3,5	3,4	102	104	98
Dänemark	14,1	13,3	13,1	12,8	7,2	6,7	7,5	7,2	105	109	97
Estland	13,1	12,5	12,5	11,7	4,5	5,0	5,1	4,5	90	97	93
Finnland	11,6	11,4	11,3	10,5	5,7	5,5	6,2	6,0	104	113	92
Frankreich	9,2	9,1	8,9	8,4	4,9	4,8	5,0	4,8	102	110	93
Deutschland	8,9	9,2	9,4	9,5	4,1	4,0	4,5	4,2	108	105	103
Griechenland	m	m	m	m	4,0	m	m	m	m	m	m
Ungarn	8,9	8,3	7,8	6,8	4,4	4,1	3,9	3,3	79	97	81
Island	15,6	11,1	12,4	13,5	6,5	6,2	6,1	6,0	m	78	122
Irland	13,6	13,0	9,2	13,2	4,5	5,4	6,0	5,2	95	93	102
Israel	9,9	10,9	11,2	11,5	4,5	4,6	4,7	4,8	124	117	106
Italien	8,1	8,2	7,9	7,3	3,8	3,9	3,9	3,7	87	99	88
Japan	8,7	8,6	8,5	8,1	3,2	3,2	3,5	3,5	109	115	95
Korea	12,0	11,7	12,4	12,8	3,5	3,7	3,9	4,1	127	116	109
Lettland	m	m	m	11,1	m	m	m	4,1	m	93	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	116	m
Mexiko	20,4	17,5	17,7	17,3	4,3	4,1	4,5	4,5	120	122	99
Niederlande	11,3	10,9	10,7	11,3	4,8	4,8	5,2	5,2	107	104	103
Neuseeland	m	m	m	18,4	m	m	m	5,7	m	99	m
Norwegen	15,0	14,4	13,8	13,0	8,6	8,1	8,1	7,3	101	112	90
Polen	11,1	9,8	10,0	10,3	4,9	4,3	4,6	4,4	115	110	105
Portugal	9,7	9,4	9,5	9,6	4,5	4,2	4,9	4,8	104	101	102
Slowakei	8,3	8,2	8,6	8,7	3,3	3,0	3,6	3,6	125	118	106
Slowenien	11,5	10,5	10,1	7,5	5,2	4,6	5,0	4,5	88	124	71
Spanien	9,4	9,4	9,1	8,2	3,6	3,9	4,1	3,7	86	100	86
Schweden	11,5	11,4	11,6	11,2	6,0	5,8	5,9	5,9	106	108	98
Schweiz	14,4	14,3	14,2	14,9	4,9	4,4	4,7	4,8	114	109	104
Türkei	m	8,1	8,6	m	m	m	m	4,6	m	m	m
Ver. Königreich	m	m	m	12,1	m	m	m	5,5	m	99	m
Vereinigte Staaten	m	12,3	11,6	11,6	m	4,9	5,0	4,6	97	103	94
OECD-Durchschnitt	**11,7**	**11,2**	**11,1**	**11,2**	**4,7**	**4,7**	**5,0**	**4,8**	**105**	**107**	**98**
EU22-Durchschnitt	**10,5**	**10,2**	**9,9**	**9,9**	**4,7**	**4,6**	**5,0**	**4,7**	**101**	**106**	**95**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	14,7	16,1	16,8	16,1	4,1	4,9	5,2	5,5	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	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
Litauen	m	m	m	11,3	m	m	m	4,0	m	92	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	119	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: Die in dieser Abbildung dargestellten Zahlen für öffentliche Ausgaben beinhalten keine Ausgaben im Rahmen nicht zugeordneter Bildungsgänge.
1. In dieser Tabelle enthaltene öffentliche Ausgaben beinhalten öffentliche Subventionen an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen Zahlen die für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Tabelle B2.3.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397878
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B4.3

Herkunft der Mittel für öffentliche Bildungsausgaben (2013)

Vor und nach Transferzahlungen

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Originäre Herkunft der Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Letztendliche Herkunft der Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Originäre Herkunft der Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Letztendliche Herkunft der 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
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	33	67[d]	x(2)	5	95[d]	x(5)	94	6[d]	x(8)	92	8[d]	x(11)
Österreich	74	15	11	39	49	12	97	3	0	97	3	0
Belgien	24	73	3	25	72	3	29	70	1	28	70	1
Kanada[1]	4	76	21	3	11	86	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	95	a	5	56	a	44	100	a	0	100	a	0
Tschechien	13	61	26	12	62	26	97	1	2	97	1	2
Dänemark	m	m	m	m	m	m	100	0	0	100	0	0
Estland	99	a	1	62	a	38	100	a	0	100	a	0
Finnland	41	a	59	10	a	90	88	a	12	84	a	16
Frankreich	72	17	12	71	17	12	87	10	3	87	10	3
Deutschland	7	75	18	6	72	22	26	72	2	20	78	2
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	88	a	12	88	a	12	100	a	0	100	a	0
Island	27	a	73	27	a	73	100	a	0	100	a	0
Irland	99	a	1	83	a	17	100	a	0	87	a	13
Israel	89	a	11	70	a	30	97	a	3	97	a	3
Italien	81	9	9	81	8	11	88	12	0	87	13	0
Japan	17	66	17	2	81	17	93	6	0	93	7	0
Korea	70	26	3	1	30	70	96	3	1	96	3	1
Lettland	64	a	36	24	a	76	100	a	0	100	a	0
Luxemburg	89	a	11	84	a	16	100	a	0	100	a	0
Mexiko	77	23	0	27	73	0	82	18	0	79	21	0
Niederlande	91	0	8	89	0	11	100	0	0	100	0	0
Neuseeland	100	a	0	100	a	0	100	a	0	100	a	0
Norwegen[3]	6	a	94	5	a	95	100	a	0	100	a	0
Polen	5	2	93	4	2	94	99	1	0	99	1	0
Portugal[3]	84	6	10	79	6	15	99	0	0	99	0	0
Slowakei	82	a	18	28	a	72	100	a	0	99	a	1
Slowenien	89	a	11	88	a	12	99	a	1	99	a	1
Spanien	15	80	6	14	80	6	18	81	1	18	81	1
Schweden	m	m	m	m	m	m	98	2	0	98	2	0
Schweiz	4	61	35	0	60	39	34	66	0	18	81	0
Türkei	85	15[d]	x(2)	85	15[d]	x(5)	95	5[d]	x(8)	95	5[d]	x(11)
Ver. Königreich	41	a	59	41	a	59	99	a	1	99	a	1
Vereinigte Staaten[3]	10	39	50	0	2	98	49	39	12	49	39	12
OECD-Durchschnitt	**55**	**22**	**22**	**41**	**23**	**36**	**87**	**12**	**1**	**85**	**13**	**2**
EU22-Durchschnitt	**61**	**18**	**21**	**49**	**19**	**32**	**87**	**12**	**1**	**86**	**12**	**2**
Partnerländer												
Argentinien	9	89	2	2	96	2	79	21	0	76	24	0
Brasilien	17	45	38	10	45	45	74	25	1	74	25	1
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	85	6	9	85	6	9	96	4	0	96	4	0
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
Litauen	78	a	22	26	a	74	99	a	1	99	a	1
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. Referenzjahr 2012. 2. Referenzjahr 2014. 3. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397885

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

Indikator B5

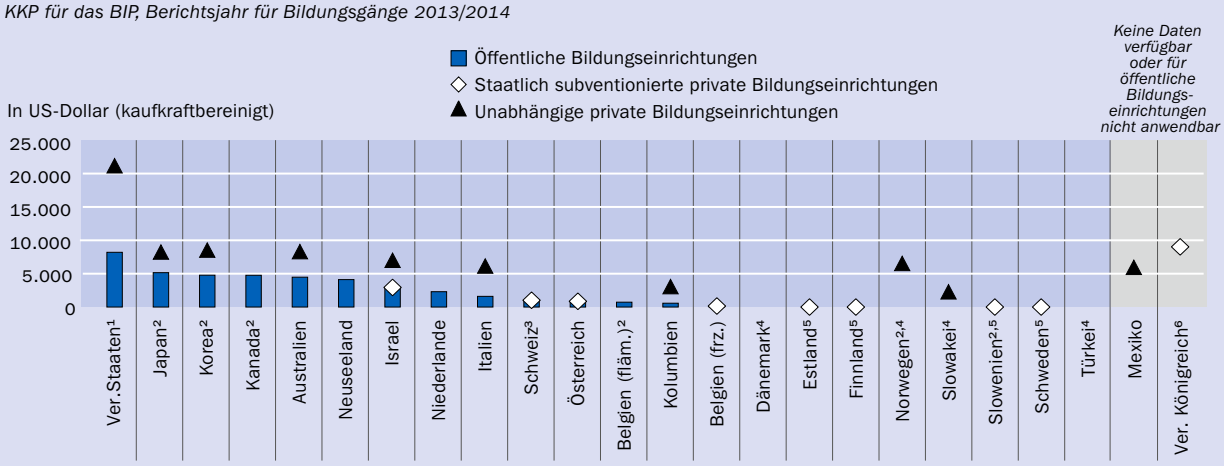
Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen gibt es?

- In allen OECD-und Partnerländern mit verfügbaren Daten verlangen unabhängige private Bildungseinrichtungen höhere jährliche Bildungsgebühren für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge als öffentliche Bildungseinrichtungen. 2013/2014 verlangten unabhängige private Bildungseinrichtungen in einigen Ländern im Durchschnitt mehr als doppelt so hohe Bildungsgebühren wie öffentliche Bildungseinrichtungen.
- Länder mit niedrigen Bildungsgebühren scheinen keine höhere Zugangsquote zum Tertiärbereich zu erreichen als diejenigen mit höheren Bildungsgebühren. In Australien, Dänemark, Neuseeland und Slowenien liegen die Anfängerquoten inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich bei über 70 Prozent, wobei Dänemark und Slowenien keine Bildungsgebühren erheben, die öffentlichen Bildungseinrichtungen in Australien und Neuseeland dagegen durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren von mehr als 4.000 US-Dollar verlangen.
- Länder, in denen ein hoher Anteil der Bildungsteilnehmer in Bachelor, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen öffentliche Bildungsdarlehen erhält, bieten tendenziell die höchsten durchschnittlichen jährlichen Bildungsdarlehen pro Bildungsteilnehmer: In allen Ländern, in denen der überwiegende Teil der Bildungsteilnehmer öffentliche Bildungsdarlehen erhält, lag der Betrag 2013/2014 (bzw. eines zeitlich nahegelegenen Berichtsjahrs für Bildungsgänge) bei mindestens 4.000 US-Dollar.

Abbildung B5.1

Bildungsgebühren an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge (2013/2014)

Durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014



Anmerkung: In dieser Abbildung sind keine Bildungszuschüsse, Subventionen oder Bildungsdarlehen berücksichtigt, die die von den Bildungsteilnehmern zu zahlenden Bildungsgebühren ganz oder teilweise abdecken. Die Höhe der Bildungsgebühren sollte mit Vorsicht interpretiert werden, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Bildungsgänge im Tertiärbereich resultiert und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen von der Mehrheit der Bildungsteilnehmer verlangten Bildungsgebühren.

1. Referenzjahr für Bildungsgebühren 2011/2012. 2. Referenzjahr für Bildungsgebühren 2014/2015 (Korea: 2014). 3. Referenzhaushaltsjahr 2013 und Referenzberichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013. 4. Öffentliche Bildungseinrichtungen erheben keine Bildungsgebühren. 5. Öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen erheben keine Bildungsgebühren. 6. Daten beziehen sich nur auf England (Vereinigtes Königreich).

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten nach den Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen und bei gleicher Höhe der Bildungsgebühren in alphabetischer Reihenfolge, mit Ausnahme von Mexiko und dem Vereinigten Königreich, die keine Daten für öffentliche Bildungseinrichtungen gemeldet haben und in der Abbildung getrennt dargestellt sind (in alphabetischer Reihenfolge).

Quelle: OECD. Tabelle B5.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397984

Kontext

Die OECD- und Partnerländer verfolgen unterschiedliche Ansätze hinsichtlich der Aufteilung der Kosten für Bildung im Tertiärbereich auf den Staat, die Bildungsteilnehmer und ihre Familien und andere private Einheiten sowie hinsichtlich der finanziellen Unterstützung, die Bildungsteilnehmern gewährt wird. Alle Länder möchten erreichen, dass sich Bildungsteilnehmer die Kosten für eine Ausbildung im Tertiärbereich leisten können; einige Länder investieren zu diesem Zweck die vorgesehenen Mittel in niedrigere Bildungsgebühren, während andere sich dafür entscheiden, Bildungsdarlehen und Bildungszuschüsse zu gewähren, damit die Bildungsteilnehmer die Bildungsgebühren und/oder Lebenshaltungskosten finanzieren können.

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. Viele Faktoren wirken sich auf die Höhe der Kosten der Bildungseinrichtungen aus, u. a. die Gehälter der Lehrenden und Forscher (insbesondere bei Einrichtungen, die im Wettbewerb darum stehen, die Besten in einem globalen akademischen Markt zu gewinnen), der Ausbau des digitalen Lernens und der nicht unterrichtsbezogenen Leistungen (z. B. Vermittlungsdienste beim Übergang in das Beschäftigungssystem, Beziehungen zu Unternehmen), Investitionen in die Förderung der Internationalisierung und das Ausmaß und die 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 B3). Die verbleibenden Kosten werden durch Bildungsgebühren oder öffentliche Mittel gedeckt.

Somit können sich bildungspolitische Entscheidungen zu Bildungsgebühren nicht nur auf die Kosten der tertiären Bildung für den einzelnen Bildungsteilnehmer auswirken, sondern auch auf die den Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich zur Verfügung stehenden Ressourcen. Einige Länder ziehen es daher vor zuzulassen, dass Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich höhere Gebühren verlangen, und bieten im Gegenzug den Bildungsteilnehmern auf andere Weise finanzielle Unterstützung, vor allem durch Bildungszuschüsse und öffentliche Bildungsdarlehen. Öffentliche Bildungsdarlehen stehen den Bildungsteilnehmern oft zu besseren als den marktüblichen Konditionen zur Verfügung, typischerweise mit niedrigeren Zinssätzen und/oder mit speziellen Bedingungen, unter denen die Darlehensrückzahlung vorübergehend ausgesetzt oder erlassen wird.

Öffentliche Unterstützungsleistungen an Bildungsteilnehmer und ihre Familien dienen den Ländern als Mittel zur Steigerung der Bildungsbeteiligung und gleichzeitig als indirektes Finanzierungsmittel für Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs. Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über die Bildungsteilnehmer zu lenken kann auch ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen und zu einem besseren Eingehen auf die Bedürfnisse der Bildungsteilnehmer sein. Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer können in vielfältiger Weise bereitgestellt werden, u. a. als bedarfsabhängige Subventionen, als Familienbeihilfen für Bildungsteilnehmer, als Steuerfreibeträge für Bildungsteilnehmer oder ihre Eltern oder in Form sonstiger Transferleistungen an private Haushalte. Das Für und Wider der unterschiedlichen Finanzierungsinstrumente der tertiären Bildung ist in der Fachliteratur Gegenstand umfassender Diskussionen aus verschiedenen Perspektiven (z. B. Barr, 2004; Borck and Wimbersky, 2014). Vor allem in Zeiten von Finanzkrisen werden sich die Regierungen bemühen, das richtige Verhältnis zwischen diesen verschiedenen Formen der Subventionen zu finden. Bei einer festen Gesamtsumme der Subventionen können öffentliche Unterstützungsleistungen wie Steuerermäßigungen oder Familienbeihilfen für einkommensschwache Bildungsteilnehmer eine geringere Unterstützung sein, als dies bei bedarfsabhängigen Subventionen der Fall ist, da Erstere nicht spezifisch auf einkommensschwache Bildungsteilnehmer abzielen. Sie können jedoch auf jeden Fall dazu beitragen, finanzielle Ungleichheiten zwischen Haushalten mit und ohne Kinder in Ausbildung abzubauen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der Unterschied zwischen den durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren an öffentlichen und an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge ist in allen Ländern mit verfügbaren Daten minimal.
- Die jährlichen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer liegen in Australien, Dänemark, Estland, Kanada, Neuseeland und Schweden im Durchschnitt um mehr als 10.000 US-Dollar über denen für inländische Bildungsteilnehmer und in den Vereinigten Staaten um rund 8.000 US-Dollar.
- Die Länder nutzen unterschiedliche zinspolitische Strategien, um die finanziellen Belastungen der Bildungsteilnehmer zu verringern, und bieten beispielsweise niedrige

Zinssätze an oder gelegentlich unterschiedliche Zinssätze während der Ausbildung und nach deren Beendigung.

- In den Ländern mit verfügbaren Daten reicht der Anteil der Bildungsteilnehmer, die von einer vorübergehenden Aussetzung der Rückzahlung und/oder eines Schuldenerlasses profitieren, von weniger als 2 Prozent bis zu 10 Prozent.

Entwicklungstendenzen

Zwischen 2010 und 2014 gab es in 10 der 25 Länder, die Daten zur Verfügung stellten, Reformen bei der Höhe der Bildungsgebühren. In 7 dieser 10 Länder ging die Reform der Bildungsgebühren mit einer Veränderung der den Bildungsteilnehmern zur Verfügung stehenden öffentlichen Subventionen einher. Das Vereinigte Königreich hat beispielsweise sowohl die maximalen Bildungsgebühren als auch die den Bildungsteilnehmern zur Verfügung stehenden Darlehen für Bildungsgebühren stark angehoben. Ungarn hat die Zahl der voll finanzierten Ausbildungsplätze in Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich verringert, die Anzahl der teilweise staatlich finanzierten Plätze erhöht und ein neues Darlehenssystem eingeführt (Tab. B5.2).

In 11 der 16 Länder mit verfügbaren Daten stieg die Zahl der Bildungsteilnehmer in Bachelor-, Master-, Promotions- und gleichwertigen Bildungsgängen, die ein Darlehen erhielten, in den zehn Jahren zwischen 2004/2005 und 2014/2015 an. In Kolumbien verdreifachte sich ihre Zahl in diesem Zeitraum, und in Brasilien und Italien stieg sie um mehr als das Fünffache. In Brasilien profitierten somit 2014/2015 fast 2 Millionen Bildungsteilnehmer von einem Bildungsdarlehen. In Australien, Japan, den Niederlanden und der Türkei war ebenfalls ein starker Anstieg dieses Anteils zu beobachten. Dies bestätigt die langfristigen Entwicklungstendenzen hin zu einer größeren Kostenaufteilung zwischen Staat und anderen Akteuren im Tertiärbereich, einschließlich der Bildungsteilnehmer und ihrer Familien (Sanyal and Johnstone, 2011). Dagegen sank die Anzahl der Bildungsteilnehmer, die ein Bildungsdarlehen erhielten, in der Slowakei um rund die Hälfte, in Ungarn um zwei Drittel und in Estland um vier Fünftel (Tab. B5.4).

Analyse und Interpretationen

Bildungsgebühren und Zugang zum Tertiärbereich

Gegenwärtig sind die Höhe der von den Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich erhobenen Bildungsgebühren Gegenstand intensiver bildungspolitischer Debatten sowohl innerhalb der Gesellschaft als auch unter Bildungspolitikern; viele Länder haben in den letzten Jahren Reformen umgesetzt (Tab. B5.2).

Auf nationaler wie lokaler Ebene können die Länder die Bildungsgebühren beeinflussen, indem sie den Tertiärbereich regulieren (und beispielsweise Bildungsgebühren nicht zulassen oder eine entsprechende Obergrenze festsetzen) oder Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs subventionieren – oder beides kombinieren. Regierungen wollen möglicherweise die Höhe der Bildungsgebühren verringern, um den Zugang zum Tertiärbereich auszubauen oder den ungleichen Zugang verschiedener Teile der Bevölkerung zum Tertiärbereich auszugleichen und somit größere Chancengleichheit im Tertiärbereich zu erzielen. Dabei ist die Höhe der Bildungsgebühren nur eines der möglichen Mittel,

um dieses Ziel zu erreichen. Die unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten aus Bildungsgebühren und anderen Instrumenten, insbesondere der finanziellen Unterstützung für Bildungsteilnehmer, können sich stark auf den Zugang und die Chancengleichheit im Tertiärbereich auswirken.

Aber selbst wenn man vernachlässigt, wie unterschiedlich hohe Bildungsgebühren mit verschiedenen Formen der Unterstützung für Bildungsteilnehmer zusammenwirken, ist schwer festzustellen, wie sie sich auf den Zugang und die Chancengleichheit im Tertiärbereich auswirken. Die Länder müssen die schwierige Aufgabe bewältigen, einerseits ausreichende Finanzmittel für Bildungseinrichtungen durch Bildungsgebühren sicherzustellen und andererseits dafür Sorge zu tragen, dass alle potenziellen Bildungsteilnehmer eine Ausbildung im Tertiärbereich absolvieren können.

Einerseits erhöhen hohe Bildungsgebühren die Mittel, die Bildungseinrichtungen zur Verfügung stehen, unterstützen sie in ihren Bemühungen, auch weiterhin qualitativ hochwertige Bildungsgänge anzubieten und neue zu entwickeln, und können den Bildungseinrichtungen dabei helfen, mehr Bildungsteilnehmer aufzunehmen. Diese zusätzlichen Ressourcen scheinen angesichts der deutlichen Ausweitung des Tertiärbereichs in allen OECD-Ländern in den letzten Jahrzehnten und der Belastungen der Haushalte aufgrund der anhaltenden Wirtschaftskrise in vielen Ländern besonders wichtig.

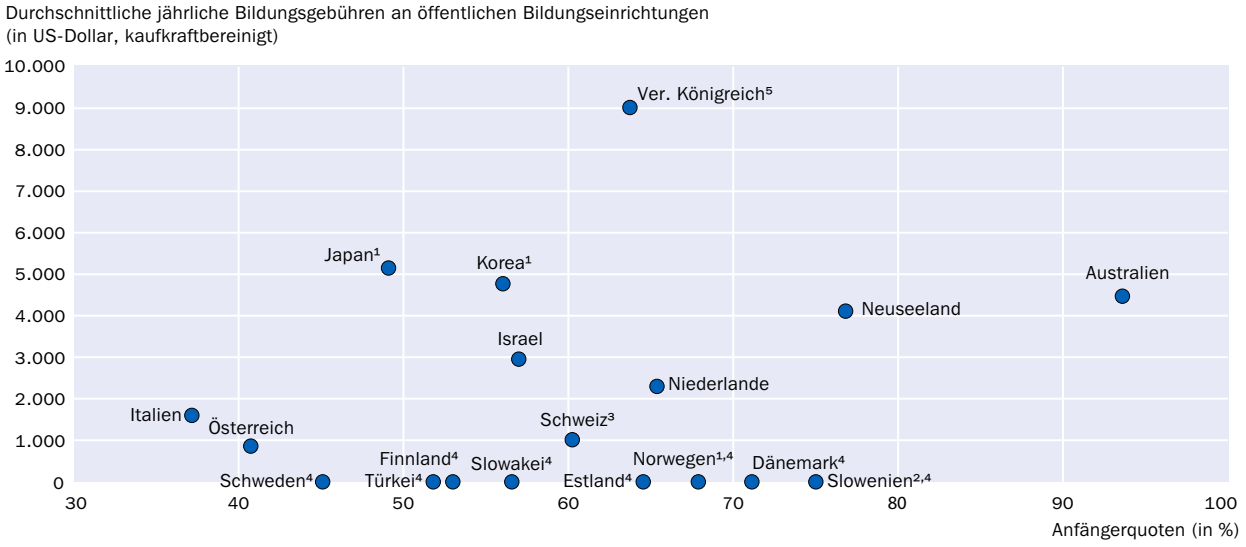
Andererseits können niedrigere Gebühren den Zugang zum Tertiärbereich fördern, insbesondere für Bildungsteilnehmer aus einkommensschwachen Familien, wenn es kein gut entwickeltes System öffentlicher Unterstützungsleistungen gibt, das dazu beiträgt, die Kosten einer Ausbildung im Tertiärbereich zu bezahlen bzw. zu erstatten. Daneben können niedrigere Gebühren einige Bildungsteilnehmer dazu ermutigen, sich für Fachrichtungen zu entscheiden, für die eine lange Ausbildung erforderlich ist, gleichzeitig jedoch nur unsichere Aussichten auf dem Arbeitsmarkt bestehen.

Angesichts dieser Argumente überrascht es nicht, dass Länder mit niedrigen Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer keine höhere Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich zu erreichen scheinen als andere Länder. In Abbildung B5.2 sind die durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge (vertikale Achse) und die Anfängerquoten im Tertiärbereich (horizontale Achse) für 17 Länder mit verfügbaren Daten aufgetragen. Die Anfängerquoten im Tertiärbereich sind als der Teil der jungen Erwachsenen zu verstehen, die im Laufe des Lebens einen Bildungsgang im Tertiärbereich aufnehmen werden (s. Indikator C3). Von den 4 Ländern, deren Anfängerquoten im Tertiärbereich bei über 70 Prozent liegen, verlangen zwei Länder (Australien und Neuseeland) Bildungsgebühren von über 4.000 US-Dollar (und gehören damit zu den Ländern mit den höchsten Gebühren in dieser Stichprobe) und zwei Länder (Dänemark und Slowenien) keine Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer und Bildungsteilnehmer aus dem Europäischen Wirtschaftsraum (EWR). Das Vereinigte Königreich hat die höchsten Bildungsgebühren, liegt jedoch bei den Anfängerquoten im Tertiärbereich nahe beim Median, während Österreich, das Land, das bei den Bildungsgebühren auf dem Median liegt, bei den Anfängerquoten an vorletzter Stelle (vor Italien) liegt.

Abbildung B5.2

Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen und Anfängerquoten für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge (2013/2014)

Vertikale Achse: Durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014
Horizontale Achse: Summe der altersspezifischen Anfängerquoten in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen



Anmerkung: Die Daten zu Anfängerquoten enthalten internationale Bildungsteilnehmer. Für einige Länder mit großen Anteilen internationaler Bildungsteilnehmer, wie Australien, Neuseeland und Österreich, kann das bedeuten, dass die in dieser Abbildung angegebenen Anfängerquoten substanziell höher sind als die Anfängerquoten für inländische Bildungsteilnehmer (s. Indikator C3). Die Höhe der Bildungsgebühren sollte mit Vorsicht interpretiert werden, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Bildungsgänge im Tertiärbereich resultiert und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen von der Mehrheit der Bildungsteilnehmer verlangten Bildungsgebühren.
1. Referenzjahr für Bildungsgebühren 2014/15 (Korea: 2014). 2. Referenzjahr für Bildungsgebühren 2011/2012. 3. Referenzhaushaltsjahr 2013 und Referenzberichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013. 4. Öffentliche Bildungseinrichtungen erheben keine Bildungsgebühren. 5. Daten zu Bildungsgebühren beziehen sich auf staatlich subventionierte anstelle öffentlicher Bildungseinrichtungen (nur England [UK]).
Quelle: OECD. Tabellen B5.1 und C3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397997

Differenzierung der Bildungsgebühren im Tertiärbereich nach den verschiedenen Bildungseinrichtungen, Bildungsgängen und den verschiedenen ISCED-Stufen

Der Finanzbedarf und das Ziel, bezahlbare Bildung für alle sicherzustellen, führen zu unterschiedlich hohen Bildungsgebühren in den verschiedenen Bildungseinrichtungen und auf den verschiedenen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs. 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 den bestmöglichen Service zu bieten. Daher verlangen sie im Durchschnitt in allen OECD- und OECD-Partnerländern mit verfügbaren Daten höhere jährliche Bildungsgebühren für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge als öffentliche Bildungseinrichtungen (Abb. B5.1 und Tab. B5.1).

Die Höhe der Bildungsgebühren von privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen unterscheidet sich tendenziell in allen Ländern mit verfügbaren Daten sehr stark. In den Vereinigten Staaten verlangen unabhängige private Bildungseinrichtungen für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge mit durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren von 21.189 US-Dollar mehr als das Zweieinhalbfache der durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen (8.202 US-Dollar). In Japan

und Korea liegen die durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren auf dieser ISCED-Stufe des Tertiärbereichs in privaten Bildungseinrichtungen bei über 8.000 US-Dollar, in öffentlichen Einrichtungen dagegen näher bei 5.000 US-Dollar. In Kolumbien sind die Bildungsgebühren an privaten Bildungseinrichtungen etwa fünfmal höher als an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in Italien viermal höher und in Australien und Israel ungefähr doppelt so hoch. In Norwegen liegen die jährlichen Bildungsgebühren an privaten Einrichtungen im Durchschnitt bei 6.552 US-Dollar, in der Slowakei bei 2.300 US-Dollar, wobei in beiden Ländern an öffentlichen Bildungseinrichtungen keine Bildungsgebühren erhoben werden.

Dagegen ist in allen Ländern mit verfügbaren Daten der Unterschied der durchschnittlichen jährlichen Gebühren zwischen öffentlichen und staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen bei Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen gering. In Estland, Finnland, Schweden und Slowenien fallen in beiden Arten der Bildungseinrichtung keine Bildungsgebühren an, und in Belgien (fläm. und frz.), Israel, Österreich und der Schweiz sind die durchschnittlichen Gebühren an beiden ähnlich hoch.

Unterschiede zwischen den jährlichen Bildungsausgaben pro Bildungsteilnehmer für kurze tertiäre Bildungsgänge einerseits und für Bachelor- und Master- oder gleichwertige Bildungsgänge andererseits (s. Indikator B1) könnten eine Ursache dafür sein, dass verschiedene Länder geringere Bildungsgebühren erheben. In den Vereinigten Staaten beispielsweise beträgt der Unterschied zwischen den durchschnittlichen jährlichen Bildungsgebühren für einen kurzen tertiären Bildungsgang und einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang etwa 6.000 US-Dollar, in Korea dagegen rund 2.000 US-Dollar und in Japan 1.400 US-Dollar. In Belgien (frz.) fallen für kurze tertiäre Bildungsgänge keine Bildungsgebühren an, für Bachelor- und Master- oder gleichwertige Bildungsgänge wird jedoch eine moderate Gebühr erhoben. In Kolumbien belaufen sich die jährlichen Bildungsgebühren für kurze tertiäre Bildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen ähnlich wie bei Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen durchschnittlich auf 553 US-Dollar und liegen damit unter den Gebühren für Master- oder gleichwertige Bildungsgänge. In keinem Land mit verfügbaren Daten liegen die durchschnittlichen Gebühren für kurze tertiäre Bildungsgänge über denjenigen für Bildungsgänge auf den höheren ISCED-Stufen im Tertiärbereich, in den Niederlanden sind die Gebühren auf allen ISCED-Stufen des Tertierbereichs jedoch gleich hoch ebenso wie in den Ländern, die keine Gebühren erheben (Dänemark, Finnland, Norwegen, Schweden, Slowenien und die Türkei).

Bildungsgebühren für nicht inländische Bildungsteilnehmer

Die nationalen Bestimmungen für Bildungsgebühren und finanzielle Unterstützungsleistungen an Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich gelten im Allgemeinen für alle Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an den Bildungseinrichtungen des jeweiligen Landes. Diese Bestimmungen berücksichtigen jedoch auch nicht inländische Bildungsteilnehmer (d. h. diejenigen, die aus dem Ausland kommen, entweder internationale oder ausländische Bildungsteilnehmer, s. Definitionen in Indikator C4). Wird bei der Höhe der Bildungsgebühren oder der möglichen finanziellen Unterstützung des Landes, in dem sie einen Bildungsgang besuchen, zwischen inländischen und nicht inländischen Bildungsteilnehmern unterschieden, kann dies ebenso Einfluss auf den Zustrom internationaler Bildungsteilnehmer haben wie andere Faktoren, z. B. öffentliche Unterstützungsleistungen des jeweiligen Heimatlandes. Diese Unterschiede machen einige Länder für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich attraktiver, während sie von einer Ausbildung in anderen abgehalten

werden können (s. Indikator C4), vor allem da immer mehr OECD-Länder von mobilen Bildungsteilnehmern höhere Bildungsgebühren verlangen.

In der Mehrzahl der Länder mit verfügbaren Daten (20 von 38) können öffentliche Bildungseinrichtungen für den gleichen Bildungsgang unterschiedliche Bildungsgebühren von inländischen und nicht inländischen Bildungsteilnehmern erheben (Tab. B5.3), in Ländern der Europäischen Union (EU) und des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) werden jedoch von inländischen Bildungsteilnehmern und Bildungsteilnehmern aus EU- und EWR-Ländern Bildungsgebühren in gleicher Höhe erhoben. In Österreich beispielsweise betragen die durchschnittlichen Bildungsgebühren, die öffentliche Bildungseinrichtungen von Bildungsteilnehmern für Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge erheben, die nicht Bürger eines EU- oder EWR-Landes sind, das Doppelte der von Bildungsteilnehmern dieser Länder erhobenen Gebühren. In Australien, Dänemark, Kanada, Neuseeland und Schweden bezahlen ausländische Bildungsteilnehmer im Durchschnitt mehr als 10.000 US-Dollar mehr pro Jahr als inländische Bildungsteilnehmer, in den Vereinigten Staaten sind es rund 8.000 US-Dollar mehr. Dagegen bezahlen inländische und ausländische Bildungsteilnehmer in Italien, Israel, Japan, Kolumbien, Korea und der Schweiz im Durchschnitt die gleichen Gebühren, und dies gilt auch in den Ländern, die keine Gebühren von ausländischen oder internationalen Bildungsteilnehmern erheben (Finnland, Island, Norwegen, die Slowakei und Slowenien) (s. Tab. B5.1 und B5.3).

Landesspezifische Ansätze bei der Finanzierung des Tertiärbereichs

Die von den Ländern gewählten Ansätze zur finanziellen Unterstützung der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind keineswegs statisch. Immer wieder kommt es zu Reformen bei der Höhe der Bildungsgebühren und der Verfügbarkeit von Bildungszuschüssen und Bildungsdarlehen, oft wird auch beides miteinander kombiniert (s. Abschnitt Entwicklungstendenzen).

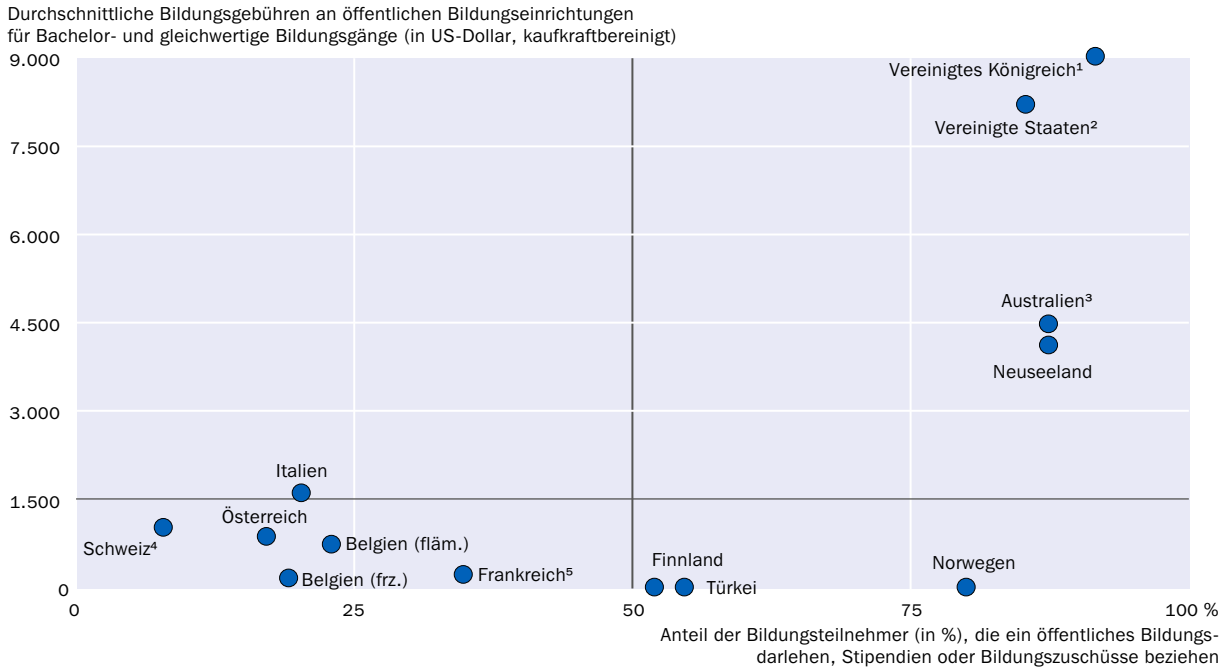
Trotz bildungspolitischer Veränderungen in den einzelnen OECD-Ländern und unterschiedlicher bildungspolitischer Ansätze lassen sich gewisse Gemeinsamkeiten erkennen, auf deren Grundlage eine Klassifizierung der Methoden zur Finanzierung der Ausbildung im Tertiärbereich vorgenommen werden kann. Die Länder können unter zwei Aspekten in vier Gruppen eingeteilt werden: die Höhe der Bildungsgebühren und die finanzielle Unterstützung, die über das System der finanziellen Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer des Tertiärbereichs gewährt wird (eine detaillierte Beschreibung dieser Gruppen s. OECD, 2015).

Die erste Gruppe umfasst die nordischen Länder Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden, wo die Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich keine Bildungsgebühren bezahlen und großzügige öffentliche Unterstützung für ihre Ausbildung im Tertiärbereich erhalten. In diesen Ländern erhalten mehr als 55 Prozent der Bildungsteilnehmer öffentliche Bildungszuschüsse, öffentliche Bildungsdarlehen oder eine Kombination aus beidem (OECD, 2015, Tab. B5.3), und die durchschnittliche Anfängerquote für Bachelorbildungsgänge in dieser Ländergruppe liegt mit 62 Prozent über dem OECD-Durchschnitt von 59 Prozent (s. Indikator C3, Tab. C3.1). Im Verlauf der letzten 10 Jahre haben sich jedoch Dänemark und Schweden (ab 2011) für die Einführung von Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer, die nicht aus einem EWR-Land kommen, entschieden; Finnland wird in nächster Zukunft folgen. Diese Änderungen könnten internationale Bildungsteilnehmer davon abhalten, in diesen Ländern den Tertiärbereich zu besuchen (s. Kasten C4.2).

Abbildung B5.3

Bildungsgebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum Anteil der Bildungsteilnehmer in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen, die öffentliche Bildungsdarlehen und/oder Stipendien/Bildungszuschüsse erhalten (2013/2014)

Für inländische Bildungsteilnehmer (Vollzeitausbildung), in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014



Anmerkung: Die Höhe der Bildungsgebühren sollte mit Vorsicht interpretiert werden, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Bildungsgänge im Tertiärbereich resultiert und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen von der Mehrheit der Bildungsteilnehmer verlangten Bildungsgebühren.

1. Bildungsgebühren: nur England (UK). 2. Referenzjahr 2011/2012. 3. Beinhaltet nur die wichtigsten Stipendienprogramme der australischen Regierung. Ohne Stipendien von Bildungseinrichtungen und privatwirtschaftliche Stipendien. 4. Referenzhaushaltsjahr 2013 und Referenzberichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013. 5. Bildungsgebühren reichen von 215 US-Dollar bis 715 US-Dollar für Bildungsgänge an Universitäten, die dem Ministerium für Hochschulwesen unterstehen.

Quelle: OECD. Tabelle B5.1 und OECD (2015, Tabelle B5.3). Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398009

Die zweite Ländergruppe umfasst Australien, Kanada, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Einerseits verlangen öffentliche Bildungseinrichtungen (im Vereinigten Königreich staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen) für Bachelorbildungsgänge relativ hohe Bildungsgebühren: mehr als 4.000 US-Dollar in allen diesen Ländern. Andererseits erhalten in Australien, Neuseeland, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (den 4 Ländern mit verfügbaren Daten) mindestens 85 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich Unterstützung in Form öffentlicher Bildungsdarlehen oder Stipendien/Bildungszuschüsse (OECD, 2015, Tab. B5.1a und B5.3). Die Anfängerquoten bei Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen liegen in allen Ländern dieser Gruppe mit verfügbaren Daten oberhalb des OECD-Durchschnitts, wobei zu berücksichtigen ist, dass die Daten in Australien und Neuseeland durch den hohen Anteil internationaler Bildungsteilnehmer stark beeinflusst sind. Das Vereinigte Königreich gehört seit 1995 zu dieser Gruppe, nachdem es zuvor den Ländern mit niedrigen Bildungsgebühren und einer weniger gut ausgebauten finanziellen Unterstützung für Bildungsteilnehmer zuzuordnen war. Die Niederlande sind inzwischen immer weniger der ersten Gruppe (nordische Länder) und immer mehr dieser Gruppe zuzuordnen, da die Bildungsgebühren angehoben wurden und das Unterstützungssystem für Bildungsteilnehmer ausgebaut wurde (s. Abb. B5.1 in OECD, 2014).

In der dritten Gruppe, zu der u. a. Chile, Japan und Korea gehören, entrichten die meisten Bildungsteilnehmer hohe Bildungsgebühren (2013/2014 in Japan und Korea mehr als 4.700 US-Dollar für einen Bachelorbildungsgang an öffentlichen Bildungseinrichtungen und mehr als 5.800 US-Dollar in Chile – basierend auf Daten aus OECD, 2014), aber die finanzielle Unterstützung von Bildungsteilnehmern ist weniger gut ausgebaut als in den Ländern der Gruppen 1 und 2. Die Anfängerquoten in Bachelorbildungsgängen liegen in Chile mit 55 Prozent, Japan mit 49 Prozent und Korea mit 56 Prozent am OECD-Durchschnitt von 59 Prozent. Japan und Korea haben jedoch vor Kurzem Reformen zur Verbesserung der Unterstützung von Bildungsteilnehmern umgesetzt.

In den Ländern der vierten Gruppe (u. a. Belgien, Frankreich, Italien, Österreich und die Schweiz) sind die Bildungsgebühren im Vergleich zu anderen Ländern (mit Ausnahme der nordischen Länder) moderat, gleichzeitig sind die finanziellen Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer, die überwiegend auf bestimmte Gruppen von Bildungsteilnehmern ausgerichtet sind, relativ niedrig. Die seitens öffentlicher Bildungseinrichtungen erhobenen durchschnittlichen Bildungsgebühren liegen in dieser Gruppe unter 1.600 US-Dollar, und in den Ländern mit verfügbaren Daten erhalten die meisten der Bildungsteilnehmer keinerlei öffentliche Unterstützung (OECD, 2015, Tab. B5.1 und B5.3). Die durchschnittliche Anfängerquote in Bachelorbildungsgängen ist in dieser Ländergruppe mit 52 Prozent verhältnismäßig niedrig, dies wird aber in einigen Ländern wie z. B. Österreich und Spanien durch eine überdurchschnittliche hohe Anfängerquote bei den kurzen tertiären Bildungsgängen ausgeglichen. Die Türkei ist mittlerweile nicht mehr Gruppe 4, sondern Gruppe 1 zuzuordnen, da ab dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 für die meisten Bildungsteilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen die Bildungsgebühren entfallen. Seit 1995 wurden in einigen dieser Länder Reformen umgesetzt, insbesondere in Italien und Österreich, um die von öffentlichen Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren zu erhöhen (Abb. B5.1 und Kasten B5.1 in OECD, 2012).

Unterstützung der Bildungsteilnehmer durch Darlehen

Öffentliche Darlehen für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sollen finanzielle Unterstützung gewähren, während sie gleichzeitig einen Teil der Bildungskosten auf diejenigen verlagern, die auch am meisten von einer abgeschlossenen Ausbildung im Tertiärbereich in Form eines hohen privaten Ertrags profitieren – nämlich die einzelnen Bildungsteilnehmer (s. Indikator A7). Die Gegner von Bildungsdarlehen führen dagegen an, dass diese weniger als andere Instrumente der finanziellen Unterstützung, speziell Bildungszuschüsse, dazu beitragen, einkommensschwache Bildungsteilnehmer zur Fortsetzung ihres Bildungswegs zu ermutigen. Ferner führen sie an, dass Bildungsdarlehen sowohl aufgrund der verschiedenen Subventionen für Darlehensnehmer und -geber als auch der Verwaltungs- und Schuldendienstkosten kostenaufwendig sein können.

Im Allgemeinen nehmen immer mehr Bildungsteilnehmer Darlehen auf. In den meisten OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten stieg die Anzahl der Bildungsteilnehmer in Bachelor-, Master-, Promotions- und gleichwertigen Bildungsgängen, die ein Bildungsdarlehen erhielten, zwischen 2004/2005 und 2014/2015 um mindestens 40 Prozent. Hinter diesem allgemeinen Trend verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Die Zahl der Bildungsteilnehmer, die ein Darlehen erhielten, stieg in Brasilien und Italien um mehr als das Fünffache, in Kolumbien um das Dreifache und in Australien, Japan, den Niederlanden, der Schweiz und der Türkei um mindestens 50 Prozent. Gleichzeitig ging deren Zahl in der Slowakei um die Hälfte, in Ungarn um zwei Drittel und in Estland um vier Fünftel zurück. Manchmal kann der Grund für diese großen

Veränderungen der Anteile darin liegen, dass die absolute Zahl der Bildungsteilnehmer, die ein Darlehen erhalten, immer noch sehr niedrig ist. So erhielten beispielsweise in Italien, trotz des Anstiegs um das Fünffache, 2014/2015 nur 4.614 Bildungsteilnehmer (0,3 Prozent aller Bildungsteilnehmer) ein staatlich garantiertes Darlehen. In anderen Ländern, wie zum Beispiel Brasilien, kam es jedoch zu einem massiven Anstieg in absoluten Zahlen, hier erhielten 2014/2015 fast 2 Millionen Bildungsteilnehmer ein öffentliches Darlehen (Tab. B5.4).

Diese Entwicklung ist auch bei den kurzen tertiären Bildungsgängen zu beobachten, obwohl für diese ISCED-Stufe weniger Daten vorliegen. Hier nahm die Zahl der Bildungsteilnehmer, die ein öffentliches Darlehen erhielten, in 6 der 8 Länder mit verfügbaren Daten zu, insbesondere in Australien, Kolumbien und der Türkei, wo sie sich zwischen 2004/2005 und 2014/2015 mehr als verdoppelte.

Höhe der öffentlichen Bildungsdarlehen und Schulden bei Abschluss der Ausbildung im Tertiärbereich

In den OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten, in denen ein größerer Anteil von Bildungsteilnehmern in Bachelor-, Master-, Promotions- und gleichwertigen Bildungsgängen (an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen zusammen) öffentliche Bildungsdarlehen erhält, ist tendenziell auch der durchschnittliche jährliche Darlehensbetrag am höchsten. In den Ländern mit verfügbaren Daten überstieg der durchschnittliche jährliche Bruttobetrag der öffentlichen Darlehen pro Bildungsteilnehmer in all denjenigen Ländern 4.000 US-Dollar, in denen die Mehrheit der Bildungsteilnehmer öffentliche Darlehen erhielt: Australien, Norwegen, Schweden, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. In Belgien (frz.), Estland und Finnland hingegen, in denen ein kleinerer Anteil der Bildungsteilnehmer (9 bis 22 Prozent) ein Darlehen erhielt, belief sich der durchschnittliche jährliche Bruttodarlehensbetrag pro Bildungsteilnehmer auf höchstens 3.500 US-Dollar (Tab. B5.4). Es gibt jedoch auch Länder, in denen zwar nur ein kleiner Anteil der Bildungsteilnehmer ein Darlehen erhielt, wie zum Beispiel Korea (18,5 Prozent) und Japan (38 Prozent), wo aber der den einzelnen Bildungsteilnehmern durchschnittlich zur Verfügung stehende Betrag 5.000 US-Dollar überstieg.

Als Folge der Aufnahme von Bildungsdarlehen haben die meisten Bildungsteilnehmer beim Abschluss des Bildungsgangs Schulden. Inwieweit dies zum Problem wird, hängt überwiegend von der Höhe der Schulden, der Ungewissheit hinsichtlich der Einkommens- und Beschäftigungsaussichten und den Rückzahlungsbedingungen der Darlehen ab. Die Länder, in denen die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs hohe Bildungsgebühren erheben, sind auch die Länder, in denen die Bildungsteilnehmer bei Abschluss ihrer Ausbildung im Tertiärbereich aufgrund öffentlicher Bildungsdarlehen oder staatlich garantierter Bildungsdarlehen die höchsten Schulden haben. In Ländern, bei denen ein verhältnismäßig kleiner Teil der Absolventen öffentliche Darlehen aufgenommen hat, fällt in der Regel auch die Schuldenbelastung niedriger aus. So erhalten beispielsweise in Finnland etwa 22 Prozent der Bildungsteilnehmer ein Darlehen, und die durchschnittlichen Darlehensschulden der Absolventen belaufen sich auf 8.300 US-Dollar. Im Gegensatz dazu haben im Vereinigten Königreich (nur England) 90 Prozent der Absolventen Schulden aus Bildungsdarlehen, die sich im Durchschnitt auf 30.000 US-Dollar belaufen (Tab. B5.4).

Finanzielle Unterstützung durch verminderte Zinssätze

Oft profitieren Bildungsteilnehmer von besonderen Konditionen für die öffentlichen oder staatlich garantierten Darlehen, beispielsweise bei den Zinssätzen, den Rückzahlungsmo-

dalitäten und den Mechanismen, die im Hinblick auf die vorübergehende Aussetzung oder den Erlass der Rückzahlung greifen (Tab. B5.5). Häufig führen Regierungen diese besonderen Konditionen ein, um die Darlehenskosten zu verringern, in einigen Fällen auch, um die Bildungsteilnehmer nach ihrem Abschluss vor den Unsicherheiten des Arbeitsmarkts zu schützen. Dadurch übernehmen die Staaten selbst einen beachtlichen Teil der Kosten, da eine Politik der großzügigen öffentlichen oder staatlich garantierten Bildungsdarlehen teuer sein kann (Barr, 2004).

Die Struktur der Zinssätze, sowohl bei öffentlichen als auch bei privaten Bildungsdarlehen, unterscheidet sich zwischen den Ländern, daher ist ein Vergleich der Zinssätze für öffentliche Bildungsdarlehen in den einzelnen Ländern mit Vorsicht zu behandeln. Die zur Verfügung stehenden Daten zeigen jedoch, dass die Länder verschiedenste Strategien nutzen, um die finanzielle Belastung der Bildungsteilnehmer zu verringern. So bieten sie beispielsweise niedrige Zinssätze an oder gelegentlich unterschiedliche Zinssätze während der Teilnahme an einem Bildungsgang und nach seinem Abschluss. Einige Länder berechnen überhaupt keine nominalen Zinsen für die Bildungsdarlehen, andere dagegen knüpfen die Zinssätze an Indizes unterhalb der marktüblichen Sätze, üblicherweise den Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand oder einen Inflationsindex (Tab. B5.4).

Japan, Kanada, Neuseeland und die Slowakei erheben beispielsweise während der Dauer der Ausbildung im Tertiärbereich keine nominalen Zinssätze auf öffentliche Bildungsdarlehen, aber danach müssen die Bildungsteilnehmer/Absolventen eventuell Zinsen in einer Höhe zahlen, die mindestens den staatlichen Fremdfinanzierungskosten entspricht. Neuseeland beispielsweise stellt Bildungsteilnehmern, während sie ihren ständigen Wohnsitz in Neuseeland haben, zinslose Darlehen zur Verfügung, trifft diese Bedingung jedoch nicht zu, fallen Zinsen an.

In den Niederlanden und Schweden zahlen Bildungsteilnehmer Zinsen maximal in Höhe der staatlichen Fremdfinanzierungskosten, höchstens jedoch in Höhe von 1 Prozent, in Dänemark ist dies nach Abschluss des Bildungsgangs der Fall. Die Zinssätze in Norwegen (2,52 Prozent, jedoch erst nach Abschluss des Bildungsgangs) und den Vereinigten Staaten (zwischen 4,66 und 7,21 Prozent) sind mit den staatlichen Fremdfinanzierungskosten verknüpft, übersteigen diese jedoch.

In Australien entspricht der Zinssatz der Bildungsdarlehen dem Verbraucherpreisindex, somit liegt der Realzins bei null. Das Gleiche trifft in Ungarn auf die Diákhitel2-Darlehen zu, die für die Deckung direkt mit der Ausbildung in Zusammenhang stehender Kosten, wie beispielsweise die Bildungsgebühren, gedacht sind. In der Türkei erfolgen keinerlei Zinszahlungen vor Abschluss des Bildungsgangs, danach entspricht der Zinssatz dem Erzeugerpreisindex, während im Vereinigten Königreich und in Kolumbien der Zinssatz dem Inflationsindex zuzüglich eines Zuschlags (3 Prozent im Vereinigten Königreich und 8 Prozent in Kolumbien) entspricht.

Estland ist das einzige Land mit verfügbaren Daten, in dem der Zinssatz auf einem Finanzindex basiert, der weder mit den staatlichen Fremdfinanzierungskosten noch der Inflation zusammenhängt. Der von Bildungsteilnehmern zu zahlende Zinssatz beträgt maximal 5 Prozent; dieser Zinssatz wurde im Durchschnitt 2013/2014 von den Bildungsteilnehmern auch gezahlt. Dieser relativ hohe Zinssatz kann ein Grund für den starken Rückgang der Bildungsdarlehen in Estland während der letzten 10 Jahre sein (Tab. B5.4).

Rückzahlung von Darlehen

In den aktuellen Zahlen über die Bildungsausgaben der privaten Haushalte als Teil der privaten Ausgaben (s. Indikator B3) sind die Rückzahlungen öffentlicher Darlehen durch frühere Darlehensempfänger nicht enthalten. Der Rückzahlungszeitraum ist von Land zu Land unterschiedlich und reicht von höchstens 10 Jahren in Australien, Estland, Kanada, Neuseeland, der Slowakei und der Türkei bis zu mindestens 20 Jahren in Norwegen, Schweden und den Vereinigten Staaten (bei einkommensabhängiger Rückzahlung).

Von den 16 Ländern, für die Daten über die Rückzahlungssysteme vorliegen, machen 7 Länder die Rückzahlung der Darlehen von der Einkommenshöhe der Absolventen abhängig: Australien, Neuseeland, die Niederlande, Ungarn und das Vereinigte Königreich sowie Korea und die Vereinigten Staaten bei Teilen der Bildungsdarlehen. In den Ländern mit einkommensabhängigen Rückzahlungssystemen reicht das jährliche Mindesteinkommen, ab dem die Absolventen zur Rückzahlung der Darlehen verpflichtet sind, von 13.000 US-Dollar in Neuseeland bis zu mehr als 30.000 US-Dollar in Australien und dem Vereinigten Königreich (Tab. B5.5).

In fast allen Ländern, in denen es Bildungsdarlehen gibt, besteht zusätzlich zum regulären Rückzahlungssystem auch die Möglichkeit der vorübergehenden Aussetzung der Rückzahlung und/oder des endgültigen Erlasses. Davon könnte ein beträchtlicher Anteil der Bildungsteilnehmer profitieren, die während ihrer Ausbildung im Tertiärbereich ein Darlehen aufnehmen. Bei den Ländern mit verfügbaren Informationen variiert der Anteil der Bildungsteilnehmer, die von einer vorübergehenden Aussetzung der Rückzahlung und/oder einem Rückzahlungserlass profitieren, zwischen höchstens 2 Prozent in Finnland, Japan, Neuseeland, Schweden und Ungarn und 10 Prozent in den Niederlanden. Das kann bedeuten, dass ein signifikanter Teil der Darlehen nicht zurückbezahlt wird. Man schätzt, dass in Australien, Kanada und den Niederlanden mindestens 10 Prozent der Darlehen nicht zurückgezahlt werden (Tab. B5.5).

Die Bedingungen für die Inanspruchnahme derartiger Möglichkeiten unterscheiden sich zwischen den einzelnen Ländern. Tod, Behinderung oder eine schlechte Finanzlage von Absolventen, die ein Darlehen aufgenommen haben, werden im Allgemeinen als Grund für eine vorübergehende Aussetzung oder den Erlass der Rückzahlung akzeptiert. Darüber hinaus sind eine vorübergehende Aussetzung und/oder ein Erlass der Rückzahlung in manchen Ländern an die Arbeitsmarktlage oder die Leistungen der Bildungsteilnehmer geknüpft. So können beispielsweise in den Vereinigten Staaten Lehrkräfte und Angestellte im öffentlichen Dienst einen Erlass der Rückzahlung beantragen. In Australien kommen Absolventen bestimmter Fachrichtungen (die auch in den entsprechenden Berufen tätig sind) und Absolventen, die eine verwandte Berufstätigkeit aufnehmen oder an bestimmten Standorten arbeiten, in den Genuss einer Verringerung des Rückzahlungsbetrags. In Japan und Kolumbien können einige Absolventen mit überragenden Ergebnissen einen Erlass eines Teils bzw. der gesamten Summe ihres Bildungsdarlehens erwarten.

Definitionen

In diesem Indikator sind *inländische Bildungsteilnehmer* definiert als Bürger eines Landes, die innerhalb dieses Landes einen Bildungsgang belegen. Ausländische und internationale Bildungsteilnehmer werden gemäß den Definitionen in Indikator C4 definiert. In den Mitgliedstaaten der EU müssen Bürger aus anderen EU-Staaten in der Regel die gleichen

Bildungsgebühren bezahlen wie inländische Bildungsteilnehmer. In diesem Fall sind „ausländische Bildungsteilnehmer“ Bürger aus Ländern außerhalb der EU.

Bei den *durchschnittlich von öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs erhobenen Bildungsgebühren* wird zwischen kurzen tertiären Bildungsgängen, Bachelor-, Master-, Promotions- und gleichwertigen Bildungsgängen unterschieden. Der Indikator liefert einen Überblick über die Gebühren auf jeder ISCED-Stufe des Tertiärbereichs nach Art der Bildungseinrichtung und zeigt die Anteile der Bildungsteilnehmer auf, die Stipendien/Bildungszuschüsse zur vollständigen oder teilweisen Abdeckung der Gebühren erhalten bzw. nicht erhalten. Die Höhe der Bildungsgebühren und die entsprechenden Anteile der Bildungsteilnehmer sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Bildungsgänge resultieren.

Bildungsdarlehen beziehen sich auf die gesamte Bandbreite an Bildungsdarlehen, um ein Bild über die Höhe der Unterstützungsleistungen für die 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 und Darlehen (brutto). Für einige OECD-Länder gestaltet es sich zudem schwierig, die Gesamtsumme an Darlehen für Bildungsteilnehmer anzugeben. Zahlen zu Bildungsdarlehen sind daher mit Vorsicht zu interpretieren.

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2013 bzw. das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014 und beruhen auf einer von der OECD im Jahre 2015 durchgeführten speziellen Erhebung (weitere Informationen s. Anhang 3 *unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

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 nicht alle Bildungseinrichtungen einbeziehen.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

Barr, N. (2004), „Higher education funding", *Oxford Review of Economic Policy,* Vol. 20, pp. 264–283.

Borck, R. and M. Wimbersky (2014), „Political economics of higher education finance", *Oxford Economic Papers,* Vol. 66, pp. 115–139.

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2011), *Revenue Statistics 2011,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/ctpa-rev-data-en*.

OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 and Volume 2,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/ 10.1787/9789264046535-en*.

Sanyal, B. C. and Johnstone, D. B. (2011), „International trends in the public and private financing of higher education", *Prospects,* Vol. 41, pp. 157–175.

Tabellen Indikator B5

StatLink: *http://dx.doi.org/10.1787/888933397928*

- Tabelle B5.1: Geschätzte durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen (kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelor-, Master- oder gleichwertige Bildungsgänge) (2013/2014)
- Tabelle B5.2: Geschätzter Index der Veränderung der von Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren (ISCED-Stufen 5 bis 7) und in jüngster Zeit durchgeführte Reformen der Bildungsgebühren im Tertiärbereich (2013/2014)
- Tabelle B5.3: Geschätzte durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen für ausländische Bildungsteilnehmer (2013/2014)
- Tabelle B5.4: Öffentliche Darlehen für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2013/2014) und Entwicklung der Zahl der Leistungsempfänger (2004/2005 und 2014/2015)
- Tabelle B5.5: Rückzahlung und vorübergehende Aussetzung der Rückzahlung öffentlicher Bildungsdarlehen an Bildungsteilnehmer in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

B 5

Tabelle B5.1

Geschätzte durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen (kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelor-, Master- oder gleichwertige Bildungsgänge)[1] (2013/2014)

Inländische Bildungsteilnehmer, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, nach Art der Bildungseinrichtung und Abschlussstruktur, basierend auf Vollzeit-Bildungsteilnehmern, Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014

Anmerkung: Die Höhe der Bildungsgebühren und die entsprechenden Bildungsteilnehmerzahlen sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Bildungsgänge des Tertiärbereichs resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen von der Mehrheit der Bildungsteilnehmern verlangten Bildungsgebühren. Die Anteile der Bildungsteilnehmer in den Spalten (1), (2) und (3) basieren auf der für andere Indikatoren genutzten UOE-Datenerhebung und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014.

	Prozentsatz der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer (Vollzeitausbildung) in:			Durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren in US-Dollar (für Bildungsteilnehmer im Vollzeitausbildung) an								
	Kurzen tertiären Bildungsgängen; Bachelor- und Master- bzw. gleichwertigen Bildungsgängen			Öffentlichen Bildungseinrichtungen			Staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen			Unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen		
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	92	2	6	m	4473	7334	a	a	a	m	8322	7537
Österreich	83	m	m	m	861	861	m	861	861	m	m	m
Belgien (fläm.)[2]	41	59	1	0 bis 676	729	729	x(4)	x(5)	x(6)	m	m	m
Belgien (frz.)	m	m	m	0	155	710	0	151	721	a	a	a
Kanada[2]	m	m	m	m	4761	4961	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	87	2	11	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	98	2	0	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	m	m	m	m	m	m
Estland	19	73	8	a	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	a	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	a	m	m
Finnland	65	35	a	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	a	a	a
Frankreich	m	m	m	0 bis 1019	0 bis 8313	300 bis 2166	x(12)	x(10)	x(11)	3009 bis 10245	1808 bis 7598	1098 bis 12994
Deutschland	93	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland				m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	88	6	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island				m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	98	2	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	17	66	17	m	2957	m	m	2934	m	m	7028	m
Italien	90	a	10	m	1602	x(5)	a	a	a	m	6168	x(11)
Japan[2]	21	a	79	3728	5152	5150	a	a	a	6690	8263	6926
Korea	19	a	81	2747	4773	6281	a	a	a	6948	8554	11510
Lettland	9	71	21	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	69	a	31	m	m	m	a	a	a	m	5970	m
Niederlande	m	m	m	2300	2300	2300	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	88	9	3	m	4113	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen[2]	84	6	10	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	m	m	m	6552	6552	8263
Polen	87	a	13	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	82	0	18	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	93	a	6	m	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	a	a	a	m	2300	1700
Slowenien[2]	94	5	a	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	a	a	a
Spanien	83	3	14	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	87	13	a	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	a	a	a
Schweiz[3]	91	5	4	m	1015	1015	m	1015	1015	m	m	m
Türkei	93	a	7	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	a	a	a	m	m	m
Ver. Königreich[2]	a	100	a	a	a	a	m	9019	9019	m	m	m
Vereinigte Staaten[4]	68	a	32	2276	8202	10818	a	a	a	10612	21189	16932
Partnerländer												
Argentinien				m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	26	a	74	m	m	m	a	a	a	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	553	574	3212	a	a	a	1294	3082	7097
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.	94	a	6	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

1. Ohne Berücksichtigung möglicher Stipendien/Bildungszuschüsse der Bildungsteilnehmer. 2. Referenzjahr für Bildungsgebühren 2014/2015 (Japan: nur öffentliche Bildungseinrichtungen, Korea: 2014). 3. Referenzhaushaltsjahr 2013 und Referenzberichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013. 4. Referenzjahr für Bildungsgebühren 2011/2012.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397939

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

Tabelle B5.1 (Forts.)

Geschätzte durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen (kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelor-, Master- oder gleichwertige Bildungsgänge)[1] (2013/2014)

Inländische Bildungsteilnehmer, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, nach Art der Bildungseinrichtung und Abschlussstruktur, basierend auf Vollzeit-Bildungsteilnehmern, Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014

Anmerkung: Die Höhe der Bildungsgebühren und die entsprechenden Bildungsteilnehmerzahlen sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Bildungsgänge des Tertiärbereichs resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Mehrzahl der Bildungseinrichtungen von der Mehrheit der Bildungsteilnehmern verlangten Bildungsgebühren. Die Anteile der Bildungsteilnehmer in den Spalten (1), (2) und (3) basieren auf der für andere Indikatoren genutzten UOE-Datenerhebung und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014.

	Kommentar
	(13)
OECD-Länder	
Australien	
Österreich	Seit dem Sommersemester 2009 sind nur noch inländische Bildungsteilnehmer sowie Bildungsteilnehmer aus EU-/EWR-Ländern, die die Regelausbildungszeit plus einer Toleranzzeit überschreiten, nicht mehr von der Zahlung von Bildungsgebühren ausgenommen (es gibt weitere Gründe für Ausnahmen). Die Bildungsgebühren beinhalten nicht die Pflichtmitgliedschaft in der Österreichischen Hochschülerschaft (rund 43 US-Dollar).
Belgien (fläm.)[2]	Bildungsteilnehmer in Bachelor-, Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen: Daten beziehen sich nur auf Bildungsteilnehmer, die keine Stipendien erhalten. Die Bildungsgebühren belaufen sich auf 122 US-Dollar für Bildungsteilnehmer mit Stipendium und 482 US-Dollar für Bildungsteilnehmer, die beinahe ein Stipendium erhalten („bijna beursstudenten"). Kurze tertiäre Bildungsgänge: maximale Bildungsgebühr für ein Associate Degree in der Erwachsenenhochschulbildung, minimale Bildungsgebühr für Krankenpflege-Bildungsgänge. In der Erwachsenenbildung wird seit 1. Januar 2015 eine Bildungsgebühr von 1,50 Euro pro Unterrichtseinheit erhoben.
Belgien (frz.)	Die Bildungsgebühren sind an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen gleich, die Bildungsteilnehmerzahlen aber unterschiedlich, sodass der gewichtete Durchschnitt ein anderer ist.
Kanada[2]	
Chile	
Tschechien	
Dänemark	
Estland	Ab dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014 werden für alle in Estnisch unterrichteten Bildungsgänge, die zu einem Abschluss führen, von Bildungsteilnehmern in Vollzeitausbildung keine Bildungsgebühren erhoben. Von Bildungsteilnehmern, die ihre Ausbildung nicht Vollzeit verfolgen können, können Bildungsgebühren erhoben werden.
Finnland	Ohne Mitgliedsbeiträge für die Vertretung der Bildungsteilnehmer.
Frankreich	An öffentlichen Bildungseinrichtungen betragen die Bildungsgebühren für die meisten Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgänge weniger als 750 US-Dollar; die Gebühren für einige paramedizinische Ausbildungen können höher liegen. Daten zu den Einschreibegebühren, außer es sind die von öffentlichen Bildungseinrichtungen erhobenen, die direkt dem Ministerium für Hochschulwesen oder dem Ministerium für Landwirtschaft unterstellt sind, sind grobe Schätzungen.
Deutschland	
Griechenland	
Ungarn	Bildungsteilnehmer erhalten entweder eine volle Finanzierung über staatliche Stipendien oder eine Teilfinanzierung über staatliche Stipendien (50 Prozent der Bildungskosten) oder müssen die Ausbildungskosten in vollem Umfang selbst tragen.
Island	
Irland	
Israel	
Italien	Jede Bildungseinrichtung legt eine Bildungsgebührenskala nach den auf nationaler Ebene festgelegten Chancengleichheits- und Solidaritätskriterien fest, bei der die wirtschaftlichen Verhältnisse der Familie des Bildungsteilnehmers berücksichtigt werden. Die durchschnittliche jährliche Bildungsgebühr wird auf Basis der tatsächlich von den einzelnen Bildungsteilnehmern bezahlten Bildungsgebühren berechnet (Nettobetrag); Bildungsteilnehmer mit einer vollständigen Befreiung von den Bildungsgebühren wurden nicht in die Berechnung einbezogen. Teilweise von der Bezahlung von Bildungsgebühren befreite Bildungsteilnehmer wurden auf Basis der tatsächlich geleisteten Zahlungen berücksichtigt. Gleichwertige Bildungsgänge sind nicht berücksichtigt.
Japan[2]	Die durchschnittliche Höhe der jährlichen Bildungsgebühren an privaten Bildungseinrichtungen bezieht sich auf Gebühren an Privatuniversitäten im ersten Ausbildungsjahr.
Korea	
Lettland	
Luxemburg	
Mexiko	
Niederlande	Die Bildungsgebühren an öffentlichen Bildungseinrichtungen beziehen sich auf die vorgeschriebenen Bildungsgebühren und gelten für alle Bildungsteilnehmer aus EWR-Ländern.
Neuseeland	Durchschnittliche Bildungsgebühren nur für Bildungsgänge (alle ISCED-Stufen des Tertiärbereichs) an Universitäten.
Norwegen[2]	Die Bildungsgebühren für unabhängige private Bildungseinrichtungen beziehen sich auf die größten privaten Bildungseinrichtungen, die hauptsächlich Bildungsgänge im Bereich Business Administration anbieten (Wirtschaftswissenschaften, Marketing und Management). Doktoranden gelten formell nicht als Bildungsteilnehmer, sondern als wissenschaftliche Mitarbeiter angestellt. Die Vertragslaufzeit an Universitäten beträgt normalerweise vier Jahre, damit neben den drei Jahren Forschungstätigkeit auch Zeit für Unterrichtstätigkeiten bleibt.
Polen	
Portugal	
Slowakei	Vollzeitbildungsteilnehmer entrichten im Allgemeinen keine Bildungsgebühren. Aber Bildungsteilnehmer, die in einem Ausbildungsjahr in zwei oder mehr Bildungsgängen einer öffentlichen Universität auf der gleichen ISCED-Stufe eingeschrieben sind, müssen für den zweiten und jeden weiteren Bildungsgang für dieses Ausbildungsjahr Bildungsgebühren entrichten. Außerdem müssen Bildungsteilnehmer, die die Regelausbildungszeit überschreiten, für jedes weitere Jahr in der Ausbildung eine jährliche Bildungsgebühr entrichten.
Slowenien[2]	Vollzeitbildungsteilnehmer bezahlen keine Bildungsgebühren. An unabhängigen private Bildungseinrichtungen können Bildungsteilnehmer nur Bildungsgänge in Teilzeitausbildung belegen.
Spanien	
Schweden	Der Anteil der Vollzeitbildungsteilnehmer beinhaltet Bildungsteilnehmer in Master- und gleichwertigen Bildungsgängen (ISCED-Stufe 7) sowie in kurzen tertiären Bildungsgängen (ISCED-Stufe 5).
Schweiz[3]	
Türkei	Ab dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 werden für Bildungsteilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen, die eine erste Ausbildung (im regulären Tagesbetrieb) absolvieren, und für Bildungsgänge im Rahmen der Open Education während der regulären Ausbildungsdauer keine Bildungsgebühren verlangt. Bildungsgebühren werden nur von Bildungsteilnehmern an öffentlichen Bildungseinrichtungen erhoben, die für eine Ausbildung im Tertiärbereich, die nur abends stattfindet, eingeschrieben sind oder einen Bildungsgang im Tertiärbereich nicht innerhalb der regulären Ausbildungsdauer abgeschlossen haben.
Ver. Königreich[2]	Durchschnittliche Bildungsgebühren für alle ISCED-Stufen des Tertiärbereichs.
Vereinigte Staaten[4]	
Partnerländer	
Argentinien	
Brasilien	
China	
Kolumbien	
Costa Rica	
Indien	
Indonesien	
Russische Föd.	
Saudi-Arabien	
Südafrika	
Südafrika	

1. Ohne Berücksichtigung möglicher Stipendien/Bildungszuschüsse der Bildungsteilnehmer. 2. Referenzjahr für Bildungsgebühren 2014/2015 (Japan: nur öffentliche Bildungseinrichtungen, Korea: 2014). 3. Referenzhaushaltsjahr 2013 und Referenzberichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013. 4. Referenzjahr für Bildungsgebühren 2011/2012.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397939

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

B 5

Tabelle B5.2

Geschätzter Index der Veränderung der von Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren (ISCED-Stufen 5 bis 7) und in jüngster Zeit durchgeführte Reformen der Bildungsgebühren im Tertiärbereich[1] (2013/2014)

Inländische Bildungsteilnehmer, Veränderungsquote berechnet nach Umrechnung der Bildungsgebühren in US-Dollar zu konstanten Preisen, kaufkraftbereinigt, nach ISCED-Stufe, basierend auf Vollzeit-Bildungsteilnehmern, Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014

Anmerkung: Die Daten in den Spalten (1) bis (3) können als gute Näherungswerte für die Entwicklungstendenzen der Bildungsgebühren betrachtet werden, obwohl sie auf dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Bildungsgänge des Tertiärbereichs resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen abdecken. Bei den Spalten (1) bis (3) bezieht sich das Jahr 2004 auf das Ausbildungsjahr 2003/2004 und das Jahr 2014 auf das Ausbildungsjahr 2013/2014.

	Index der Veränderung der Höhe der Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen zwischen 2004 und 2014 (öffentliche Bildungseinrichtungen, 2004 = 100)	Index der Veränderung der Höhe der Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen zwischen 2004 und 2014 (öffentliche Bildungseinrichtungen, 2004 = 100)	Index der Veränderung der Höhe der Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen zwischen 2004 und 2014 (öffentliche Bildungseinrichtungen, 2004 = 100)	Seit 2010 umgesetzte Reformen im Tertiärbereich (ISCED-Stufen 5 bis 8)	
				Reformen der Höhe der Bildungsgebühren	Hiervon zumindest einige in Kombination mit Veränderungen der Höhe öffentlicher Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD-Länder					
Australien	m	120	185	Ja	Ja
Österreich	m	m	m	Nein	Nein
Belgien (fläm.)[2]	m	m	m	Nein	Nein
Belgien (frz.)	m	m	m	Ja	Nein
Kanada[2]	m	115	m	Nein	Nein
Chile	m	m	m	m	m
Tschechien	m	m	m	m	m
Dänemark	a	a	a	Nein	Nein
Estland	a	a	a	Ja	Ja
Finnland	a	a	a	Nein	Nein
Frankreich	m	m	m	Nein	Nein
Deutschland	m	m	m	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	Ja	Ja
Island	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	Nein	Nein
Italien	m	m	m	Ja	Ja
Japan[2]	117	116	116	Nein	Nein
Korea[2]	m	m	m	Ja	Ja
Lettland	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m
Mexiko	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	Nein	Nein
Neuseeland	m	113	113	Ja	Nein
Norwegen[2]	a	a	a	m	m
Polen	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m
Slowakei	m	m	m	Nein	Nein
Slowenien[2]	m	m	m	Nein	Nein
Spanien	m	m	m	m	m
Schweden[3]	a	a	a	Ja	Ja
Schweiz[4]	m	m	m	Nein	Nein
Türkei	a	a	a	Ja	Nein
Ver. Königreich[2]	a	a	a	Ja	Ja
Vereinigte Staaten[5]	110	138	126	Nein	Nein
Partnerländer					
Argentinien	m	m	m		
Brasilien		m	m	Nein	Nein
China	m	m	m	m	m
Kolumbien		m	m	Nein	Nein
Costa Rica	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m

1. Ohne Berücksichtigung möglicher Stipendien/Bildungszuschüsse, die Bildungsteilnehmer erhalten. 2. Referenzjahr für Bildungsgebühren 2014/2015 (Japan: nur öffentliche Bildungseinrichtungen; Korea: 2014). 3. Reformen nur auf Ebene der Bachelor-, Master- und gleichwertiger Bildungsgänge. 4. Referenzhaushaltsjahr 2013 und Referenzberichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013. 5. Referenzjahr für Bildungsgebühren 2011/2012.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397943

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

Tabelle B5.2 (Forts.)

Geschätzter Index der Veränderung der von Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren (ISCED-Stufen 5 bis 7) und in jüngster Zeit durchgeführte Reformen der Bildungsgebühren im Tertiärbereich[1] (2013/2014)

Inländische Bildungsteilnehmer, Veränderungsquote berechnet nach Umrechnung der Bildungsgebühren in US-Dollar zu konstanten Preisen, kaufkraftbereinigt, nach ISCED-Stufe, basierend auf Vollzeit-Bildungsteilnehmern, Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014

Anmerkung: Die Daten in den Spalten (1) bis (3) können als gute Näherungswerte für die Entwicklungstendenzen der Bildungsgebühren betrachtet werden, obwohl sie auf dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Bildungsgänge des Tertiärbereichs resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen abdecken. Bei den Spalten (1) bis (3) bezieht sich das Jahr 2004 auf das Ausbildungsjahr 2003/2004 und das Jahr 2014 auf das Ausbildungsjahr 2013/2014.

	Seit 2010 umgesetzte Reformen im Tertiärbereich (ISCED-Stufen 5 bis 8)
	Anmerkungen
	(6)
OECD-Länder	
Australien	Seit 2012 gewährt der Staat Bildungsteilnehmern an öffentlichen Universitäten in Bildungsgängen auf Bachelorniveau (außer Medizin) Subventionen, außerdem geänderte Indexierung der Hochschulbildung, um die Kosten besser widerzuspiegeln.
Österreich	
Belgien (fläm.)[2]	
Belgien (frz.)	Seit 2010/2011 Abschaffung von Bildungsgebühren (minerval) für Bildungsteilnehmer, die ein Stipendium des Ministeriums der Föderation Wallonie-Brüssel erhalten, und Senkung des Betrags für Bildungsteilnehmer aus sozioökonomisch schwachen Familien.
Kanada[2]	
Chile	
Tschechien	
Dänemark	Die staatlichen Bildungszuschüsse für Bildungsteilnehmer, die bei ihren Eltern leben, wurden gesenkt (rund 6 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich leben bei ihren Eltern). Außerdem werden die öffentlichen Bildungsuschüsse in Zukunft genauso wie Transferzahlungen (wie z.B. die Unterstützung von Erwerbslosen oder Sozialhilfe) jährlich angepasst.
Estland	Seit 2013/2014 können Bildungsteilnehmer aus einkommensschwächeren Familien Bildungsbeihilfen beantragen, wenn sie in Vollzeitausbildung sind und die Unterrichtssprache des Bildungsgangs Estnisch ist. Daneben gibt es seit 2015 eine bedarfsabhängige Beihilfe für Bildungsteilnehmer, die keine Bildungsbeihilfe erhalten, wenn sich die wirtschaftliche Lage der Familie geändert hat.
Finnland	Ab dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 werden Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer von außerhalb der EU und des EWR, die in Finnland den Tertiärbereich besuchen wollen, eingeführt.
Frankreich	Veränderungen in 2013 und 2014, um die finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich zu erhöhen (Erhöhung der Stipendienhöhe, der Anzahl von Stipendien und Erweiterung des Berechtigungskreises für Stipendien).
Deutschland	
Griechenland	
Ungarn	Seit 2012/2013 nahm die private Finanzierung hauptsächlich in der Fächergruppe Rechts- und Wirtschaftswissenschaften zu; außerdem wurde eine neue Form des Bildungsdarlehens für alle Bildungsteilnehmer, die die Kosten ihrer Ausbildung im Tertiärbereich selbst tragen, eingeführt („Kostenerstattung" bzw. „Bildungsgebühren").
Island	
Irland	
Israel	
Italien	Seit 2010 eine Reform mit dem Ziel, für alle Bildungsteilnehmer aus sozioökonomisch schwachen Familien Unterstützung sicherzustellen. Die Einrichtung der Beobachtungsstelle für studentische Wohlfahrt 2013 trug dazu bei, Unterstützungsdienste für Bildungsteilnehmer zu überprüfen und dem Ministerium Vorschläge für Standards des Unterstützungssystems für Bildungsteilnehmer zu unterbreiten.
Japan[2]	
Korea[2]	Reformen im Jahr 2012 zur Anhebung der öffentlichen Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, um den Zugang zum und die Chancengleichheit im Tertiärbereich zu verbessern. Seit 2012 nationale Stipendien für Bildungsteilnehmer durch Kombination und Ausweitung bereits bestehender Stipendien für einkommensschwache Bildungsteilnehmer.
Lettland	
Luxemburg	
Mexiko	
Niederlande	Keine Reform, aber die Bildungsgebühren werden jedes Jahr der Inflation angepasst.
Neuseeland	Kontrollierte Erhöhung der Bildungsgebühren: Das Ministerium legt fest, wie weit ein Anbieter die Bildungsgebühren und Kosten für die Bildungsgänge erhöhen darf. Die Höhe wird jedes Jahr festgesetzt und beträgt seit 2011 4 Prozent. Für das Kalenderjahr 2016 sind 3 Prozent vorgeschlagen.
Norwegen[2]	
Polen	
Portugal	
Slowakei	Die Bedingungen für die Festlegung der Maximalhöhe der Bildungsgebühren wurden geändert, jede Bildungseinrichtung setzt separat in ihren internen Regelwerken spezielle Gebühren fest.
Slowenien[2]	
Spanien	
Schweden[3]	Für Bildungsteilnehmer aus Nicht-EWR-Ländern wurden 2011 Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (außer für Promotionsbildungsgänge) und gleichzeitig staatliche Stipendienprogramme eingeführt.
Schweiz[4]	
Türkei	Ab dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 fallen für Bildungsteilnehmer in der Erstausbildung im Tertiärbereich (reguläre Tagesuniversität) und von Bildungsgängen im Rahmen der „Open Education" während der regulären Ausbildungsdauer keine Bildungsgebühren an. Bildungsgebühren werden nur von Bildungsteilnehmern an öffentlichen Bildungseinrichtungen erhoben, die in einem Bildungsgang eingeschrieben sind, der nur abends unterrichtet wird, bzw. die ihre Ausbildung im Tertiärbereich nicht während der regulären Ausbildungsdauer abgeschlossen haben.
Ver. Königreich[2]	In England wurden ab dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 die Bildungsteilnehmern zur Verfügung gestellten Bildungsdarlehen für Bildungsgebühren erhöht, gleichzeitig wurden die Rückzahlungsbedingungen geändert (Anhebung der Einkommensgrenze, ab der die Rückzahlung beginnt; Berechnung eines Realzinssatzes, wenn das Einkommen eine bestimmte Einkommensgrenze überschreitet; jährliche Anpassung der Einkommensgrenze gemäß der allgemeinen Einkommensentwicklung; Verlängerung der Zeitdauer, bevor alle Schulden abgeschrieben sind, von 25 auf 30 Jahre und Ausweitung der zinsfreien Bildungsdarlehen auf Teilzeit-Bildungsteilnehmer).
Vereinigte Staaten[5]	Vor 2010 übernahm die Regierung Bürgschaften für Bildungsdarlehen von Banken und gemeinnützigen Darlehensgebern. 2010 wurde das Bürgschaftsprogramm abgeschafft, und seither werden alle staatlichen Bildungsdarlehen der Regierung der Vereinigten Staaten direkt vergeben, d.h., sie werden direkt vom US-Bildungsministerium vergeben und finanziert.
Partnerländer	
Argentinien	
Brasilien	Das Bildungsministerium führte 2005 das Programm „Universität für alle" (PROUNI, Gesetz 11096/95) ein, durch das einkommensschwache Bildungsteilnehmer an privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs Voll- oder Teilstipendien zur Begleichung der Bildungsgebühren erhalten. 2014 wurden 205.000 Vollstipendien und 101.000 Teilstipendien vergeben.
China	
Kolumbien	
Costa Rica	
Indien	
Indonesien	
Litauen	
Russische Föd.	
Saudi-Arabien	
Südafrika	

1. Ohne Berücksichtigung möglicher Stipendien/Bildungszuschüsse, die Bildungsteilnehmer erhalten. 2. Referenzjahr für Bildungsgebühren 2014/2015 (Japan: nur öffentliche Bildungseinrichtungen; Korea: 2014). 3. Reformen nur auf Ebene der Bachelor-, Master- und gleichwertiger Bildungsgänge. 4. Referenzhaushaltsjahr 2013 und Referenzberichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013. 5. Referenzjahr für Bildungsgebühren 2011/2012.

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933397943

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

B 5

Tabelle B5.3

Geschätzte durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen für ausländische Bildungsteilnehmer (2013/2014)

Bildungsgebühren in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, für Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge[1], basierend auf Vollzeit-Bildungsteilnehmern, Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014

Anmerkung: Die Höhe der Bildungsgebühren und die entsprechenden Bildungsteilnehmerzahlen sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Bildungsgänge des Tertiärbereichs resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Merhrzahl der Bildungseeinrichtungen von der Mehrheit der Bildungsteilnehmer verlangten Bildungsgebühren.

	Unterschiedliche Bildungsgebühren für inländische und ausländische Bildungsteilnehmer (Bachelor-/Master-/Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge)	Höhe der Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, für Vollzeit-Bildungsteilnehmer)								
		Öffentliche Bildungseinrichtungen			Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen			Unabhängige private 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	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	Ja	14546	13270	12914	a	a	a	9615	11013	8679
Österreich	Ja	1722	1722	1722	1722	1722	a	m	m	m
Belgien (fläm.)[2]	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (frz.)	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada[2]	Ja	16336	12459	m	m	m	m	m	m	m
Chile	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	Ja	11077	9644	m	m	m	m	m	m	m
Estland[2]	Ja	908 bis 19979	908 bis 19979	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	Nein	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	a	a	a
Frankreich	Nein	0 bis 8313	300 bis 2166	458	x(8)	x(9)	m	1808 bis 7598	1098 bis 12994	m
Deutschland	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn[2]	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	Nein	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren
Irland	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	Nein	2957	m	m	2934	m	m	7028	m	m
Italien	Nein	1602	m	1235	a	a	a	6168	m	2542
Japan[2]	m	5152	5150	5149	a	a	a	m	m	m
Korea[2]	Nein	4773	6281	7137	a	a	a	8554	11510	12270
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	Ja	m	m	a	m	m	a	m	m	a
Neuseeland	Ja	16957	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen[2]	Nein	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	m	m	m	6552	8263	m
Polen	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	Nein	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	a	a	a	2300	3313	5847
Slowenien[2]	Nein	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	5839	Keine Bildungsgebühren	Keine Bildungsgebühren	m	a	a	m
Spanien	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	Ja	13171	13171	a	15555	15555	a	a	a	a
Schweiz[3]	Nein	1015	1015	457	1015	1015	a	m	m	m
Türkei	Ja	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Ver. Königreich[2]	a	a	a	a	12884	x(5)	x(5)	m	m	m
Vereinigte Staaten[4]	Ja	16066	16205	20168	a	a	a	29234	24015	30205
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Nein	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	Nein	574	3212	3667	a	a	a	3082	7097	9885
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	Ja	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	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

1. Ohne Berücksichtigung möglicher Stipendien/Bildungszuschüsse, die Bildungsteilnehmer erhalten. 2. Referenzjahr 2014/2015 (Korea: 2014). 3. Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2013 und das Referenzberichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013. 4. Referenzjahre 2011/2012.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397958

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

Tabelle B5.3 (Forts.)

Geschätzte durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen für ausländische Bildungsteilnehmer (2013/2014)

Bildungsgebühren in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, für Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge[1], basierend auf Vollzeit-Bildungsteilnehmern, Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014

Anmerkung: Die Höhe der Bildungsgebühren und die entsprechenden Bildungsteilnehmerzahlen sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Bildungsgänge des Tertiärbereichs resultieren und nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern bei den von der Merhrzahl der Bildungseeinrichtungen von der Mehrheit der Bildungsteilnehmer verlangten Bildungsgebühren.

	Kommentar
	(11)
OECD-Länder	
Australien	
Österreich	
Belgien (fläm.)[2]	Bildungsgebühren nur für Bildungsteilnehmer aus Nicht-EU-/Nicht-EWR-Ländern.
Belgien (frz.)	Bildungsgebühren nur für Bildungsteilnehmer aus Nicht-EU-/Nicht-EWR-Ländern.
Kanada[2]	
Chile	
Tschechien	
Dänemark	Durchschnittliche Bildungsgebühr für Bachelorbildungsgänge bezieht sich nur auf Bildungsgebühr für berufsorientierte Bachelorbildungsgänge (ISCED-Stufe 6.2)
Estland[2]	Bildungsgebühren nur für Bildungsteilnehmer aus Nicht-EU-/Nicht-EWR-Ländern.
Finnland	Zwischen 2010 und 2014 wurden probeweise Bildungsgebühren eingeführt, Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich konnten von ausländischen Bildungsteilnehmern von außerhalb der EU bzw. außerhalb des EWR, die in einem in einer Fremdsprache angebotenen Masterbildungsgang an einer Universität bzw. Fachhochschule eingeschrieben waren, Bildungsgebühren verlangen.
Frankreich	
Deutschland	
Griechenland	
Ungarn[2]	Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 wurde neben Diákhitel1 eine zweite Form von Bildungsdarlehen (Diákhitel2) eingeführt. Diákhitel2 darf nur für die Deckung der Ausbildungskosten verwendet werden („Kostenerstattung“ oder „Bildungsgebühr“), während Diákhitel1 für jeden Verwendungszweck genutzt werden kann (z.B. Deckung der Lebenshaltungskosten).
Island	
Irland	
Israel	
Italien	
Japan[2]	
Korea[2]	
Lettland	
Luxemburg	
Mexiko	
Niederlande	Je nach Bildungseinrichtung und Fachrichtung fallen unterschiedliche Bildungsgebühren an.
Neuseeland	
Norwegen[2]	
Polen	
Portugal	
Slowakei	
Slowenien[2]	Keine Bildungsgebühren in Bachelor- oder Masterbildungsgängen für Bildungsteilnehmer aus EU-Ländern bzw. deren Eltern ihren Wohnsitz in der Republik Slowenien haben und die Staatsbürger anderer Staaten sind, mit denen Slowenien besondere Abkommen hat; andere zahlen dieselben Bildungsgebühren wie Teilzeit-Bildungsteilnehmer. Internationale Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen zahlen ähnliche Bildungsgebühren wie andere Bildungsteilnehmer.
Spanien	
Schweden	Die Mehrheit der Bildungsteilnehmer in den staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen besuchen einen Bildungsgang in Technik, daher sind die durchschnittlichen Bildungsgebühren höher als an den öffentlichen Bildungseinrichtungen.
Schweiz[3]	
Türkei	
Ver. Königreich[2]	
Vereinigte Staaten[4]	Die durchschnittlichen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer sind höher als für inländische Bildungsteilnehmer, da alle ausländischen Bildungsteilnehmer die Bildungsgebühr für Bildungsteilnehmer aus einem anderen Bundesstaat zahlen. Inländische Bildungsteilnehmer, die eine Bildungseinrichtung in ihrem Heimatbundesstaat besuchen, bezahlen niedrigere Bildungsgebühren als Bildungsteilnehmer, die eine öffentliche Bildungseinrichtung in einem anderen Bundesstaat besuchen.
Partnerländer	
Argentinien	
Brasilien	
China	
Kolumbien	
Costa Rica	
Indien	
Indonesien	
Litauen	
Russische Föd.	
Saudi-Arabien	
Südafrika	

1. Ohne Berücksichtigung möglicher Stipendien/Bildungszuschüsse, die Bildungsteilnehmer erhalten. 2. Referenzjahr 2014/2015 (Korea: 2014). 3. Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2013 und das Referenzberichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013. 4. Referenzjahre 2011/2012.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397958

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

Tabelle B5.4

Öffentliche Darlehen für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2013/2014) und Entwicklung der Zahl der Leistungsempfänger (2004/2005 und 2014/2015)

Inländische Bildungsteilnehmer, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP

	Anteil der Bildungsteilnehmer mit einem Darlehen (in %), ISCED-Stufen 6–8	Durchschnittlicher jährlicher Bruttodarlehensbetrag, der von jedem Bildungsteilnehmer in Anspruch genommen wird (in US-Dollar), ISCED-Stufen 6–8	Subventionierung durch verringerten Zinssatz		
			Zinssatz während der Ausbildung	Zinssatz nach der Ausbildung	Durchschnittliche Schulden bei Abschluss (in US-Dollar)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD-Länder					
Australien	79	4017	2%	2%	m
Belgien (fläm.)	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)[1]	9	1458	m	m	m
Kanada[2,3]	m	4277 (Bachelor), 5899 (Master), 6489 (Promotion)	Kein nominaler Zinssatz	5,4%	12422
Dänemark[4]	rund 35	4723	4%	1%	14856
Estland[2]	11	3487	5,0%	5,0%	m
Finnland[2]	22	2714	1,0%	Voller von privater Bank gewährter Zinssatz	8291
Frankreich[2]	0,1	1600	m	m	m
Ungarn[1,2,5]	m	2790	Diákhitel1: 6,5% bis 7,5%; Diákhitel2: 2%	Diákhitel1: 6,5% bis 7,5%; Diákhitel2: 2%	m
Italien[2]	0,3	4959	m	m	m
Japan[4]	38	6483 (zinslose Darlehen); 8430 (zu verzinsende Darlehen)	Kein nominaler Zinssatz	Max. 3%, Rest vom Staat bezahlt	29942
Korea[6]	18,5	5623	2,9%	2,9%	m
Mexiko	m	m	m	m	m
Niederlande	m	6878	0,12%	0,12%	18100
Neuseeland	m	5897	Kein nominaler Zinssatz	Kein nominaler Zinssatz wenn in Neuseeland ansässig, sonst 5,9%	13437 US-Dollar (Durchschnitt 2014 für Absolventen und Nichtabsolventen, die Ausbildung abbrechen)
Norwegen[4]	68	10083	a (Beginn der Darlehensrückzahlung nach Abschluss)	2,52% (Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand + 1,25% zur Deckung von Säumniskosten)	26826
Polen	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m
Slowakei[6]	m	4510	Kein nominaler Zinssatz	3,19%	3247
Slowenien	a	a	a	a	a
Schweden[4]	52	6829	1%	1%	22789
Schweiz[3]	m	3987	m	m	m
Türkei	32	3561 (Bachelor), 7122 (Master), 10683 (Promotion)	Beginn der Darlehensrückzahlung nach Abschluss	Basierend auf nationalem Erzeugerpreisindex	m
Ver. Königreich[4]	92	5612 (Darlehen für Lebensunterhalt) und 10824 (Darlehen für Bildungsgebühren)	Einzelhandelspreisindex + 3% (5,5% für 2014/2015)	Einkommensabhängig, von Verbraucherpreisindex (2,5% für 2014/2015) bis Verbraucherpreisindex + 3% (5,5% für 2014/2015)	30349
Vereinigte Staaten[7]	62 (Bachelor), 67 (Master), 32 (Promotion)	4330 (Bachelor), 16363 (Master), 5984 (Promotion)	0% bis 7,21%	4,66% bis 7,21%	m
Partnerländer					
Brasilien	m	m	3,4%	3,4%	m
Kolumbien	m	3003	Verbraucherpreisindex bis Verbraucherpreisindex + 8%	Verbraucherpreisindex bis Verbraucherpreisindex + 8%	7298

1. Alle Bildungsteilnehmer in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen. 2. Eher privatwirtschaftliche Darlehen mit staatlicher Bürgschaft als öffentliche Darlehen (Italien: Mehrheit der Bildungsdarlehen). 3. Referenzjahr 2012/2013. 4. Referenzjahr 2014/2015 (Japan: Referenzjahr für Schulden bei Abschluss 2013/2014). 5. Daten beziehen sich nur auf Diákhitel1. Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 wurde neben Diákhitel1 eine zweite Form von Bildungsdarlehen (Diákhitel2) eingeführt. Diákhitel2 darf nur für die Deckung der Ausbildungskosten verwendet werden („Kostenerstattung" oder „Bildungsgebühr"), während Diákhitel1 für jeden Verwendungszweck genutzt werden kann (z.B. Deckung der Lebenshaltungskosten). 6. Beinhaltet kurze tertiäre Bildungsgänge. 7. Referenzjahr 2011/2012 für den Anteil Bildungsteilnehmer mit Bildungsdarlehen; Referenzjahr 2014/2015 für Angaben zu Zinssätzen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397965

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

Tabelle B5.4 (Forts. 1)

Öffentliche Darlehen für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2013/2014) und Entwicklung der Zahl der Leistungsempfänger (2004/2005 und 2014/2015)

Inländische Bildungsteilnehmer, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP

	Zahl der inländischen Bildungsteilnehmer, die ein Bildungsdarlehen erhalten (kurze tertiäre Bildungsgänge)			Zahl der inländischen Bildungsteilnehmer, die ein Bildungsdarlehen erhalten (Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge)		
	2004/2005	2013/2014	Steigerung in % (2004/2005–2013/2014)	2004/2005	2013/2014	Steigerung in % (2004/2005–2013/2014)
	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder						
Australien	7288	21538	196	473225	742217	57
Belgien (fläm.)	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)[1]	m	0	m	m	9	m
Kanada[2,3]	m	149000	m	m	280000	m
Dänemark[4]	(37% aller Bildungsteilnehmer auf ISCED-Stufe 5)	9300	m	(35% aller Bildungsteilnehmer auf ISCED-Stufe 6 bis 8)	86300	m
Estland[2]	3312	656	–80	23719	4613	–81
Finnland[2]	a	a	a	46522	66984	44
Frankreich[2]	m	m	m	m	m	m
Ungarn[1,2,5]	3536	2459	–30	102486	35359	–65
Italien[2]	m	m	m	716	4614	544
Japan[4]	157864	281347	78	668439	1053142	58
Korea[6]	m	d (10)	m	m	679404	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m
Niederlande	d (9)	d (10)	m	118365	193765	64
Neuseeland	21264	23304	10	80748	114132	41
Norwegen[4]	m	m	m	131300	159400	21
Polen	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m
Slowakei[6]	m	m	m	3983	1902	–52
Slowenien	m	m	m	m	m	m
Schweden[4]	23152	27795	20	213086	203567	–4
Schweiz[3]	d (9)	d (10)		4400	2748	–38
Türkei	83583	245768	194	472899	756657	60
Ver. Königreich[4]	m	m	m	856000	943900	10
Vereinigte Staaten[7]	(28% aller Bildungsteilnehmer auf ISCED-Stufe 5)	(37% aller Bildungsteilnehmer auf ISCED-Stufe 5)	m	(56%, 65% und 39% aller Bildungsteilnehmer auf den ISCED-Stufen 6, 7 bzw. 8)	(62%, 67% und 32% aller Bildungsteilnehmer auf den ISCED-Stufen 6, 7 bzw. 8)	m
Partnerländer						
Brasilien	m	m	m	312027	1900343	509
Kolumbien	3863	9391	143	18998	57315	202

1. Alle Bildungsteilnehmer in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen. 2. Eher privatwirtschaftliche Darlehen mit staatlicher Bürgschaft als öffentliche Darlehen (Italien: Mehrheit der Bildungsdarlehen). 3. Referenzjahr 2012/2013. 4. Referenzjahr 2014/2015 (Japan: Referenzjahr für Schulden bei Abschluss 2013/2014). 5. Daten beziehen sich nur auf Diákhitel1. Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 wurde neben Diákhitel1 eine zweite Form von Bildungsdarlehen (Diákhitel2) eingeführt. Diákhitel2 darf nur für die Deckung der Ausbildungskosten verwendet werden („Kostenerstattung" oder „Bildungsgebühr"), während Diákhitel1 für jeden Verwendungszweck genutzt werden kann (z. B. Deckung der Lebenshaltungskosten). 6. Beinhaltet kurze tertiäre Bildungsgänge. 7. Referenzjahr 2011/2012 für den Anteil Bildungsteilnehmer mit Bildungsdarlehen; Referenzjahr 2014/2015 für Angaben zu Zinssätzen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397965

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

Tabelle B5.4 (Forts. 2)

Öffentliche Darlehen für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2013/2014) und Entwicklung der Zahl der Leistungsempfänger (2004/2005 und 2014/2015)

Inländische Bildungsteilnehmer, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP

	Hinweis zu der Zahl Bildungsteilnehmer, die ein Bildungsdarlehen erhalten
	(12)
OECD-Länder	
Australien	Kein Realzinssatz für öffentliche Bildungsdarlehen.
Belgien (fläm.)	In der fläm. Gemeinschaft besteht kein System der öffentlichen Darlehen.
Belgien (frz.)[1]	Einschließlich ausländischer Bildungsteilnehmerr.
Kanada[2,3]	Diese Daten unterschätzen deutlich die Zahl der Bildungsteilnehmer, die ein öffentliches Darlehen erhalten. Die Daten beinhalten Informationen zum Anteil des Staates Kanada am staatlichen Finanzbeihilfeprogramm für Bildungsteilnehmer, das 60 % der Bildungsdarlehen in den 9 Provinzen und dem einen Territorium stellt, die an dem Canada Student Loan Programme teilnehmen. Die Regierungen der Nordwest-Territorien, von Nunavut und von Ontario nehmen nicht am Canada Student Loan Programme teil, haben jedoch jeweils eigene Finanzbeihilfeprogramme für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.
Dänemark[4]	Die Daten umfassen dänische Bildungsteilnehmer, die an einem tertiären Bildungsgang im Ausland teilnehmen (voller Abschluss), und enthalten keine Promotionsbildungsteilnehmer. Der Zinssatz nach der Ausbildung liegt unter den Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand.
Estland[2]	
Finnland[2]	Es gibt keine öffentlichen Bildungsdarlehen in Finnland. Die Daten in der Tabelle stehen für vom Staat garantierte private Bildungsdarlehen.
Frankreich[2]	Es stehen keine Informationen zu öffentlichen Darlehen zur Verfügung. 0,1 % der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (ISCED-Stufe 5 bis 8) erhalten staatlich garantierte Privatdarlehen.
Ungarn[1,2,5]	Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014 erhielten 370 Bildungsteilnehmer auf ISCED-Stufe 5 Diákhitel2 und 9.260 auf den ISCED-Stufen 6 bis 8 (weitere Einzelheiten s. Fußnote 5). Die Daten umfassen ausländische Bildungsteilnehmer.
Italien[2]	Die Mehrheit der Bildungsdarlehen wird von Geldinstituten zur Verfügung gestellt, die Bildungseinrichtungen gewähren den Bildungsteilnehmern Bürgschaften.
Japan[4]	
Korea[6]	Daten für ISCED-Stufe 5 in den Daten zu ISCED-Stufe 6 bis 8 enthalten. Die Daten in den Spalten (6) bis (11) umfassen sämtliche staatlichen Bildungsdarlehensprogramme, während in den anderen Spalten nur Darlehen der Korea Student Aid Foundation, KOSAF, enthalten sind, die direkt dem Bildungsministerium untersteht.
Mexiko	
Niederlande	Daten für ISCED-Stufe 5 in den Daten zu ISCED-Stufe 6 bis 8 enthalten. Der Zinssatz entspricht den Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand.
Neuseeland	Referenzjahre für Neuseeland sind die Berichtsjahre für Bildungsgänge 2013 und 2003 (Januar bis Dezember). Inländische Bildungsteilnehmer umfassen Bildungsteilnehmer, die keine neuseeländischen Staatsbürger sind, aber ihren dauerhaften Aufenthalt in Neuseeland haben und seit 3 Jahren dort wohnen.
Norwegen[4]	Berichtsjahr für Bildungsgänge 2014/2015: 4.400 Empfänger von Bildungsdarlehen in Bildungsgängen ohne Angabe der ISCED-Stufe.
Polen	
Portugal	
Slowakei[6]	Zur Verfügung gestellte Daten beziehen sich auf den gesamten Tertiärbereich (ISCED-Stufe 5 bis 7).
Slowenien	
Schweden[4]	Der Zinssatz entspricht 70 % der Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand.
Schweiz[3]	Daten für ISCED-Stufe 5 in den Daten zu ISCED-Stufe 6 bis 8 enthalten. Einschließlich ausländischer Bildungsteilnehmer. Daten beziehen sich auf die Haushaltsjahre 2004 und 2013.
Türkei	
Ver. Königreich[4]	Daten für ISCED-Stufe 5 in den Daten zu ISCED-Stufe 6 bis 8 enthalten.
Vereinigte Staaten[7]	Der Zinssatz entspricht den Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand.
Partnerländer	
Brasilien	Daten nur für ISCED-Stufe 6. Die Daten beziehen sich auf die Zahl der im Dezember aktiven Darlehensverträge.
Kolumbien	

1. Alle Bildungsteilnehmer in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen. 2. Eher privatwirtschaftliche Darlehen mit staatlicher Bürgschaft als öffentliche Darlehen (Italien: Mehrheit der Bildungsdarlehen). 3. Referenzjahr 2012/2013. 4. Referenzjahr 2014/2015 (Japan: Referenzjahr für Schulden bei Abschluss 2013/2014). 5. Daten beziehen sich nur auf Diákhitel1. Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 wurde neben Diákhitel1 eine zweite Form von Bildungsdarlehen (Diákhitel2) eingeführt. Diákhitel2 darf nur für die Deckung der Ausbildungskosten verwendet werden („Kostenerstattung" oder „Bildungsgebühr"), während Diákhitel1 für jeden Verwendungszweck genutzt werden kann (z. B. Deckung der Lebenshaltungskosten). 6. Beinhaltet kurze tertiäre Bildungsgänge. 7. Referenzjahr 2011/2012 für den Anteil Bildungsteilnehmer mit Bildungsdarlehen; Referenzjahr 2014/2015 für Angaben zu Zinssätzen.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397965
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.5

Rückzahlung und vorübergehende Aussetzung der Rückzahlung öffentlicher Bildungsdarlehen an Bildungsteilnehmer in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014)

Inländische Bildungsteilnehmer, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP

	Rückzahlung				
	Rückzahlungssystem	Jährliches Mindesteinkommen für Rückzahlung (in US-Dollar)	Dauer der typischen Amortisationszeit (in Jahren)	Geschätztes Jahreseinkommen von Berufsanfängern (in US-Dollar)	Durchschnittlicher jährlicher Rückzahlungsbetrag (in US-Dollar)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD-Länder					
Australien	Einkommensabhängig	33 709	8,5	34 492	2 424
Belgien (fläm.)	a	a	a	m	a
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m
Kanada[1,2,3]	m	m	9,5	ISCED 5: 33 235, ISCED 6: 42 343, ISCED 7: 55 925, ISCED 8: 59 919	m
Dänemark[4]	Hypothekenähnlich	a	7 bis 15	m	m
Estland	Hypothekenähnlich	a	8 bis 10	21 556 (Bruttogehalt 2012)	m
Finnland	Hypothekenähnlich	a	5 bis 15	37 574	1 530
Frankreich	m	m	m	m	m
Ungarn[5]	Einkommensabhängig	Keine	10 bis 15	m	1 259 (Diákhitel1); 664 (Diákhitel2)
Japan[4]	Hypothekenähnlich	a	15	m	2 178 (von 1 064 bis 10 024)
Korea[6]	Einkommensabhängig und hypothekenähnlich	Ca. 21 755 (einkommensabhängiges Darlehen); a (hypothekenähnliches Darlehen)	m (einkommensabhängiges Darlehen) bis zu 10 Jahren (hypothekenähnliches Darlehen)	m	m
Niederlande	Einkommensabhängig	19 516	15	m	1 086
Neuseeland	Einkommensabhängig	12 996	7	m	1 907 (12 % des Einkommens über Einkommensgrenze plus freiwillige Rückzahlungen)
Norwegen	Hypothekenähnlich	a	20	m	1 609
Slowakei[7]	Hypothekenähnlich	a	7,1 (von 5 bis 10)	m	780 (von 86 bis 2 300)
Slowenien	a	a	a	a	a
Schweden[4]	Hypothekenähnlich	a	25	m	In der Regel 756
Schweiz	m	m	m	m	m
Türkei	Hypothekenähnlich	a	2 bis 6	m	m
Ver. Königreich[4]	Einkommensabhängig	30 062	m	30 778	616 (1. Rückzahlungsjahr für Abschlussjahr 2012) bis 1 560 (8. Rückzahlungsjahr für Abschlussjahr 2005)
Vereinigte Staaten	Hypothekenähnlich und einkommensabhängig	a	10 (hypothekenähnliche Rückzahlung); 20 bis 25 (einkommensabhängige Rückzahlung); festgelegter Zeitraum)	24 448	m
Partnerländer					
Brasilien	m	m	m	m	m
Kolumbien	Hypothekenähnlich	a	Von der Ausbildungszeit entsprechend bis zur doppelten Ausbildungszeit	18 982	m

1. Eher privatwirtschaftliche Bildungsdarlehen mit staatlicher Bürgschaft als öffentliche Bildungsdarlehen. 2. Referenzjahr 2012/2013. 3. Enthält nur Informationen zum Anteil der Finanzhilfen seitens des Staates Kanada, d. h. 60 Prozent der Bildungsdarlehen in den Provinzen, die sich am Canada Student Loans Program (CSLP) beteiligen. Ohne die Provinz Quebec (rund 25 Prozent der kanadischen Bevölkerung), die sich nicht am CSLP beteiligt. 4. Referenzjahr 2014/15. 5. Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 wurde neben Diákhitel1 eine zweite Form von Bildungsdarlehen (Diákhitel2) eingeführt. Diákhitel2 darf nur für die Deckung der Ausbildungskosten verwendet werden („Kostenerstattung" oder „Bildungsgebühr"), während Diákhitel1 für jeden Verwendungszweck genutzt werden kann (z. B. Deckung der Lebenshaltungskosten). 6. Förderfähigkeit: Income Contingent Student Loans (einkommensabhängige Bildungsdarlehen, Höchstalter 35 Jahre, höchstens 7. Einkommensdezil, mindestens 12 Credits mit mindestens 70 Punkten (von maximal 100 Punkten). General Installment Student Loans (allgemeine Ratenbildungsdarlehen, Höchstalter 55 Jahre alt, Bildungsteilnehmer und Graduierte, mindestens 8. Einkommensdezil, mindestens 12 Credits mit mindestens 70 Punkten (von maximal 100 Punkten).
7. Beinhaltet kurze tertiäre Bildungsgänge.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397974
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.5 (Forts.)

Rückzahlung und vorübergehende Aussetzung der Rückzahlung öffentlicher Bildungsdarlehen an Bildungsteilnehmer in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen (Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014)

Inländische Bildungsteilnehmer, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP

	Vorübergehende Aussetzung der Rückzahlung					
	Gewährung von vorübergehender Aussetzung der Rückzahlung/ Rückzahlungserlass	Bedingungen für vorübergehende Aussetzung der Rückzahlung/Rückzahlungserlass			Anteil der Bildungsteilnehmer, denen eine vorübergehende Aussetzung der Rückzahlung/ ein Rückzahlungserlass gewährt wird	Anteil der Darlehen, die nicht zurückgezahlt werden
		Tod oder Erwerbsunfähigkeit des Absolventen	Finanzlage des Absolventen	Sonstige Bedingungen		
	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder						
Australien	Ja	Tod	Insolvenz (Rückzahlungserlass)	Vorübergehende Aussetzung der Rückzahlung: Verringerung der verbindlichen HIgher Education Loan Program (HELP)-Rückzahlungen für Absolventen bestimmter Fachrichtungen (die außerdem in entsprechenden Berufen tätig sind) sowie Absolventen, die eine entsprechene Berufstätigkeit aufnehmen oder an bestimmten Standorten arbeiten	Rückzahlungserlass: m Vorübergehende Aussetzung der Rückzahlung: 0,56 %	Rückzahlungserlass: 17 % Vorübergehende Aussetzung der Rückzahlung: 0,06 %
Belgien (fläm.)	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m
Kanada[1,2,3]	Ja	a	Absolventen, die Schwierigkeiten haben, die monatlichen Canada-Student-Loan-Zahlungen zu leisten (abhängig von Einkommen und Familiengröße)	m	m	13 %
Dänemark[4]	Ja	a	Je nach Finanzlage, wenn der Absolvent keine sehr großen Schulden bei privaten Gläubigern hat. Wenn der Schuldner sehr hohe Schulden sowohl beim Staat (z. B. öffentliche Darlehen) als auch bei privatwirtschaftlichen Gläubigern hat, kann ein allgemeiner Schuldenerlass beantragt werden.	m	Nur sehr wenige	Ca. 1 %
Estland	Ja	Tod; Absolventen, die 80 %–100 % erwerbsunfähig geworden sind	m	Absolventen mit einem schwerbehinderten Kind	6 %	m
Finnland	Nein	a	a	a	a	1,5 %
Frankreich	m	m	m	m	m	m
Ungarn[5]	Ja	Tod; 100 % Erwerbsunfähigkeit des Absolventen	m	Ruhestandsstatus	0,035 % (Diákhitel1)	0,063 % (Diákhitel1)
Japan[4]	Ja	Tod; körperliche oder geistige Behinderung des Absolventen	m	Absolventen mit überragenden Ergebnissen, die Darlehen der Kategorie 1 erhalten	0,63 %	m
Korea[6]	Ja	a	Ab einem Alter von 65 und keinem Einkommen außer der staatlichen Rente, wenn das Einkommen unter einer bestimmten Schwelle liegt (Standardwert der Foundation)	Zinszuschüsse während des Militärdienstes (General Installment Student Loans, Income Contingent Student Loans)	m	m
Niederlande	Ja	a	Bedingung der Einkommensabhängigkeit gilt nicht für Absolventen	m	10 %	10 %
Neuseeland	Ja	Tod	Insolvenz	m	Weniger als 0,2 %	m
Norwegen	Ja	Tod oder Krankheit	Niedriges Einkommen oder Erwerbslosigkeit	Bei Geburt oder Betreuung kleiner Kinder	5 %	m
Slowakei[7]	m	m	m	m	m	1,08 %
Slowenien	a	a	a	a	a	a
Schweden[4]	Ja	Tod; zeitlich unbegrenztes Krankengeld bei niedrigem Einkommen	m	Ältere Menschen (65/68 Jahre)	2 %	7,3 %
Schweiz	m	m	m	m	m	m
Türkei	Ja	Tod; Erwerbsunfähigkeit wegen Behinderung	m	m	m	m
Ver. Königreich[4]	Ja	Tod	m	Darlehen werden 30 Jahre nach Abschluss abgeschrieben.	m	m
Vereinigte Staaten	Ja	Tod oder Behinderung	Absolventen, deren Darlehen von der Bundesregierung höher ist als ihr verfügbares Jahreseinkommen bzw. einen signifikanten Teil ihres Jahreseinkommens darstellt	Absolventen, die eine Lehrtätigkeit aufnehmen oder in den öffentlichen Dienst eintreten und für eine bestimmte Anzahl an Jahren im Lehrberuf bzw. im öffentlichen Dienst verbleiben, kann ein Teil ihrer Darlehen erlassen werden.	m	m
Partnerländer						
Brasilien	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	Ja			Bei Abschluss eines Bildungsgangs, für den Bildungsdarlehen gewährt wurden, und bei Erreichen der besten Ergebnisse in Saber-Pro-Tests	n	m

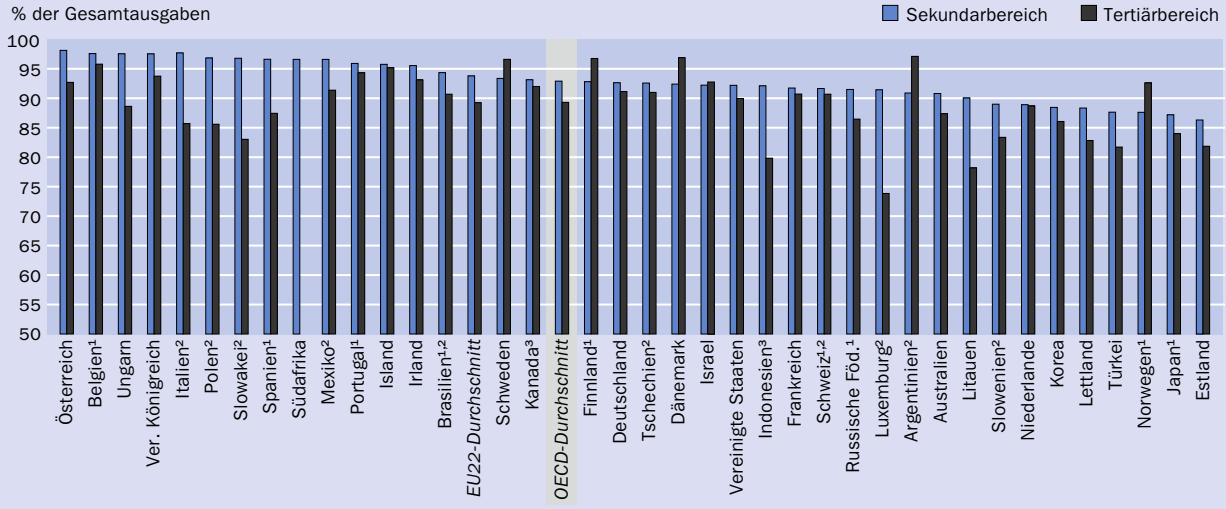
1. Eher privatwirtschaftliche Bildungsdarlehen mit staatlicher Bürgschaft als öffentliche Bildungsdarlehen. 2. Referenzjahr 2012/2013. 3. Enthält nur Informationen zum Anteil der Finanzhilfen seitens des Staates Kanada, d. h. 60 Prozent der Bildungsdarlehen in den Provinzen, die sich am Canada Student Loans Program (CSLP) beteiligen. Ohne die Provinz Quebec (rund 25 Prozent der kanadischen Bevölkerung), die sich nicht am CSLP beteiligt. 4. Referenzjahr 2014/15. 5. Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 wurde neben Diákhitel1 eine zweite Form von Bildungsdarlehen (Diákhitel2) eingeführt. Diákhitel2 darf nur für die Deckung der Ausbildungskosten verwendet werden („Kostenerstattung" oder „Bildungsgebühr"), während Diákhitel1 für jeden Verwendungszweck genutzt werden kann (z. B. Deckung der Lebenshaltungskosten). 6. Förderfähigkeit: Income Contingent Student Loans (einkommensabhängige Bildungsdarlehen, Höchstalter 35 Jahre, höchstens 7. Einkommensdezil, mindestens 12 Credits mit mindestens 70 Punkten (von maximal 100 Punkten). General Installment Student Loans (allgemeine Ratenbildungsdarlehen, Höchstalter 55 Jahre alt, Bildungsteilnehmer und Graduierte, mindestens 8. Einkommensdezil, mindestens 12 Credits mit mindestens 70 Punkten (von maximal 100 Punkten). 7. Beinhaltet kurze tertiäre Bildungsgänge.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933397974
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator B6
Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?

- Mindestens rund 92 Prozent der Bildungsgesamtausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich werden in den OECD-Ländern im Durchschnitt für laufende Ausgaben aufgewendet, wobei die Bandbreite von 93 Prozent im Sekundarbereich bis zu 89 Prozent im Tertiärbereich reicht.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen rund 77 Prozent der laufenden Ausgaben auf die Vergütung der im Bildungswesen Beschäftigten (Lehrkräfte und andere) im Primar- und Sekundarbereich. Dieser Anteil nimmt im Tertiärbereich tendenziell ab und beträgt dort durchschnittlich 67 Prozent.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder geben private Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich im Allgemeinen einen geringeren Teil ihrer laufenden Ausgaben für die Vergütung der Beschäftigten aus. Möglicherweise kaufen private Bildungseinrichtungen eher Dienstleistungen von externen Anbietern zu (im Unterschied zu Leistungen, die von den Bildungsbehörden oder den Bildungseinrichtungen selbst mit eigenen Beschäftigten erbracht werden) und haben möglicherweise Schulgebäude und andere Einrichtungen häufiger nur angemietet.

Abbildung B6.1

Anteil der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen, der auf laufende Ausgaben entfällt, nach Bildungsbereich (2013)



Anmerkung: *Der noch verbleibende Rest (100 – laufende Ausgaben) entspricht den Investitionsausgaben.*
1. Sekundarbereich enthält einige bzw. alle Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Italien, Luxemburg, Slowakei und Tschechien: nur im Tertiärbereich). 3. Referenzjahr 2012.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der laufenden Ausgaben im Sekundarbereich.
Quelle: OECD. Tabelle B6.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398057

Kontext

Entscheidungen über die Zuweisung von Mitteln beeinflussen die materiellen Unterrichtsbedingungen und können sich auch auf die Art des Unterrichts auswirken.

Durch die Kürzung von Investitionsausgaben (z. B. die Streichung von Schulneubauten) und einigen laufenden Ausgaben (kein Kauf bestimmter Unterrichtsmaterialien) können zwar Einsparungen erzielt werden, aber bei zunehmendem Druck auf die Bildungshaushalte haben Veränderungen der Ausgaben für Beschäftigte die größten Auswirkungen auf die Gesamtausgaben. Einsparungen durch die Kürzung von Gehältern und Leistungen oder eine Verringerung der Zahl an Lehrkräften und sonstigen Beschäftigten sind jedoch politisch unpopulär und möglicherweise kontraproduktiv, da so gute Lehrkräfte davon abgehalten werden, diesen Beruf zu ergreifen bzw. in diesem Beruf zu bleiben. Deshalb ist für die Verbesserung der Qualität des Bildungswesens neben einem effizienteren Management der materiellen Ressourcen ein gutes Personalmanagement von grundlegender Bedeutung. Die Verschiebung von Ausgaben, wie die Anstellung neuer Lehrkräfte oder Gehaltserhöhungen, ist eine zeitlich begrenzte Maßnahme, um auf den Druck auf die öffentlichen Haushalte zu reagieren.

Dieser Indikator beschreibt die Ressourcen und Dienstleistungen, für die im Bildungsbereich Geld ausgegeben wird. Er zeigt die Unterschiede zwischen laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben auf. Steigende Bildungsteilnehmerzahlen können sich auf die Investitionsausgaben auswirken, da sie häufig den Bau neuer Gebäude erforderlich machen. Dieser Indikator zeigt auch auf, wofür die laufenden Ausgaben eingesetzt werden – für die Vergütung von Beschäftigten im Bildungswesen oder sonstige Zwecke. Die laufenden Ausgaben werden hauptsächlich von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3) beeinflusst, aber auch von der Altersverteilung der Lehrkräfte sowie der Zahl der nicht unterrichtenden Beschäftigten im Bildungswesen. Außerdem wird in Bildungseinrichtungen nicht nur unterrichtet, sondern es werden auch sonstige Dienstleistungen wie z. B. Mahlzeiten, Transport, Wohnen und/oder Forschungstätigkeiten angeboten. All diese Ausgaben werden in diesem Indikator beschrieben.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In fast allen Ländern, außer in Indonesien und Tschechien im Tertiärbereich, wird der Großteil der laufenden Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten aufgewendet. Im Primar- und Sekundarbereich ist der für die Vergütung von Beschäftigten verwendete Teil der laufenden Ausgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen um 6 Prozentpunkte höher als in privaten Bildungseinrichtungen.
- Im Primar- und Sekundarbereich geben die OECD-Länder im Durchschnitt rund 23 Prozent der laufenden Ausgaben für andere Zwecke als die Vergütung der Beschäftigten aus (z. B. die Instandhaltung von Schulgebäuden, Mahlzeiten für die Bildungsteilnehmer oder Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen). In den meisten Ländern gibt es zwischen Primar- und Sekundarbereich beim Anteil der laufenden Ausgaben für andere Zwecke als die Vergütung von im Bildungsbereich Beschäftigten nur geringe Unterschiede.
- Der auf andere Zwecke als die Vergütung von Beschäftigten entfallende Teil der laufenden Ausgaben ist in fast allen Ländern mit Ausnahme von Brasilien und Polen im Tertiärbereich am höchsten; im Durchschnitt der OECD-Länder beläuft er sich auf

33 Prozent aller laufenden Ausgaben. In sechs Ländern (Indonesien, Japan, Korea, der Slowakei, Tschechien und Ungarn) sind es mindestens 40 Prozent. Ein wesentlicher Grund hierfür könnten die im Vergleich mit den anderen Bildungsbereichen höheren Kosten für die Einrichtung und Ausrüstung der Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich sein.

Analyse und Interpretationen

Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben der Bildungseinrichtungen

Bildungsausgaben umfassen sowohl laufende als auch Investitionsausgaben. Laufende Ausgaben von Bildungseinrichtungen beinhalten finanzielle Aufwendungen für Ressourcen der Bildungseinrichtungen, die jedes Jahr für den laufenden Betrieb der Bildungseinrichtungen erforderlich sind. Dazu gehören beispielsweise die Vergütung von Lehrkräften und anderen Beschäftigten, die Instandhaltung von Schulgebäuden, Mahlzeiten für die Bildungsteilnehmer oder die Miete von Schulgebäuden und anderen Einrichtungen. Investitionsausgaben von Bildungseinrichtungen sind Ausgaben für Sachmittel mit einer Nutzungsdauer von mehr als einem Jahr. Hierzu gehören beispielsweise Aufwendungen für den Bau, die Renovierung und größere Instandsetzungsarbeiten von Gebäuden.

Da Bildungsvermittlung sehr arbeitskräfteintensiv ist, entfällt der Großteil der Ausgaben auf laufende Ausgaben. 2013 entfielen im Durchschnitt der OECD-Länder 92 Prozent der Gesamtausgaben für alle Bildungsbereiche vom Primar- bis zum Tertiärbereich auf laufende Ausgaben. Die laufenden Ausgaben machen in allen OECD- und fast allen Partnerländern in allen Bildungsbereichen mehr als 74 Prozent der Gesamtausgaben aus. Dieser Anteil reicht im Primarbereich von 85 Prozent (in Japan) bis zu 98 Prozent (in Ungarn), im Sekundarbereich von 86 Prozent (in Estland) bis zu 98 Prozent (in Belgien, Italien, Österreich, dem Vereinigten Königreich und Ungarn) und im Tertiärbereich von 74 Prozent (in Luxemburg) bis zu 97 Prozent (in Argentinien, Dänemark, Finnland und Schweden) (Tab. B6.1 und Abb. B6.1).

Im OECD-Durchschnitt unterscheidet sich der durchschnittliche Anteil der laufenden Ausgaben zwischen den einzelnen Bildungsbereichen nicht um mehr als 4 Prozentpunkte. Es kann jedoch relativ große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei den laufenden Ausgaben für den Primar- und Sekundarbereich einerseits und für den Tertiärbereich andererseits geben. In den meisten Ländern ist der Anteil der laufenden Ausgaben im Primar- und Sekundarbereich höher als im Tertiärbereich. Die größten Ausnahmen sind Dänemark und Norwegen, wo der Anteil der laufenden Ausgaben für den Tertiärbereich den Anteil sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich um mindestens 4 Prozentpunkte übersteigt. Im Gegensatz hierzu übersteigt der Anteil der laufenden Ausgaben sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich den Anteil der laufenden Ausgaben für den Tertiärbereich in Italien, Litauen, Luxemburg und der Slowakei um mehr als 10 Prozentpunkte.

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern spiegeln wahrscheinlich die Organisation der einzelnen Bildungsbereiche in dem jeweiligen Land sowie das Ausmaß wider, in dem steigende Zahlen von Bildungsteilnehmern den Neubau von Gebäuden, insbesondere im Tertiärbereich, erfordern. Investitionsausgaben im Tertiärbereich von mindestens 20 Prozent haben Indonesien (mit 20 Prozent), Litauen (22 Prozent) und Luxemburg

(26 Prozent). Die Art und Weise, wie Länder Ausgaben im Zusammenhang mit den Gebäuden von tertiären Bildungseinrichtungen verbuchen, könnte auch die Unterschiede beim Anteil der laufenden bzw. Investitionsausgaben im Tertiärbereich erklären. So können sich für Bildungsaufgaben genutzte Gebäude und Grundstücke im Eigentum der Bildungseinrichtungen befinden, kostenlos genutzt werden oder angemietet sein und die Höhe der laufenden und Investitionsausgaben somit zum Teil von der Art der Immobilienverwaltung in einem Land abhängen (s. Kasten B6.1 in OECD, 2012).

Aufteilung der laufenden Ausgaben

Die laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen lassen sich darüber hinaus in drei große funktional definierte Kategorien unterteilen: die Vergütung der Lehrkräfte, die Vergütung der sonstigen Beschäftigten und sonstige laufende Ausgaben. Zu den sonstigen laufenden Ausgaben gehören beispielsweise die Ausgaben für Unterrichts- und Hilfsmaterial, die Instandhaltung von Bildungseinrichtungen, Mahlzeiten für die Bildungsteilnehmer sowie Mietzahlungen für Gebäude und sonstige Einrichtungen. Die Höhe der Mittelzuteilung für jede einzelne dieser Kategorien wird in gewissem Maße durch die gegenwärtige und erwartete Entwicklung der Zahl der Bildungsteilnehmer, die Gehälter der im Bildungsbereich Beschäftigten und die Kosten für die Instandhaltung und den Bau von Gebäuden und Einrichtungen beeinflusst. Auch wenn sich der Anteil der einzelnen Kategorien von Jahr zu Jahr nicht stark ändert, könnten sich entsprechende Entscheidungen der Länder nicht nur auf die Gesamthöhe der zugewiesenen Mittel, sondern auch auf die jeweiligen Anteile selbst auswirken.

Im Primar- und Sekundarbereich entfallen in den OECD-Ländern im Durchschnitt rund 61 Prozent der laufenden Ausgaben auf die Vergütung von Lehrkräften, rund 16 Prozent auf die Vergütung von sonstigen Beschäftigten und rund 23 Prozent auf andere Ausgaben als die Vergütung von Beschäftigten. Im Tertiärbereich entfallen in den OECD-Ländern im Durchschnitt 42 Prozent der laufenden Ausgaben auf die Vergütung von Lehrkräften, da höhere Anteile auf die Vergütung der sonstigen Beschäftigten (25 Prozent) und auf sonstige laufende Ausgaben (33 Prozent) entfallen.

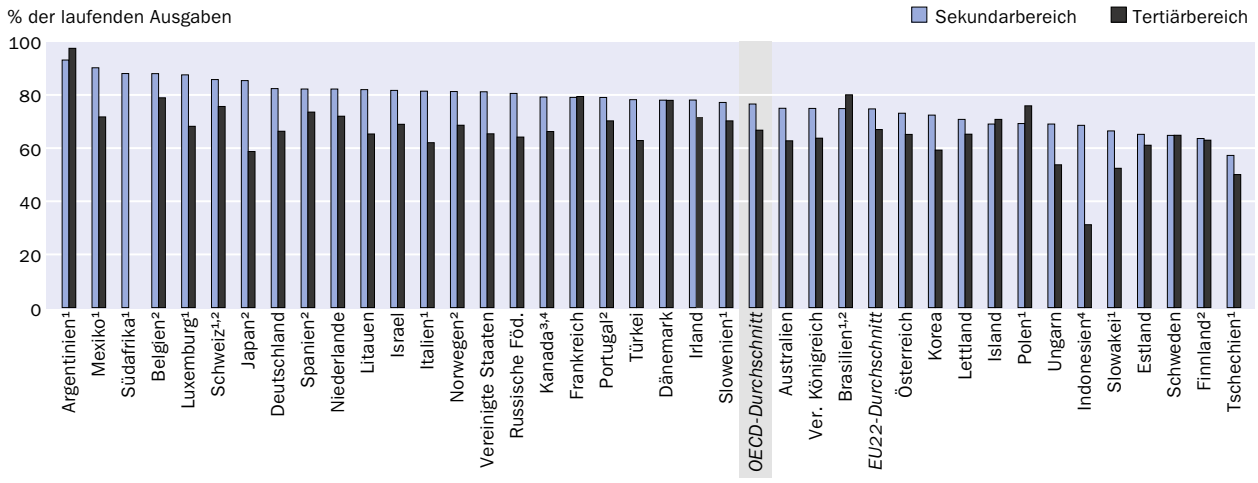
Es gibt relativ große Unterschiede, wie sich die laufenden Ausgaben auf den Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich verteilen. So ist beispielweise in allen Ländern mit Ausnahme von Brasilien und Polen der Anteil, der für die Vergütung der Beschäftigten verwendet wird, im Tertiärbereich niedriger als in den vorgelagerten Bildungsbereichen (Abb. B6.2).

Der Prozentsatz der sonstigen laufenden Ausgaben für den Sekundarbereich beträgt nur in 4 Ländern mindestens 35 Prozent – in Estland (35 Prozent), Finnland (36 Prozent), Schweden (35 Prozent) und Tschechien (43 Prozent). Im Gegensatz hierzu beläuft sich dieser Anteil im Tertiärbereich in 12 der 32 OECD-Länder mit verfügbaren Daten auf mehr als 35 Prozent.

Dieser Unterschied bei den nicht auf die Vergütung der Beschäftigten entfallenden laufenden Ausgaben zwischen den Bildungsbereichen spiegelt teilweise den unterschiedlichen Umfang des Verwaltungsapparats in diesen Bildungsbereichen wider (z. B. die Mitarbeiterzahl oder die den Verwaltungsmitarbeitern zur Verfügung stehende Ausstattung). Dass die Kosten für Einrichtungen und Ausrüstung im Tertiärbereich höher sind als in den anderen Bildungsbereichen, ist zu erwarten. Ferner werden in einigen Ländern Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich Gebäude eher anmieten, was dann einen großen Teil der laufenden Ausgaben erklären würde. Die Unterschiede zwischen den einzelnen

Abbildung B6.2

Anteil der laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen, der auf die Vergütung der Beschäftigten entfällt, nach Bildungsbereich (2013)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Italien, Luxemburg, Slowakei und Tschechien: nur im Tertiärbereich). 2. Sekundarbereich enthält einige bzw. alle Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 3. Sekundarbereich beinhaltet nur Sekundarbereich II. 4. Referenzjahr 2012.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der laufenden Ausgaben, der im Sekundarbereich II auf die Vergütung aller Beschäftigten entfällt.
Quelle: OECD. Tabelle B6.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398065

Ländern bei der Vergütung der sonstigen Beschäftigten spiegeln wahrscheinlich wider, inwieweit in einem bestimmten Land im Bildungsbereich Beschäftigte wie z. B. Schulleiter, Beratungslehrer, Busfahrer, Schulkrankenschwestern, Hausmeister und Handwerker der Kategorie „nicht unterrichtende Beschäftigte“ zugerechnet werden. Die Vergütung der im Tertiärbereich in den Bereichen Forschung und Entwicklung Beschäftigten könnte auch teilweise die Unterschiede – zwischen den Ländern und den Bildungsbereichen – bei den auf die Vergütung von sonstigen Beschäftigten entfallenden Anteilen der laufenden Ausgaben erklären.

Verteilung der laufenden Ausgaben nach Art der Bildungseinrichtung

In den OECD-Ländern ist im Primarbereich der durchschnittliche Anteil der laufenden Ausgaben in privaten Bildungseinrichtungen um 2 Prozentpunkte größer als in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Dies kann in einigen Ländern die Notwendigkeit des Staates widerspiegeln, in Reaktion auf eine wachsende Bevölkerung bzw. steigende Bildungsteilnehmerzahlen in diesem Bildungsbereich in neue Gebäude zu investieren. Im Sekundarbereich verwenden öffentliche und private Bildungseinrichtungen im Durchschnitt gleich hohe Anteile der Gesamtausgaben für laufende Ausgaben. In einigen Ländern verwenden öffentliche Bildungseinrichtungen jedoch einen wesentlich größeren Teil der Gesamtausgaben auf laufende Ausgaben (Tab. B6.3).

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen unterscheiden sich auch darin, wofür die laufenden Ausgaben verwendet werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der für die Vergütung von Beschäftigten verwendete Anteil der laufenden Ausgaben im Primar- und Sekundarbereich in öffentlichen Bildungseinrichtungen um rund 6 Prozentpunkte größer als in privaten Bildungseinrichtungen. Der Unterschied beläuft sich jedoch im Primarbereich in Portugal auf 22 Prozentpunkte und in Luxemburg auf 31 Prozentpunkte. Die Tatsache, dass private Bildungseinrichtungen einen geringeren Anteil ihrer laufenden Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten aufwenden, könnte sich durch verschiedene, im

jeweiligen Bildungssystem der einzelnen Länder begründete Faktoren erklären. Mögliche Erklärungen können jedoch auch sein, dass private Bildungseinrichtungen vielleicht eher Dienstleistungen von externen Anbietern erbringen lassen (im Unterschied zu Leistungen, die von den Bildungsbehörden oder den Bildungseinrichtungen selbst mit eigenen Beschäftigten erbracht werden), vielleicht häufiger für Schulgebäude und andere Einrichtungen Mietzahlungen leisten müssen (im Gegensatz zum Bildungsbetrieb in Liegenschaften, die dem Staat gehören) oder Nachteile beim Erwerb von Unterrichtsmaterialien haben, die sie in wesentlich geringeren Mengen als ein staatliches Bildungswesen benötigen.

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 Güter und Dienstleistungen, die immer wieder anfallen, um die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen aufrechtzuerhalten. Die laufenden Ausgaben der Bildungseinrichtungen beinhalten, abgesehen von den Personalausgaben, auch Ausgaben für per Auftrag vergebene oder zugekaufte Serviceleistungen (z. B. für die Instandhaltung von Schulgebäuden), zusätzliche Dienstleistungen (z. B. für die Zubereitung von Schulmahlzeiten) und Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen. Diese Dienstleistungen werden von externen Anbietern erbracht, im Unterschied zu Leistungen, die von den Bildungsbehörden oder den Bildungseinrichtungen selbst mit eigenen Beschäftigten erbracht werden.

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2013 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2015 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Die Berechnungen beziehen sich auf die Ausgaben öffentlicher Bildungseinrichtungen bzw. soweit verfügbar auf die Ausgaben sowohl öffentlicher als auch privater Bildungseinrichtungen.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

OECD (2012), *Bildung auf einen Blick 2012 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Tabellen Indikator B6

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398014

- Tabelle B6.1: Anteil der laufenden Ausgaben und der Investitionsausgaben, nach Bildungsbereich (2013)
- Tabelle B6.2: Laufende Ausgaben nach Ausgabenkategorie (2013)
- Tabelle B6.3: Anteil der laufenden Ausgaben nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2013)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabelle B6.1

Anteil der laufenden Ausgaben und der Investitionsausgaben, nach Bildungsbereich (2013)

Verteilung der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Gesamtausgaben und laufenden Ausgaben von Bildungseinrichtungen

	Primarbereich		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Primar- bis Tertiärbereich	
	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)
OECD-Länder												
Australien	91	9	90	10	91	9	96	4	87	13	90	10
Österreich	97	3	98	2	98	2	95	5	93	7	96	4
Belgien	94	6	98	2	98[d]	2[d]	x(5)	x(6)	96	4	96	4
Kanada[1]	93[d]	7[d]	x(1)	x(2)	93	7	m	m	92	8	m	m
Chile	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m
Tschechien[2]	89	11	89	11	96	4	m	m	91	9	m	m
Dänemark	91	9	93	7	92	8	a	a	97	3	93	7
Estland	86	14	86	14	86	14	86	14	82	18	85	15
Finnland	94	6	94	6	92[d]	8[d]	x(5)	x(6)	97	3	94	6
Frankreich	91	9	92	8	91	9	90	10	91	9	91	9
Deutschland	94	6	95	5	90	10	92	8	91	9	92	8
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	98	2	98	2	97	3	97	3	89	11	95	5
Island	94	6	95	5	96	4	96	4	96	4	95	5
Irland	93	7	96	4	96	4	97	3	93	7	94	6
Israel	89	11	x(5)	x(6)	92[d]	8[d]	92	8	93	7	91	9
Italien[2]	97	3	97	3	98	2	83	17	86	14	94	6
Japan	85	15	85	15	89[d]	11[d]	x(5,9)	x(6,10)	84[d]	16[d]	86	14
Korea	87	13	88	12	89	11	m	m	86	14	87	13
Lettland	87	13	87	13	89	11	94	6	83	17	86	14
Luxemburg[2]	90	10	92	8	92	8	100	a	74	26	88	12
Mexiko[2]	97	3	97	3	97	3	a	a	91	9	96	4
Niederlande	88	12	87	13	91	9	93	7	89	11	89	11
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	88	12	88	12	87[d]	13[d]	x(5)	x(6)	93	7	89	11
Polen[2,3]	95	5	98	2	96[d]	4[d]	97	3	86	14	93	7
Portugal	97	3	96	4	95[d]	5[d]	x(5,9)	x(6,10)	94[d]	6[d]	96	4
Slowakei[2]	97	3	97	3	97	3	98	2	83	17	93	7
Slowenien[2]	91	9	91	9	87	13	a	a	83	17	88	12
Spanien	96	4	97	3	96[d]	4[d]	x(5)	x(6)	87	13	94	6
Schweden	94	6	94	6	93	7	94	6	97	3	95	5
Schweiz[2]	89	11	91	9	93[d]	7[d]	x(5)	x(6)	91	9	91	9
Türkei	93	7	93	7	82	13	a	a	82	18	87	12
Ver. Königreich	97	3	97	3	98	2	a	a	94	6	96	4
Vereinigte Staaten	92	8	92	8	92	8	x(9)	x(10)	90[d]	10[d]	91	9
OECD-Durchschnitt	**92**	**8**	**93**	**7**	**93**	**7**	**m**	**m**	**89**	**11**	**92**	**8**
EU22-Durchschnitt	**93**	**7**	**94**	**6**	**94**	**6**	**m**	**m**	**89**	**11**	**92**	**8**
Partnerländer												
Argentinien[2]	96	4	91	9	91	9	a	a	97	3	m	m
Brasilien[2]	95	5	95	5	93[d]	7[d]	x(5)	x(6)	91	9	94	6
China	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
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]	86	14	93	7	91	9	a	a	80	20	87	13
Litauen	95	5	93	7	84	16	67	33	78	22	85	15
Russische Föd.	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	91[d]	9[d]	x(5)	x(6)	86	14	90	10
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	96	4	97[d]	3[d]	x(3)	x(4)	100	0	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2012. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Italien, Luxemburg, Slowakei und Tschechien: nur im Tertiärbereich). 3. Sekundarbereich II enthält berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs I.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398020

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

Tabelle B6.2

Laufende Ausgaben nach Ausgabenkategorie (2013)

Aufteilung der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten laufenden Ausgaben von Bildungseinrichtungen (als Prozentsatz der gesamten laufenden Ausgaben)

	Primarbereich				Sekundarbereich insgesamt				Tertiärbereich			
	Vergütung aller Beschäftigten			Sonstige laufende Ausgaben	Vergütung aller Beschäftigten			Sonstige laufende Ausgaben	Vergütung aller Beschäftigten			Sonstige laufende Ausgaben
	Vergütung der Lehrkräfte	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Gesamt		Vergütung der Lehrkräfte	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Gesamt		Vergütung der Lehrkräfte	Vergütung der sonstigen Beschäftigten	Gesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	63	16	**78**	22	59	16	**75**	25	34	29	**63**	37
Österreich	62	13	**75**	25	67	6	**73**	27	60	5	**65**	35
Belgien[1]	67	21	**89**	11	70[d]	18[d]	**88[d]**	12[d]	50	29	**79**	21
Kanada[2,3]	64[d]	15[d]	**79[d]**	21[d]	64	15	**79**	21	38	28	**66**	34
Chile	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
Tschechien[4]	45	19	**64**	36	44	13	**57**	43	29	21	**50**	50
Dänemark	60	18	**78**	22	61	17	**78**	22	x(11)	x(11)	**78**	22
Estland	42	26	**68**	32	38	27	**65**	35	44	17	**61**	39
Finnland[1]	54	10	**64**	36	50[d]	13[d]	**64[d]**	36[d]	34	29	**63**	37
Frankreich	59	21	**79**	21	58	21	**79**	21	40	39	**79**	21
Deutschland	x(3)	x(3)	**82**	18	x(7)	x(7)	**82**	18	x(11)	x(11)	**66**	34
Griechenland	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
Ungarn	x(3)	x(3)	**73**	27	x(7)	x(7)	**69**	31	x(11)	x(11)	**54**	46
Island	51	21	**72**	28	51	18	**69**	31	43	28	**71**	29
Irland	75	11	**87**	13	69	9	**78**	22	44	26	**70**	28
Israel	x(3)	x(3)	**82**	18	x(7)	x(7)	**82**	18	x(11)	x(11)	**69**	31
Italien[4]	62	20	**81**	19	63	19	**81**	19	39	23	**62**	38
Japan[1,5]	x(3)	x(3)	**85**	15	x(7)	x(7)	**85[d]**	15[d]	x(11)	x(11)	**59[d]**	41[d]
Korea	57	15	**72**	28	58	15	**72**	28	38	21	**59**	41
Lettland	x(3)	x(3)	**73**	27	x(7)	x(7)	**71**	29	x(11)	x(11)	**65**	35
Luxemburg[4]	71	7	**77**	23	81	7	**88**	12	18	50	**68**	32
Mexiko[4]	85	8	**93**	7	76	14	**90**	10	57	15	**72**	28
Niederlande	x(3)	x(3)	**83**	17	x(7)	x(7)	**82**	18	x(11)	x(11)	**72**	28
Neuseeland	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
Norwegen[1]	x(3)	x(3)	**81**	19	x(7)	x(7)	**81[d]**	19[d]	x(11)	x(11)	**69**	31
Polen[4]	x(3)	x(3)	**71**	29	x(7)	x(7)	**69**	31	x(11)	x(11)	**76**	24
Portugal[1,5]	61	16	**77**	23	63[d]	16[d]	**79[d]**	21[d]	70[d]	0[d]	**70[d]**	30[d]
Slowakei[4]	52	14	**66**	34	53	13	**66**	34	30	22	**52**	48
Slowenien[4]	x(3)	x(3)	**80**	20	x(7)	x(7)	**77**	23	x(11)	x(11)	**72**	28
Spanien[1]	68	10	**78**	22	74	8	**82**	18	53	20	**74**	26
Schweden	53	16	**69**	31	51	14	**65**	35	x(11)	x(11)	**65**	35
Schweiz[1,4]	66	17	**83**	17	73[d]	12[d]	**86[d]**	14[d]	49	27	**76**	24
Türkei	x(3)	x(3)	**75**	25	x(7)	x(7)	**78**	22	x(11)	x(11)	**63**	37
Ver. Königreich	68	10	**77**	23	64	11	**75**	25	36	28	**64**	36
Vereinigte Staaten[5]	54	27	**81**	19	54	27	**81**	19	30[d]	36[d]	**65[d]**	35[d]
OECD-Durchschnitt	**61**	**16**	**77**	**23**	**61**	**15**	**77**	**23**	**42**	**25**	**67**	**33**
EU22-Durchschnitt	**60**	**15**	**76**	**24**	**60**	**14**	**75**	**25**	**42**	**24**	**67**	**33**
Partnerländer												
Argentinien[4]	71	21	**92**	8	68	25	**93**	7	66	31	**98**	2
Brasilien[1,4]	x(3)	x(3)	**73**	27	x(7)	x(7)	**75[d]**	25[d]	x(11)	x(11)	**80**	20
China	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
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[3]	x(3)	x(3)	**85**	15	x(7)	x(7)	**69**	31	x(11)	x(11)	**31**	69
Litauen	65	20	**85**	15	62	20	**82**	18	33	32	**65**	35
Russische Föd.	x(7)	x(7)	**x(7)**	x(8)	x(7)	x(7)	**81[d]**	19[d]	x(11)	x(11)	**64**	36
Saudi-Arabien	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m	m	m	**m**	m
Südafrika[4]	77	5	**82**	18	83	5	**88**	12	m	m	**m**	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Sekundarbereich insgesamt beinhaltet einige bzw. alle Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 2. Primarbereich beinhaltet Sekundarbereich I und Sekundarbereich insgesamt nur Sekundarbereich II. 3. Referenzjahr 2012. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Italien, Luxemburg, Slowakei und Tschechien: nur im Tertiärbereich). 5. Tertiärbereich beinhaltet postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398038

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

Tabelle B6.3

Anteil der laufenden Ausgaben nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2013)

Verteilung der laufenden Ausgaben von Bildungseinrichtungen

	Primarbereich								Sekundarbereich							
	Anteil der laufenden Ausgaben an den Gesamtausgaben		Anteil der laufenden Ausgaben (in %) für die Vergütung aller Beschäftigten						Anteil der laufenden Ausgaben an den Gesamtausgaben		Anteil der laufenden Ausgaben (in %) für die Vergütung aller Beschäftigten					
			Vergütung der Lehrkräfte		Vergütung der sonstigen Beschäftigten		Gesamt				Vergütung der Lehrkräfte		Vergütung der sonstigen Beschäftigten		Gesamt	
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	92	89	63	61	15	17	**78**	**78**	94	m	60	m	14	m	**75**	**m**
Österreich	97	99	62	60	13	3	**75**	**63**	98	99	67	73	6	3	**73**	**75**
Belgien[1]	92	97	66	69	22	20	**88**	**89**	97[d]	98	68[d]	72	21[d]	16	**88[d]**	**88**
Kanada[2,3]	93[d]	94[d]	65[d]	52[d]	15[d]	20[d]	**80[d]**	**71[d]**	93	94	65	52	15	20	**80**	**71**
Chile	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
Tschechien	88	100	45	45	19	26	**64**	**71**	92	100	44	42	13	14	**57**	**56**
Dänemark	89	100	60	60	18	18	**78**	**78**	91	100	61	60	17	18	**78**	**78**
Estland	86	96	42	47	27	12	**69**	**59**	86	96	38	47	27	13	**65**	**60**
Finnland[1]	94	94	54	56	10	14	**64**	**70**	92[d]	96[d]	51[d]	47[d]	12[d]	19[d]	**63[d]**	**66[d]**
Frankreich	92	90	59	57	21	21	**80**	**78**	91	93	60	52	21	20	**81**	**72**
Deutschland	94	94	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**82**	**78**	95	86	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**84**	**77**
Griechenland	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
Ungarn	98	96	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**74**	**59**	98	96	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**73**	**58**
Island	94	100	51	51	21	21	**72**	**72**	95	100	51	53	18	17	**69**	**70**
Irland	93	100	76	m	11	m	**87**	**m**	96	100	70	m	9	m	**79**	**m**
Israel	88	97	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**83**	**76**	89	96	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**90**	**72**
Italien	97	100	62	m	20	m	**81**	**m**	98	71	63	m	19	m	**81**	**m**
Japan[1]	85	87	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**85**	**74**	87[d]	87[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**88[d]**	**74[d]**
Korea	86	91	57	36	15	23	**72**	**58**	86	93	60	54	13	17	**73**	**71**
Lettland	87	87	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**73**	**73**	88	87	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**71**	**72**
Luxemburg	89	98	75	40	6	10	**81**	**51**	91	97	83	71	6	12	**88**	**83**
Mexiko	97	m	85	m	8	m	**93**	**m**	97	m	76	m	14	m	**90**	**m**
Niederlande	88	88	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**83**	**83**	87	98	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**81[d]**	**86[d]**
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
Norwegen[1]	88	100	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**80**	**100**	87[d]	100[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**79[d]**	**100[d]**
Polen	95	m	x(7)	m	x(7)	m	**71**	**m**	97	m	x(15)	m	x(15)	m	**69**	**m**
Portugal[1]	97	92	63	50	17	8	**80**	**58**	97[d]	92[d]	66[d]	49[d]	18[d]	9[d]	**84[d]**	**58**
Slowakei	97	100	52	52	14	10	**66**	**62**	97	100	53	58	13	13	**66**	**70**
Slowenien	91	m	x(7)	m	x(7)	m	**80**	**m**	89	m	x(15)	m	x(15)	m	**77**	**m**
Spanien[1]	97	94	69	66	10	9	**79**	**75**	97[d]	95[d]	75[d]	71[d]	9[d]	7[d]	**83[d]**	**79[d]**
Schweden	94	94	53	54	16	14	**69**	**68**	93	93	51	52	14	11	**65**	**63**
Schweiz[1]	89	m	66	m	17	m	**83**	**m**	92[d]	m	73[d]	m	12[d]	m	**86[d]**	**m**
Türkei	95	76	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**77**	**56**	91	50	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**79**	**56**
Ver. Königreich	97	97	68	68	10	10	**77**	**77**	97	98	67	62	10	12	**77**	**74**
Vereinigte Staaten	92	92	54	55	27	26	**81**	**81**	92	92	54	55	27	26	**81**	**81**
OECD-Durchschnitt	**92**	**94**	**61**	**m**	**16**	**m**	**78**	**72**	**93**	**93**	**62**	**m**	**15**	**m**	**77**	**72**
EU22-Durchschnitt	**93**	**96**	**60**	**m**	**16**	**m**	**76**	**70**	**94**	**94**	**61**	**m**	**14**	**m**	**75**	**71**
Partnerländer																
Argentinien	96	m	71	m	21	m	**92**	**m**	91	m	68	m	25	m	**93**	**m**
Brasilien[1]	95	m	x(7)	m	x(7)	m	**73**	**m**	94[d]	m	x(15)	m	x(15)	m	**75[d]**	**m**
China	m	m	m	m	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	m	m	**m**	**m**
Costa Rica	95	m	74	m	4	m	**79**	**m**	97	m	81	m	3	m	**84**	**m**
Indien	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
Indonesien[3]	87	79	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	**89**	**30**	92	90	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**73**	**21**
Litauen	95	88	65	57	20	17	**85**	**74**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
Russische Föd.[1]	x(9)	x(10)	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**x(15)**	**x(16)**	91[d]	95[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	**81[d]**	**62[d]**
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**
Südafrika	96	m	77	m	5	m	**82**	**m**	97	m	83	m	5	m	**88**	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Sekundarbereich insgesamt beinhaltet einige bzw. alle Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 2. Primarbereich beinhaltet Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich I. Sekundarbereich insgesamt umfasst nur Sekundarbereich II. 3. Referenzjahr 2012.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398048

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

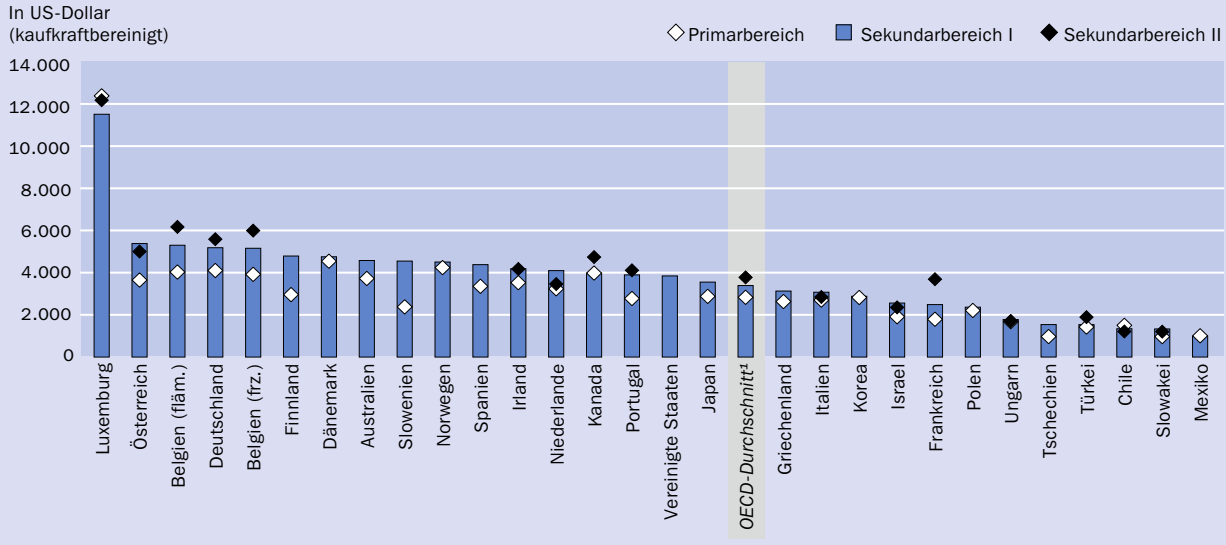
Indikator B7
Welche Faktoren beeinflussen die Höhe der Bildungsausgaben?

- Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler werden hauptsächlich von vier Faktoren beeinflusst – der Unterrichtszeit der Schüler, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, der Vergütung der Lehrkräfte und der geschätzten Klassengröße. Bestimmte Gehaltsniveaus der Lehrkräfte pro Schüler können auf völlig unterschiedlichen Kombinationen dieser vier Faktoren beruhen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder steigen die Gehaltskosten der Lehrkräfte mit dem Bildungsbereich, in dem sie unterrichten. Dieser allgemeine Anstieg ist zum Teil auf steigende Gehälter der Lehrkräfte und die zunehmende Zahl an Unterrichtsstunden für Schüler in den höheren Bildungsbereichen zurückzuführen.
- Zwischen 2010 und 2014 stiegen in den meisten Ländern die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I.

Abbildung B7.1

Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich (2014)

In öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar (kaufkraftbereinigt)



1. Der OECD-Durchschnitt für die Gehaltskosten pro Schüler wird berechnet als die durchschnittlichen Gehaltskosten für OECD-Länder, dividiert durch die durchschnittliche Schüler-Lehrkräfte-Relation. Er wurde nur mit den Ländern berechnet, für die Angaben zu den Gehältern und der Schüler-Lehrkräfte-Relation für 2014 vorlagen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD. Tabelle B7.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398159

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, in denen bei den öffentlichen Haushalten immer mehr gespart wird. Die Vergütung der Lehrkräfte ist

in der Regel der größte Ausgabenposten im Bildungswesen und somit auch der Ausgaben pro Schüler (s. Indikator B6). Die Gehaltskosten der Lehrkräfte sind eine Funktion der Unterrichtszeit der Schüler, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, der Gehälter der Lehrkräfte und der Zahl der zum Unterrichten der Schüler benötigten Lehrkräfte, die wiederum von der geschätzten Klassengröße abhängt (Kasten B7.1).

Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei diesen vier Faktoren können Unterschiede im Ausgabenniveau pro Schüler erklären. Ebenso kann ein bestimmtes Ausgabenniveau mit verschiedenen Kombinationen dieser Faktoren in Verbindung stehen. Dieser Indikator befasst sich damit, wie Länder ihre Mittel im Primar- und Sekundarbereich einsetzen, und untersucht, wie sich Veränderungen der bildungspolitischen Entscheidungen hinsichtlich dieser vier Faktoren zwischen 2010 und 2014 auf die Höhe der Gehaltskosten der Lehrkräfte ausgewirkt haben. Manchmal sind diese Veränderungen jedoch nicht unbedingt das Ergebnis bildungspolitischer Entscheidungen, sondern ergeben sich eher aus demografischen Veränderungen, die zu sich ändernden Schülerzahlen geführt haben. 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.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Einem ähnlichen Ausgabenniveau verschiedener Länder können ganz unterschiedliche bildungspolitische Entscheidungen zugrunde liegen. Dies ist einer der Gründe, weshalb es keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen den Gesamtausgaben für Bildung und den Leistungen der Schüler gibt. So waren beispielsweise 2014 in Irland und Portugal die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich II ähnlich hoch, sie lagen in beiden Ländern über dem OECD-Durchschnitt. In Irland war dies das Ergebnis einer Kombination aus Gehältern der Lehrkräfte, einer Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler und von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, die über dem Durchschnitt lagen, sowie einer geschätzten Klassengröße, die unter dem Durchschnitt lag. In Portugal hingegen lagen sowohl die Gehälter der Lehrkräfte als auch die Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler unter dem Durchschnitt, die Gehaltskosten pro Schüler wurden jedoch durch die kleinere geschätzte Klassengröße und die von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, die unter dem Durchschnitt lagen, in die Höhe getrieben.
- Die Rangfolge der Länder hinsichtlich der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler verändert sich deutlich, wenn man statt des Betrags in US-Dollar den Wert als Prozent des BIP pro Kopf betrachtet. So hat Luxemburg zwar mit Abstand die höchsten Gehaltskosten im Sekundarbereich I (mit 11.506 US-Dollar sind diese mehr als doppelt so hoch wie in dem Land mit den zweithöchsten Kosten), berücksichtigt man jedoch den unterschiedlichen Wohlstand in den einzelnen Ländern, liegt Luxemburg mit 11,5 Prozent des BIP pro Kopf nur an 7. Stelle.
- In US-Dollar ausgedrückt erweisen sich die Gehälter der Lehrkräfte in allen Bildungsbereichen am häufigsten als wichtigster Faktor für den Unterschied zu den durchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, an zweiter Stelle kommt die geschätzte Klassengröße. Berücksichtigt man jedoch das BIP der Länder, so erweisen sich die Gehälter der Lehrkräfte weniger häufig als wichtigster Faktor für diesen Unterschied.

Entwicklungstendenzen

Zwischen 2010 und 2014 stiegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich I in meisten OECD-Ländern an. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre stiegen sie im Primarbereich um 5,1 Prozent (von 2.686 US-Dollar auf 2.822 US-Dollar) und im Sekundarbereich I um 3,7 Prozent (von 3.313 US-Dollar auf 3.436 US-Dollar). Die bemerkenswerteste Ausnahme ist Portugal mit einem Rückgang der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich I um rund 30 Prozent. Dieser Rückgang ist die Folge einer deutlichen Zunahme der geschätzten Klassengröße bei einem gleichzeitigen Rückgang der Gehälter der Lehrkräfte in beiden Bildungsbereichen zwischen 2010 und 2014. In Spanien war im Sekundarbereich I im gleichen Zeitraum eine ähnliche Entwicklung zu beobachten: Ein Rückgang der Gehälter der Lehrkräfte um 13 Prozent und eine Zunahme der geschätzten Klassengröße um 26 Prozent führten zu einer Verringerung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler um 30 Prozent.

Die gestiegenen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen 2010 und 2014 wurden hauptsächlich durch die Veränderung zweier Faktoren beeinflusst: der Gehälter der Lehrkräfte und der geschätzten Klassengröße. In diesem Zeitraum stiegen die Gehälter der Lehrkräfte in den Ländern, für die Daten für beide Jahre zur Verfügung stehen, im Primarbereich um 0,8 Prozent und im Sekundarbereich I um 0,6 Prozent, während die geschätzte Klassengröße im Primarbereich um 1,8 Prozent und im Sekundarbereich I um 2,3 Prozent zurückging. Die Veränderungen bei den zwei anderen Faktoren, der Unterrichtszeit der Schüler und den von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, waren in den meisten Ländern geringer, aber der Durchschnitt wird durch große Veränderungen in einigen Ländern beeinflusst.

Analyse und Interpretationen

Unterschiede in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in den einzelnen Bildungsbereichen

Die Ausgaben pro Schüler spiegeln strukturelle und institutionelle Faktoren in Bezug auf die Organisation der Schulen und die Lehrpläne wider. Die laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen lassen sich aufgliedern in die Vergütung von Beschäftigten und andere Ausgaben (d. h. die Instandhaltung von Schulgebäuden, die Bereitstellung von Mahlzeiten oder Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen). Die Vergütung der Lehrkräfte ist in der Regel der größte Posten bei den laufenden Ausgaben und somit der Ausgaben im Bildungswesen (s. Indikator B6). Somit stellt die Vergütung der Lehrkräfte geteilt durch die Zahl der Schüler (hier als „Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler“ bezeichnet) den größten Bestandteil der Ausgaben pro Schüler dar.

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler ergeben sich aus der Unterrichtszeit der Schüler, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, den Gehältern der Lehrkräfte und der Zahl der zum Unterrichten der Schüler benötigten Lehrkräfte, die wiederum von der geschätzten Klassengröße abhängt (Kasten B7.1). Daher können Unterschiede bei diesen vier Faktoren in den einzelnen Ländern und Bildungsbereichen Unterschiede im jeweiligen Ausgabenniveau erklären.

Kasten B7.1

Verhältnis zwischen den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler und der Unterrichtszeit der Schüler, den zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte, den Gehältern der Lehrkräfte und der geschätzten Klassengröße

Eine Möglichkeit, die Faktoren zu analysieren, die sich auf die Ausgaben pro Schüler auswirken, und das Ausmaß ihrer jeweiligen Auswirkung zu bestimmen, ist ein Vergleich der Unterschiede, die sich zwischen den nationalen Zahlen und dem OECD-Durchschnitt ergeben. Bei dieser Analyse werden die Unterschiede bei den Ausgaben pro Schüler zwischen den einzelnen Ländern und dem OECD-Durchschnitt ermittelt und anschließend der Beitrag der verschiedenen Faktoren zu diesem Unterschied berechnet.

Dieses Vorgehen basiert auf einer mathematischen Korrelation zwischen den einzelnen berücksichtigten Faktoren, es kommt die in der kanadischen Publikation *Education Statistics Bulletin* (Quebec Ministry of Education, Recreation and Sports, 2003) vorgestellte Methode zur Anwendung (s. Erläuterungen in Anhang 3). Bildungsausgaben sind mathematisch gesehen mit Faktoren verknüpft, die im Zusammenhang mit dem schulischen Umfeld eines Landes stehen (der Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, der geschätzten Klassengröße), und mit einem Faktor in Bezug auf die Lehrkräfte (das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt).

Die Ausgaben werden aufgegliedert in die Vergütung der Lehrkräfte und sonstige Ausgaben (definiert als alle sonstigen Ausgaben abgesehen von der Vergütung der Lehrkräfte). Die „Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler“ (GKLS), d. h. die Vergütung der Lehrkräfte geteilt durch die Anzahl der Schüler, werden folgendermaßen ermittelt:

$$GKLS = GEHL \times UntZS \times \frac{1}{UntZL} \times \frac{1}{GKl} = \frac{GEHL}{SLR}$$

GEHL: Gehälter der Lehrkräfte (angesetzt anhand des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalts nach 15 Jahren Berufserfahrung)
UntZS: Unterrichtszeit der Schüler (angesetzt als die jährliche Zahl an Zeitstunden, die Schüler pro Jahr unterrichtet werden sollen)
UntZL: Unterrichtszeit der Lehrkräfte (angesetzt als Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr)
GKl: Größe der Klasse, eine Näherungsgröße für die Größe der Klasse
SLR: Schüler-Lehrkräfte-Relation

Mit Ausnahme der geschätzten Klassengröße können die Werte für die verschiedenen Variablen aus den in *Bildung auf einen Blick* veröffentlichten Indikatoren (Kapitel D) entnommen werden. Zur Durchführung der Analyse in diesem Indikator wird jedoch ausgehend von der Schüler-Lehrkräfte-Relation und der Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler und der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden eine „geschätzte“ Klassengröße berechnet (s. Kasten D2.1). Da dies nur eine Näherungsgröße ist, sollte sie mit Vorsicht interpretiert werden.

Mithilfe dieser mathematischen Gleichung und eines Vergleichs der Werte für diese vier Faktoren in einem bestimmten Land mit dem OECD-Durchschnitt lässt sich sowohl

der direkte als auch der indirekte Beitrag jedes einzelnen dieser vier Faktoren zum Unterschied in den Gehaltskosten pro Schüler zwischen einem bestimmten Land und dem OECD-Durchschnitt bestimmen (weitere Informationen s. Anhang 3). Wenn beispielsweise nur zwei Faktoren zusammenwirken und ein Arbeiter einen um 10 Prozent höheren Stundenlohn erhält, während er gleichzeitig die Zahl seiner Arbeitsstunden um 20 Prozent erhöht, dann erhöht sich sein Lohn um 32 Prozent, und zwar aufgrund des direkten Beitrags jeder dieser beiden Variablen (0,1 + 0,2) sowie des indirekten Beitrags dieser Variablen aufgrund der Kombination dieser beiden Faktoren (0,1 × 0,2). Um das Wohlstandsgefälle zwischen den einzelnen Ländern zu berücksichtigen, können die Gehaltskosten pro Schüler ebenso wie die Gehälter der Lehrkräfte durch das BIP pro Kopf dividiert werden (ausgehend von der Annahme, dass das BIP pro Kopf eine Näherungsgröße für den Wohlstand eines Landes ist). So können die „relativen" Gehaltskosten pro Schüler einzelner Länder miteinander verglichen werden (Tab. B7.1 und Abb. B7.2).

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler werden auf der Grundlage von theoretischen Werten berechnet: die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte nach 15 Jahren Berufserfahrung, die theoretische Unterrichtszeit der Schüler, die gesetzlich bzw. vertraglich festgelegten von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und die geschätzte Klassengröße. Infolgedessen kann diese Kenngröße von den tatsächlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte als Ergebnis der Kombination der tatsächlichen Durchschnittswerte dieser vier Faktoren abweichen. Dies erklärt auch zumindest teilweise die Unterschiede zwischen diesem Indikator und den Indikatoren B1, B2, B3 und B6, die sich auf die tatsächlichen Ausgaben und die tatsächliche Schülerzahl in jedem Bildungsbereich beziehen.

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler haben in allen OECD-Ländern eines gemeinsam: In der Regel steigen sie vom Primar- zum Sekundarbereich I (Abb. B7.1). Die einzigen Ausnahmen sind Chile, Luxemburg und Mexiko, wo die höheren Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich zumindest teilweise auf die kleinere geschätzte Klassengröße in diesem Bereich zurückzuführen sind. Im Durchschnitt aller OECD-Länder steigen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler von 2.832 US-Dollar pro Schüler im Primarbereich auf 3.389 US-Dollar pro Schüler im Sekundarbereich I. Die durchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler steigen zwar auch im Sekundarbereich II, und zwar auf 3.776 US-Dollar, dies trifft jedoch nur auf die Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten zu.

Die allgemeine Steigerung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler mit steigendem Bildungsbereich ist zum Teil auf steigende Gehälter der Lehrkräfte und die zunehmende Zahl an Unterrichtsstunden für Schüler in Bildungsgängen der höheren ISCED-Stufen zurückzuführen. 2014 reichten die durchschnittlichen Gehälter der Lehrkräfte in der OECD von 42.675 US-Dollar im Primarbereich über 44.407 US-Dollar im Sekundarbereich I bis zu 46.379 US-Dollar im Sekundarbereich II. Gleichzeitig reichte die Bandbreite der jährlichen Zahl an Unterrichtszeitstunden im OECD-Durchschnitt von 788 Stunden im Primarbereich über 902 Stunden im Sekundarbereich I bis zu 929 Stunden im Sekundarbereich II. Der Anstieg hängt auch damit zusammen, dass die Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden mit steigendem Bildungsbereich im Allgemeinen abnimmt, was impliziert, dass mehr Lehrkräfte für den Unterricht einer bestimmten Schülerzahl notwendig sind (2014 nahm der OECD-Durchschnitt der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden von 771 Stunden im Primarbereich auf 692 Stunden im Sekundarbereich I und 641

im Sekundarbereich II ab). In den höheren Bildungsbereichen gibt es tendenziell größere Klassen, was zu niedrigeren Gehaltskosten pro Schüler führt (der OECD-Durchschnitt der geschätzten Klassengröße steigt von 15 Schülern im Primarbereich über 17 Schüler im Sekundarbereich I auf 19 Schüler im Sekundarbereich II). Dieser Rückgang wird jedoch in der Regel durch den von den drei anderen Faktoren verursachten Anstieg kompensiert (Tab. B7.2a, B7.2b und B7.2c).

In einigen Ländern unterscheiden sich die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen den einzelnen Bildungsbereichen kaum. Im Jahr 2014 beispielsweise betrug die Differenz zwischen Primar- und Sekundarbereich I in Kanada, Korea, Mexiko und Ungarn weniger als 100 US-Dollar. In Finnland und Slowenien dagegen belief er sich zwischen diesen beiden Bereichen auf mehr als 1.800 US-Dollar (Tab. B7.1).

Unterschiede in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler nach Berücksichtigung des Wohlstands der einzelnen Länder

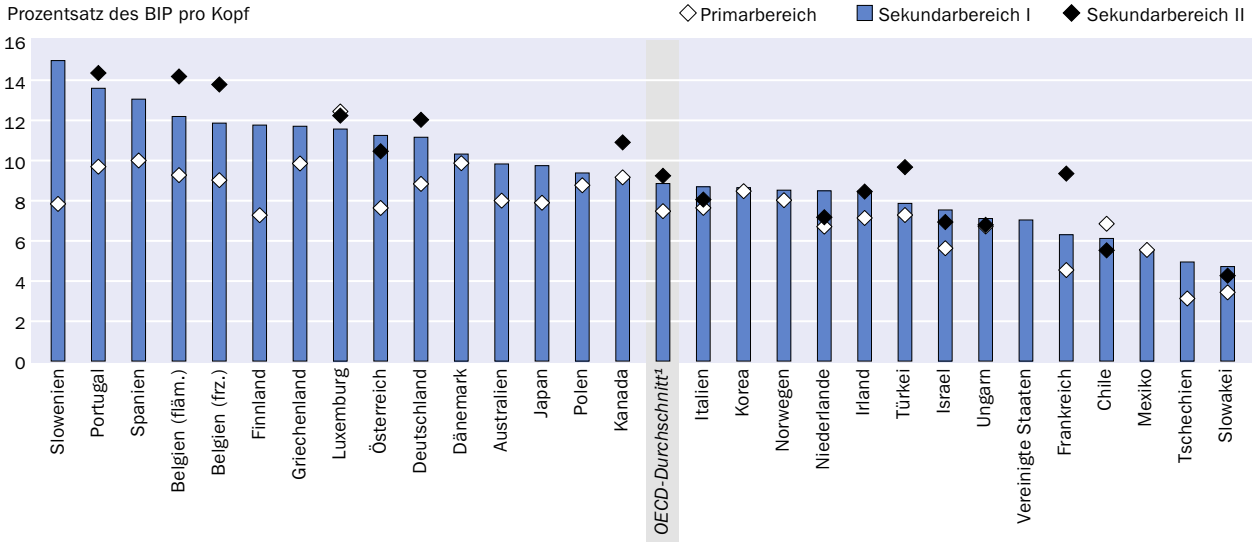
Das Gehaltsniveau der Lehrkräfte und damit das Niveau der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler hängen vom relativen Wohlstand eines Landes ab. Um das Wohlstandsgefälle zwischen den Ländern zu berücksichtigen, wurden die Gehälter der Lehrkräfte (und die Gehaltskosten pro Schüler) ins Verhältnis zum BIP pro Kopf gesetzt und untersucht. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten entsprechen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich 7,5 Prozent des BIP pro Kopf, im Sekundarbereich I 8,8 Prozent und im Sekundarbereich II 9,2 Prozent.

Betrachtet man die so ermittelten relativen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler anstelle der Angaben in US-Dollar, ergibt sich eine andere Reihenfolge der Länder. Luxemburg hat beispielsweise aufgrund der hohen Lehrergehälter in US-Dollar die höchsten

Abbildung B7.2

Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in öffentlichen Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP pro Kopf, nach Bildungsbereich (2014)

In öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Der OECD-Durchschnitt für die Gehaltskosten pro Schüler wird berechnet als die durchschnittlichen Gehaltskosten für OECD-Länder, dividiert durch die durchschnittliche Schüler-Lehrkräfte-Relation. Er wurde nur mit den Ländern berechnet, für die Angaben zu den Gehältern und der Schüler-Lehrkräfte-Relation für 2014 vorlagen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler als Prozentsatz des BIP pro Kopf im Sekundarbereich I.
Quelle: OECD. Tabelle B7.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398163

Gehaltskosten im Sekundarbereich I: Mit 11.506 US-Dollar sind sie mehr als doppelt so hoch wie im Land mit den zweithöchsten Kosten. Berücksichtigt man jedoch den unterschiedlichen Wohlstand in den einzelnen Ländern, liegt Luxemburg mit einem Wert von 11,5 Prozent des BIP pro Kopf nur an 7. Stelle.

Veränderungen der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen 2010 und 2014

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in einem bestimmten Bildungsbereich variieren auch im Laufe der Zeit. Diese Veränderungen der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler werden nur für den Primarbereich und Sekundarbereich I analysiert, da für den Sekundarbereich II keine Trenddaten vorliegen. Außerdem beschränkt sich die Analyse auf Länder mit verfügbaren Daten sowohl für 2010 als auch 2014 (23 im Primarbereich und 22 im Sekundarbereich I).

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler stiegen zwischen 2010 und 2014 im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre im Primarbereich um 5 Prozent (von 2.686 US-Dollar auf 2.822 US-Dollar) und im Sekundarbereich I um 4 Prozent (von 3.313 US-Dollar auf 3.436 US-Dollar) (Tab. B7.2a und B7.2b). Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler stiegen in beiden Bildungsbereichen in den meisten Ländern während dieses Zeitraums. Diese Steigerungen beliefen sich auf mehr als 35 Prozent in Israel im Primarbereich und mehr als 30 Prozent in Polen im Sekundarbereich I (Abb. B7.3).

Es gab jedoch auch zahlreiche Länder, in denen zwischen 2010 und 2014 die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler sanken, insbesondere Portugal (um 30 Prozent in beiden Bildungsbereichen) und Spanien (um rund 16 Prozent im Primarbereich und 30 Prozent im Sekundarbereich I). Eine Abnahme der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in Höhe von mehr als 10 Prozent war auch im Primarbereich in Italien zu beobachten sowie in Belgien (frz. und fläm.) und Slowenien im Sekundarbereich I.

Veränderungen bei den bestimmenden Faktoren der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen 2010 und 2014

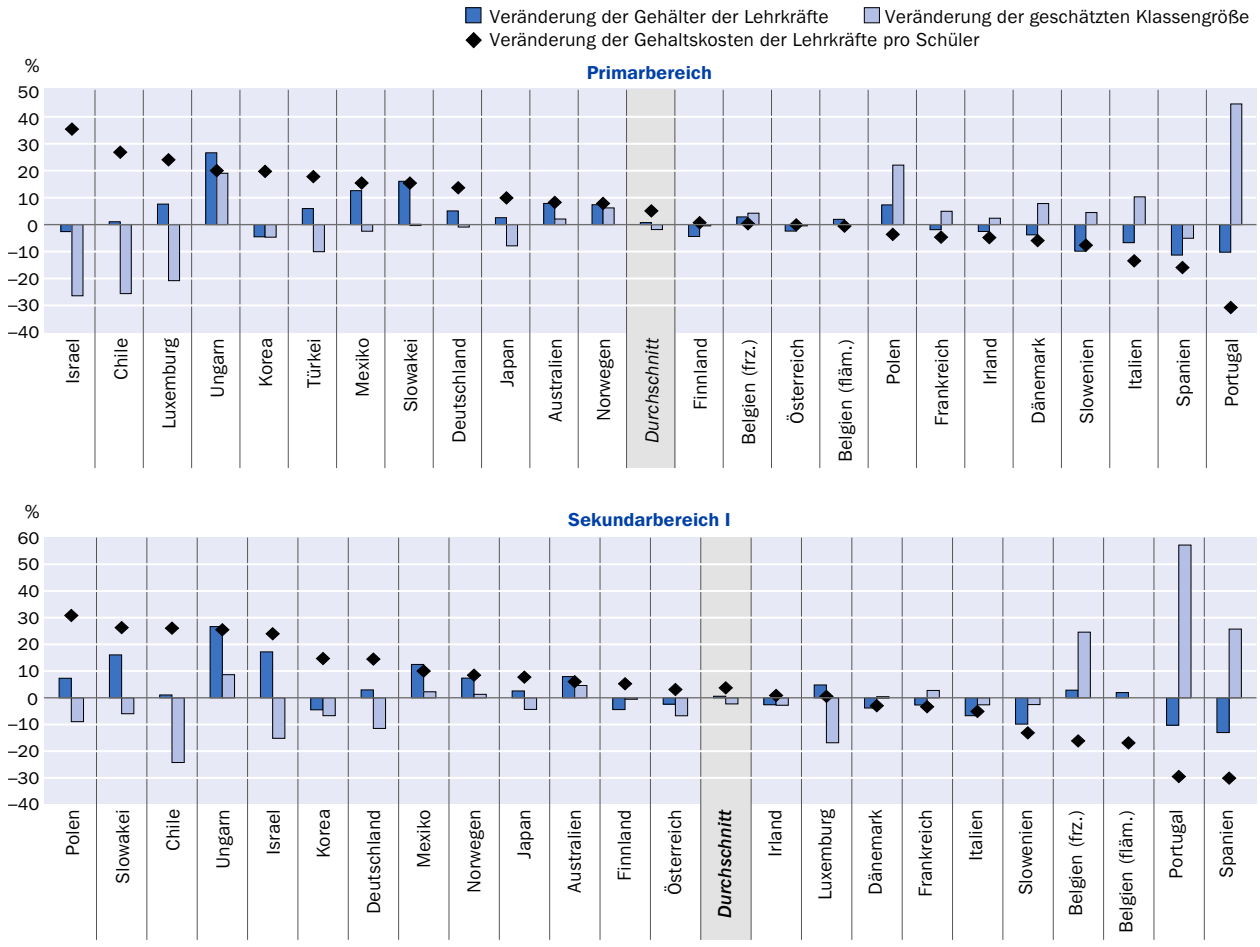
Von den vier für die Gehaltskosten der Lehrkräfte entscheidenden Faktoren sind zwei maßgeblich für die großen Unterschiede bei den Gehaltskosten verantwortlich: die Gehälter der Lehrkräfte und die Klassengröße. Diese beiden Faktoren wirken sich gegensätzlich aus: Ein Anstieg der Gehälter der Lehrkräfte führt ebenso zu einem Anstieg der Gehaltskosten wie ein Rückgang der Klassengröße. Zwischen 2010 und 2014 stiegen in den Ländern mit verfügbaren Daten für diesen Zeitraum die durchschnittlichen Gehälter der Lehrkräfte (in konstanten Preisen ausgedrückt) im Primar- und Sekundarbereich I um weniger als 1 Prozent, während gleichzeitig die geschätzte Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I um rund 2 Prozent sank (Abb. B7.3). Zusammengenommen führten diese beiden Effekte während dieses Zeitraums zu einem Anstieg der durchschnittlichen Gehaltskosten pro Schüler in beiden Bildungsbereichen.

Am deutlichsten gingen die Gehälter der Lehrkräfte sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I in Griechenland, Portugal, Slowenien und Spanien zurück – um mindestens 10 Prozent. Im gleichen Zeitraum gab es in Portugal in beiden Bildungsbereichen auch eine deutliche Zunahme der geschätzten Klassengröße, was zusammen mit den geringeren Gehältern der Lehrkräfte zu einem deutlichen Rückgang der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler führte (Abb. B7.3).

Abbildung B7.3

Veränderung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, der Gehälter der Lehrkräfte und der geschätzten Klassengröße (2010 und 2014)

Veränderung an öffentlichen Bildungseinrichtungen zwischen 2010 und 2014 (in %), im Primar- und Sekundarbereich I



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen 2010 und 2014.

Quelle: OECD. Tabellen B7.2a und B7.2b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398173

In den Ländern mit verfügbaren Daten sowohl für 2010 als auch 2014 ist der Rückgang der durchschnittlichen geschätzten Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I auch ein Ergebnis der Zu- und Abnahme in einer vergleichbaren Zahl von Ländern. Im Primar- und Sekundarbereich I gab es die stärksten Rückgänge in den Ländern mit relativ großen geschätzten Klassengrößen im Jahr 2010 (Chile und Israel im Primarbereich sowie Chile und Estland im Sekundarbereich I). Die kleineren Klassen führten sowohl in Chile als auch Israel zu einem Anstieg der Gehaltskosten der Lehrkräfte, obwohl in Israel die Gehälter der Lehrkräfte im Primarbereich sanken.

Die Veränderungen bei der Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler und bei den von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, den beiden anderen Faktoren, die sich auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte auswirken, sind tendenziell geringer, wobei die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden am wenigsten stark variiert. In den meisten Ländern veränderte sich die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden in beiden Bildungsbereichen zwischen 2010 und 2014 um weniger als 1 Prozent. Die Tatsache, dass diese Faktoren im Zeitverlauf weniger stark variieren, könnte ein Anzeichen

dafür sein, mit wie viel politischem Feingefühl bei der Umsetzung von bildungspolitischen Reformen in diesen Bereichen vorgegangen wird (s. Tab. B7.5 in OECD, 2012).

Dennoch änderten sich in einigen wenigen Ländern die Unterrichtszeit der Schüler und/oder die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden signifikant. So gab es beispielsweise in Norwegen, Polen und Portugal Reformen, um die Unterrichtszeit der Schüler beim Lesen und in Mathematik zu erhöhen. Zwischen 2010 und 2014 stieg die Unterrichtszeit in diesen drei Ländern im Primarbereich um 6 bis 7 Prozent, und auch im Sekundarbereich I waren überdurchschnittliche Zunahmen zu beobachten. Während des gleichen Zeitraums hat sich die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden am signifikantesten in Korea verändert, wo sie im Primarbereich von 807 Zeitstunden auf 656 Zeitstunden sank, und in Luxemburg, wo sie im Sekundarbereich I von 634 Zeitstunden auf 739 Zeitstunden anstieg.

Zusammenhang zwischen Bildungsausgaben und bildungspolitischen Entscheidungen

Höhere Ausgabenniveaus im Bildungsbereich lassen sich nicht notwendigerweise mit einem leistungsstärkeren Bildungssystem gleichsetzen. Dies ist keineswegs überraschend, denn auch wenn einzelne Länder ähnlich hohe Finanzmittel in Bildung investieren, verfolgen sie doch nicht notwendigerweise die gleichen bildungspolitischen Ansätze und ergreifen nicht die gleichen Maßnahmen. So waren beispielsweise in Irland und Portugal 2014 die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich II ähnlich hoch, sie lagen in beiden Ländern über dem OECD-Durchschnitt. In Irland war dies das Ergebnis einer Kombination aus den Gehältern der Lehrkräfte, einer Zahl an Unterrichtsstunden der Schüler und von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, die über dem Durchschnitt lagen, sowie einer geschätzten Klassengröße, die unter dem Durchschnitt lag. In Portugal dagegen lagen sowohl die Gehälter der Lehrkräfte als auch die Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler unter dem Durchschnitt, was jedoch mehr als kompensiert wurde durch eine niedrige geschätzte Klassengröße und eine unterdurchschnittliche Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden.

Auch können ähnliche bildungspolitische Entscheidungen der Länder dennoch zu unterschiedlichen Gehaltskostenniveaus der Lehrkräfte pro Schüler führen. So liegen beispielsweise im Sekundarbereich I sowohl in Finnland als auch in Ungarn die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und die geschätzte Klassengröße über dem Durchschnitt, die Gehälter der Lehrkräfte und die Unterrichtszeit dagegen unter dem Durchschnitt. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, die sich aus dieser Kombination ergeben, sind jedoch in diesen beiden Ländern vollkommen unterschiedlich und liegen in Finnland 1.399 US-Dollar über dem OECD-Durchschnitt, in Ungarn dagegen 1.613 US-Dollar unter dem OECD-Durchschnitt (Tab. B7.4 und Abb. B7.4).

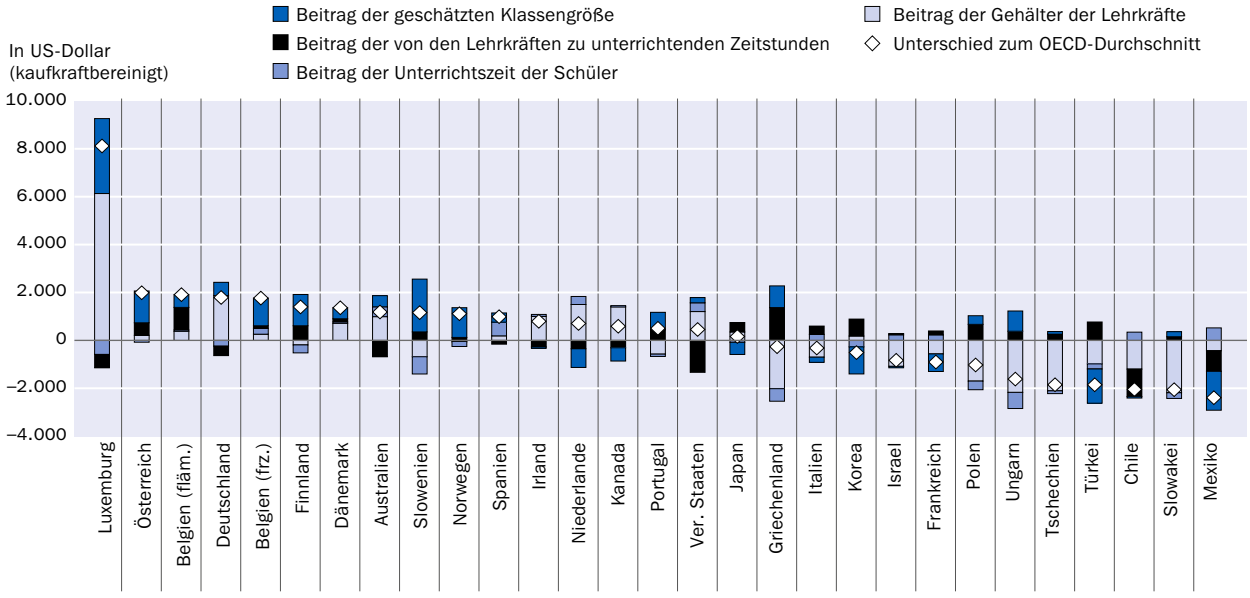
Die wichtigsten bestimmenden Faktoren der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich

Ein Vergleich der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler mit dem OECD-Durchschnitt und wie die einzelnen vier Faktoren zu diesem Unterschied beitragen, ermöglicht zu untersuchen, wie stark sich die einzelnen Faktoren auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler auswirken. In allen Bildungsbereichen erweisen sich die Gehälter der Lehrkräfte am häufigsten als Hauptfaktor (d. h. als Faktor mit den größten Auswirkungen) für Unterschiede (zum OECD-Durchschnitt) bei den durchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler. Sie waren in den Ländern mit verfügbaren Daten für 2014 in 21

Abbildung B7.4

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I (2014)

In US-Dollar



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler und dem OECD-Durchschnitt.

Quellen: OECD. Tabelle B7.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398187

Erläuterung der Abbildung: Die Abbildung zeigt den Beitrag verschiedener Faktoren (in US-Dollar) zu dem Unterschied in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen dem jeweiligen Land und dem OECD-Durchschnitt. So liegen beispielsweise in Ungarn die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler 1.613 US-Dollar unter dem OECD-Durchschnitt. Grund hierfür sind die in Ungarn gegenüber dem OECD-Durchschnitt niedrigeren Gehaltskosten der Lehrkräfte (–2.168 US-Dollar), eine unterdurchschnittlich hohe Zahl an Unterrichtszeitstunden der Schüler (–674 US-Dollar), eine überdurchschnittlich hohe Zahl an von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden (+384 US-Dollar) und eine überdurchschnittlich große geschätzte Klassengröße (+845 US-Dollar).

von 28 Ländern im Primarbereich, in 15 von 28 Ländern im Sekundarbereich I und in 12 von 16 Ländern im Sekundarbereich II der Hauptfaktor.

Die geschätzte Klassengröße ist in jedem Bildungsbereich der zweitwichtigste bestimmende Faktor für Unterschiede bei den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (in 4 von 28 Ländern im Primarbereich, in 11 von 29 Ländern im Sekundarbereich I und 2 von 16 Ländern im Sekundarbereich II).

Die Gehälter der Lehrkräfte erweisen sich weniger häufig als wichtigster Faktor für den Unterschied zu den durchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, wenn man den unterschiedlichen Wohlstand der einzelnen Länder berücksichtigt (also die Gehälter im Verhältnis zum BIP pro Kopf untersucht). Dennoch bleiben die Gehälter der Lehrkräfte und die geschätzte Klassengröße in jedem Bildungsbereich die wichtigsten bestimmenden Faktoren für die Abweichungen von den durchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (Kasten B7.2 [Forts.] im Internet).

Kasten B7.2

Die wichtigsten bestimmenden Faktoren der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsstufe (2014)

	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II
Gehalt	**21 Länder** AUS (+), BFL (+), BFR (+), CAN (+), CHL (–), CZE (–), DNK (+), FRA (–), DEU (+), GRC (–), HUN (–), IRL (+), ISR (–), ITA (–), JPN (+), LUX (+), NLD (+), POL (–), PRT (–), SVK (–), TUR (–),	**15 Länder** AUS (+), CAN (+), CHL (–), CZE (–), DNK (+), DEU (+), GRC (–), HUN (–), IRL (+), ISR (–), ITA (–), LUX (+), NLD (+), POL (–), SVK (–),	**12 Länder** CAN (+), CHL (–), FRA (–), DEU (+), HUN (–), IRL (+), ISR (–), ITA (–), LUX (+), NLD (+), SVK (–), TUR (–)
Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler	**2 Länder** FIN (–), KOR (–)	**1 Land** ESP (+)	**0 Länder**
Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden	**1 Land** SVN (+)	**1 Land** BFL (+), USA (–)	**2 Länder** AUT (+), BFL (+)
Geschätzte Klassengröße	**4 Länder** AUT (+), MEX (–), NOR (+), ESP (+)	**11 Länder** AUT (+), BFR (+), FIN (+), FRA (–), JPN (–), KOR (–), MEX (–), NOR (+), PRT (+), SVN (+), TUR (–),	**2 Länder** BFR (+), PRT (+)

Anmerkung: Die Länder sind bei den einzelnen Bildungsstufen jeweils der Zelle für den Faktor zugeordnet, der die größten Auswirkungen (in US-Dollar) auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler hat. Plus- oder Minuszeichen zeigen an, ob dieser Faktor die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler erhöht oder verringert.
Quelle: OECD. Tabellen B7.3, B7.4 und B7.5.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399940
Auflistung der verwendeten Ländercodes s. Hinweise für den Leser.

Angewandte Methodik

Die Daten für das Schuljahr 2014 sowie die Daten für 2010 zu den Gehältern von Lehrkräften und den von ihnen zu unterrichtenden Zeitstunden beruhen auf der UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik sowie der Erhebung zu Lehrkräften und Lehrplänen, die beide 2014 von der OECD durchgeführt wurden. Die Gehälter der Lehrkräfte sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch. Sonstige Daten für das Schuljahr 2010 beruhen auf der UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik und der Erhebung zu Lehrkräften und Lehrplänen, die beide von der OECD durchgeführt und in *Bildung auf einen Blick 2007 und 2012* (Daten zur Schüler-Lehrkräfte-Relation und Unterrichtszeit der Schüler) veröffentlicht wurden. Die Daten für 2014 zu den von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden beziehen sich auf Angaben für 2014 aus *Bildung auf einen Blick 2014*. Die Konsistenz der Daten für 2010 und 2014 wurde validiert (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

Die *Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler* wurden auf Grundlage der Gehälter der Lehrkräfte, der Unterrichtszeitstunden der Schüler, der Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden sowie der geschätzten Klassengröße (Näherungswert für die Klassengröße, s. Kasten D2.2) ermittelt. In den meisten Fällen wurden die Werte für diese Variablen *Bildung auf einen Blick* entnommen (s. oben). Im Sekundarbereich II beziehen sich die Gehälter der Lehrkräfte und die zu unterrichtenden Zeitstunden auf allgemeinbildende Bildungsgänge. Die Gehälter der Lehrkräfte in Landeswährung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (KKP-Index) für den privaten Verbrauch geteilt wird. Dabei kommt die in Indikator

D3 bei den Gehältern der Lehrkräfte verwendete Methode zur Anwendung. Das Ergebnis sind die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler ausgedrückt in US-Dollar (kaufkraftbereinigt). Weitere Einzelheiten zur Analyse dieser Faktoren s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

OECD (2012), *Bildung auf einen Blick 2012 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

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, *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et de l'information*, Québec, *www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_29.pdf*.

Tabellen Indikator B7

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398071

- Tabelle B7.1: Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich (2014)
- Tabelle B7.2a: Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich (2010 und 2014)
- Tabelle B7.2b: Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I (2010 und 2014)
- Tabelle B7.2c: Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II (2014)
- Tabelle B7.3: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2014)
- Tabelle B7.4: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2014)
- Tabelle B7.5: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich II (2014)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle B7.1

Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich (2014)

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)			Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf)		
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	3725	4576	m	8,0	9,8	m
Österreich	3650	5379	5002	7,6	11,2	10,4
Belgien (fläm.)	4030	5300	6166	9,3	12,2	14,2
Belgien (frz.)	3920	5156	5993	9,0	11,8	13,8
Kanada	3981	3981	4739	9,1	9,1	10,9
Chile	1503	1343	1212	6,8	6,1	5,5
Tschechien	973	1540	m	3,1	4,9	m
Dänemark	4542	4752	m	9,8	10,3	m
England (UK)	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	m	m	m
Finnland	2960	4788	m	7,3	11,7	m
Frankreich	1792	2487	3690	4,5	6,3	9,3
Deutschland	4101	5181	5586	8,8	11,1	12,0
Griechenland	2632	3128	m	9,8	11,7	m
Ungarn	1677	1776	1697	6,7	7,1	6,8
Island	m	m	m	m	m	m
Irland	3526	4186	4175	7,1	8,5	8,4
Israel	1912	2560	2355	5,6	7,5	6,9
Italien	2700	3073	2847	7,6	8,7	8,0
Japan	2878	3552	m	7,9	9,7	m
Korea	2824	2882	m	8,5	8,6	m
Lettland	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	12377	11506	12172	12,4	11,5	12,2
Mexiko	1009	1000	m	5,5	5,5	m
Niederlande	3235	4097	3461	6,7	8,5	7,2
Neuseeland	m	m	m	m	m	m
Norwegen	4240	4504	m	8,0	8,5	m
Polen	2210	2365	m	8,7	9,4	m
Portugal	2775	3894	4112	9,7	13,6	14,3
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m
Slowakei	969	1333	1205	3,4	4,7	4,3
Slowenien	2379	4548	m	7,8	15,0	m
Spanien	3354	4380	m	10,0	13,0	m
Schweden	m	m	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m
Türkei	1424	1538	1892	7,3	7,8	9,7
Vereinigte Staaten	m	3846	m	m	7,0	m
OECD-Durchschnitt[1]	**2832**	**3389**	**3776**	**7,5**	**8,8**	**9,2**

1. Der OECD-Durchschnitt für die Gehaltskosten wird berechnet als die durchschnittlichen Gehaltskosten für OECD-Länder, dividiert durch die durchschnittliche Schüler-Lehrkräfte-Relation. Hierbei werden nur die Länder berücksichtigt, die Daten für alle zur Berechnung der Gehaltskosten notwendigen Faktoren geliefert haben; daher entspricht der Wert nicht dem Durchschnitt der in der Tabelle aufgeführten Gehaltskosten.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398080

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

Tabelle B7.2a

Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich (2010 und 2014)

	Gehaltskosten der Lehrkräfte (pro Jahr, in US-Dollar, zu konstanten Preisen des Jahres 2014)			Zahl der Unterrichtsstunden (der Schüler, Zeitstunden pro Jahr)			Zu unterrichtende Zeitstunden (der Lehrkräfte, Zeitstunden pro Jahr)		
	2010	2014	Veränderung 2010–2014 (in %)	2010	2014	Veränderung 2010–2014 (in %)	2010	2014	Veränderung 2010–2014 (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	53 076	57 246	**7,9**	982	1 010	**2,9**	868	872	**0,4**
Österreich	44 344	43 276	**–2,4**	690	705	**2,2**	779	779	**0,0**
Belgien (fläm.)	47 821	48 757	**2,0**	m	821	**m**	752	744	**–1,1**
Belgien (frz.)	46 111	47 435	**2,9**	840	849	**1,1**	732	728	**–0,5**
Kanada	m	65 543	**m**	917	919	**0,3**	799	796	**–0,4**
Chile	25 771	26 048	**1,1**	1 083	1 049	**–3,2**	1 105	1 146	**3,7**
Tschechien[2]	m	18 324	**m**	588	676	**15,0**	862	823	**–4,6**
Dänemark	54 558	52 481	**–3,8**	701	754	**7,6**	650	663	**2,0**
England (UK)	50 317	46 390	**–7,8**	893	861	**–3,5**	684	722	**5,6**
Estland	13 857	m	**m**	595	661	**11,0**	630	619	**–1,7**
Finnland	41 276	39 456	**–4,4**	608	632	**3,9**	680	673	**–1,1**
Frankreich	34 804	34 149	**–1,9**	847	864	**2,0**	924	924	**0,0**
Deutschland	60 865	63 961	**5,1**	641	683	**6,5**	805	800	**–0,6**
Griechenland	35 333	24 712	**–30,1**	720	783	**8,8**	589	569	**–3,4**
Ungarn	15 143	19 181	**26,7**	555	616	**11,0**	604	594	**–1,6**
Island[3]	33 350	m	**m**	800	729	**–8,9**	624	624	**0,0**
Irland	59 108	57 597	**–2,6**	915	915	**0,0**	915	915	**0,0**
Israel	29 035	28 281	**–2,6**	914	957	**4,7**	820	838	**2,3**
Italien	35 367	32 995	**–6,7**	891	891	**0,0**	770	752	**–2,3**
Japan	48 139	49 378	**2,6**	735	762	**3,7**	707	742	**5,0**
Korea	49 598	47 352	**–4,5**	667	648	**–2,9**	807	656	**–18,8**
Lettland	m	m	**m**	m	592	**m**	882	m	**m**
Luxemburg	100 460	108 110	**7,6**	924	924	**0,0**	739	810	**9,5**
Mexiko	25 097	28 262	**12,6**	800	800	**0,0**	800	800	**0,0**
Niederlande	m	53 544	**m**	940	940	**0,0**	930	930	**0,0**
Neuseeland	m	42 765	**m**	m	m	**m**	m	922	**m**
Norwegen	41 099	44 136	**7,4**	701	748	**6,7**	741	741	**0,0**
Polen	23 132	24 828	**7,3**	600	635	**5,8**	644	621	**–3,5**
Portugal	42 528	38 166	**–10,3**	757	806	**6,5**	779	743	**–4,6**
Schottland (UK)	47 148	43 163	**–8,5**	a	a	**m**	855	855	**0,0**
Slowakei	14 354	16 663	**16,1**	695	680	**–2,0**	841	828	**–1,6**
Slowenien	41 882	37 751	**–9,9**	621	664	**7,0**	627	627	**0,0**
Spanien	47 288	41 940	**–11,3**	875	787	**–10,0**	880	880	**0,0**
Schweden[4]	m	37 391	**m**	741	754	**1,8**	m	a	**m**
Schweiz	61 677	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Türkei	27 122	28 740	**6,0**	720	720	**0,0**	720	720	**0,0**
Vereinigte Staaten	55 802	60 266	**8,0**	m	967	**m**	m	m	**m**
OECD-Durchschnitt	**42 112**	**42 675**	**1,3**	**773**	**788**	**2,0**	**774**	**771**	**–0,3**
Durchschnitt von Ländern, für die alle Daten für 2010 und 2014 vorliegen	**41 746**	**42 062**	**0,8**	**772**	**787**	**1,9**	**780**	**776**	**–0,5**

Anmerkung: Die Daten zu den Gehältern der Lehrkräfte, den von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und der Schüler-Lehrkräfte-Relation stammen für das Jahr 2014 aus Bildung auf einen Blick 2016 und für das Jahr 2010 aus Bildung auf einen Blick 2012. Die Daten zur Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler für 2014 stammen aus Bildung auf einen Blick 2014 und für 2010 aus Bildung auf einen Blick 2010. S. Hinweise zu diesen Angaben in den entsprechenden Tabellen. Die Gehälter der Lehrkräfte sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch.

1. Im Gegensatz zu früheren Ausgaben von Bildung auf einen Blick beziehen sich die in dieser Tabelle aufgeführten Schüler-Lehrkräfte-Relationen nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen. Daher können sich die Daten für 2010 im Vergleich zu früheren Ausgaben leicht unterscheiden, da sich dort die Daten auf alle Bildungseinrichtungen bezogen. 2. Mindestunterrichtszeit der Schüler für 2014. 3. Referenzjahr für die Unterrichtszeit der Lehrkräfte 2013 anstelle 2014. 4. Geschätzte Zahl Zeitstunden an Mindestunterrichtszeit nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl Zeitstunden pro Jahr, da die Zuordnung der Unterrichtsstunden über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel ist.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398093
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B7.2a (Forts.)

Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich (2010 und 2014)

	Schüler-Lehrkräfte-Relation[1] (Zahl der Schüler pro Lehrkraft)			Geschätzte Klassengröße (durchschnittliche Größe der Klassen unter Berücksichtigung der Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler und der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden)			Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (in US-Dollar)		
	2010	2014	Veränderung 2010–2014 (in %)	2010	2014	Veränderung 2010–2014 (in %)	2010	2014	Veränderung 2010–2014 (in %)
	(10)	(11)	(12)	(13) = (4) × (10) / (7)	(14) = (5) × (11) / (8)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder									
Australien	15	15	**–0,4**	17	18	**2,1**	3441	3725	**8,2**
Österreich	12	12	**–2,3**	11	11	**–0,2**	3654	3650	**–0,1**
Belgien (fläm.)	12	12	**2,5**	m	13	**m**	4052	4030	**–0,6**
Belgien (frz.)	12	12	**2,5**	14	14	**4,2**	3907	3920	**0,3**
Kanada	18	16	**–7,7**	20	19	**–7,1**	m	3981	**m**
Chile	22	17	**–20,3**	21	16	**–25,6**	1185	1503	**26,9**
Tschechien[2]	19	19	**0,2**	13	15	**20,7**	m	973	**m**
Dänemark	11	12	**2,2**	12	13	**7,8**	4828	4542	**–5,9**
England (UK)	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Estland	16	13	**–20,4**	15	14	**–10,1**	847	m	**m**
Finnland	14	13	**–5,1**	13	13	**–0,3**	2939	2960	**0,7**
Frankreich	19	19	**2,9**	17	18	**4,9**	1879	1792	**–4,7**
Deutschland	17	16	**–7,6**	13	13	**–0,9**	3608	4101	**13,7**
Griechenland	m	9	**m**	m	13	**m**	m	2632	**m**
Ungarn	11	11	**5,5**	10	12	**19,1**	1397	1677	**20,0**
Island[3]	10	m	**m**	13	m	**m**	3238	m	**m**
Irland	16	16	**2,4**	16	16	**2,4**	3704	3526	**–4,8**
Israel	21	15	**–28,1**	23	17	**–26,4**	1412	1912	**35,4**
Italien	11	12	**7,8**	13	14	**10,3**	3120	2700	**–13,4**
Japan	18	17	**–6,7**	19	18	**–7,9**	2618	2878	**9,9**
Korea	21	17	**–20,3**	17	17	**–4,7**	2358	2824	**19,8**
Lettland	m	11	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Luxemburg	10	9	**–13,3**	13	10	**–20,8**	9977	12377	**24,1**
Mexiko	29	28	**–2,5**	29	28	**–2,5**	874	1009	**15,4**
Niederlande	16	17	**5,1**	16	17	**5,1**	m	3235	**m**
Neuseeland	16	16	**0,7**	m	m	**m**	m	m	**m**
Norwegen	10	10	**–0,4**	10	11	**6,2**	3931	4240	**7,9**
Polen	10	11	**11,4**	9	11	**22,1**	2293	2210	**–3,6**
Portugal	11	14	**29,6**	10	15	**44,8**	4009	2775	**–30,8**
Schottland (UK)	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Slowakei	17	17	**0,6**	14	14	**0,1**	840	969	**15,4**
Slowenien	16	16	**–2,4**	16	17	**4,5**	2576	2379	**–7,6**
Spanien	12	13	**5,5**	12	11	**–5,1**	3990	3354	**–15,9**
Schweden[4]	12	13	**13,1**	m	m	**m**	m	m	**m**
Schweiz	15	15	**–0,9**	m	m	**m**	4129	m	**m**
Türkei	22	20	**–10,1**	22	20	**–10,1**	1209	1424	**17,8**
Vereinigte Staaten	15	16	**6,7**	m	m	**m**	m	m	**m**
OECD-Durchschnitt	**15**	**15**	**–4,0**	**15**	**15**	**–1,8**	**2622**	**2832**	**8,0**
Durchschnitt von Ländern, für die alle Daten für 2010 und 2014 vorliegen	**16**	**15**	**–4,1**	**15**	**15**	**–1,8**	**2686**	**2822**	**5,1**

Anmerkung: Die Daten zu den Gehältern der Lehrkräfte, den von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und der Schüler-Lehrkräfte-Relation stammen für das Jahr 2014 aus Bildung auf einen Blick 2016 und für das Jahr 2010 aus Bildung auf einen Blick 2012. Die Daten zur Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler für 2014 stammen aus Bildung auf einen Blick 2014 und für 2010 aus Bildung auf einen Blick 2010. S. Hinweise zu diesen Angaben in den entsprechenden Tabellen. Die Gehälter der Lehrkräfte sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch.

1. Im Gegensatz zu früheren Ausgaben von Bildung auf einen Blick beziehen sich die in dieser Tabelle aufgeführten Schüler-Lehrkräfte-Relationen nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen. Daher können sich die Daten für 2010 im Vergleich zu früheren Ausgaben leicht unterscheiden, da sich dort die Daten auf alle Bildungseinrichtungen bezogen. 2. Mindestunterrichtszeit der Schüler für 2014. 3. Referenzjahr für die Unterrichtszeit der Lehrkräfte 2013 anstelle 2014. 4. Geschätzte Zahl Zeitstunden an Mindestunterrichtszeit nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl Zeitstunden pro Jahr, da die Zuordnung der Unterrichtsstunden über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel ist.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398093
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B7.2b

Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I (2010 und 2014)

	Gehaltskosten der Lehrkräfte (pro Jahr, in US-Dollar, zu konstanten Preisen des Jahres 2014)			Zahl der Unterrichtsstunden (der Schüler, Zeitstunden pro Jahr)			Zu unterrichtende Zeitstunden (der Lehrkräfte, Zeitstunden pro Jahr)		
	2010	2014	Veränderung 2010–2014 (in %)	2010	2014	Veränderung 2010–2014 (in %)	2010	2014	Veränderung 2010–2014 (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	53 076	57 293	**7,9**	997	1 015	**1,8**	819	812	**–0,9**
Österreich	47 996	46 852	**–2,4**	914	900	**–1,5**	607	607	**0,0**
Belgien (fläm.)	47 821	48 757	**2,0**	m	928	**m**	669	549	**–17,9**
Belgien (frz.)	46 111	47 435	**2,9**	960	971	**1,1**	671	668	**–0,5**
Kanada	m	65 543	**m**	922	921	**–0,1**	740	743	**0,4**
Chile	25 771	26 048	**1,1**	1 083	1 062	**–2,0**	1 105	1 146	**3,7**
Tschechien[2]	m	18 324	**m**	862	874	**1,3**	647	617	**–4,6**
Dänemark	55 344	53 226	**–3,8**	900	930	**3,3**	650	663	**2,0**
England (UK)	50 317	46 390	**–7,8**	925	911	**–1,5**	703	745	**5,9**
Estland	13 857	m	**m**	802	823	**2,5**	630	619	**–1,7**
Finnland	44 578	42 613	**–4,4**	777	844	**8,7**	595	589	**–1,1**
Frankreich	37 834	36 814	**–2,7**	971	991	**2,1**	648	648	**0,0**
Deutschland	67 426	69 431	**3,0**	887	866	**–2,3**	756	750	**–0,8**
Griechenland	35 333	24 712	**–30,1**	796	785	**–1,3**	415	459	**10,6**
Ungarn	15 143	19 181	**26,7**	671	710	**5,9**	604	594	**–1,6**
Island[3]	33 350	m	**m**	969	839	**–13,4**	624	624	**0,0**
Irland	59 749	58 190	**–2,6**	929	935	**0,7**	735	735	**0,0**
Israel	26 428	30 977	**17,2**	981	1 004	**2,3**	598	682	**14,0**
Italien	38 534	35 951	**–6,7**	1 023	990	**–3,2**	630	616	**–2,3**
Japan	48 139	49 378	**2,6**	877	895	**2,1**	602	611	**1,6**
Korea	49 485	47 257	**–4,5**	859	842	**–2,0**	627	548	**–12,5**
Lettland	m	m	**m**	m	794	**m**	882	m	**m**
Luxemburg	107 575	112 760	**4,8**	908	845	**–6,9**	634	739	**16,7**
Mexiko	32 257	36 288	**12,5**	1 167	1 167	**0,0**	1 047	1 047	**0,0**
Niederlande	m	66 366	**m**	1 000	1 000	**0,0**	750	750	**0,0**
Neuseeland	m	44 424	**m**	m	m	**m**	m	840	**m**
Norwegen	41 099	44 136	**7,4**	836	868	**3,8**	654	663	**1,5**
Polen	23 132	24 828	**7,3**	765	810	**5,9**	572	546	**–4,6**
Portugal	42 528	38 166	**–10,3**	757	892	**17,8**	634	605	**–4,6**
Schottland (UK)	47 148	43 163	**–8,5**	a	a	**m**	855	855	**0,0**
Slowakei	14 354	16 663	**16,1**	822	828	**0,7**	652	642	**–1,6**
Slowenien	41 882	37 751	**–9,9**	817	767	**–6,1**	627	627	**0,0**
Spanien	53 880	46 865	**–13,0**	1 050	1 061	**1,1**	713	713	**0,0**
Schweden[4]	m	38 054	**m**	741	754	**1,8**	m	a	**m**
Schweiz	70 052	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Türkei	28 279	29 680	**5,0**	768	840	**9,4**	504	504	**0,0**
Vereinigte Staaten	59 163	61 918	**4,7**	m	1 011	**m**	m	981	**m**
OECD-Durchschnitt	**43 795**	**44 407**	**1,4**	**895**	**902**	**0,8**	**685**	**692**	**1,1**
Durchschnitt von Ländern, für die alle Daten für 2010 und 2014 vorliegen	**44 197**	**44 459**	**0,6**	**907**	**918**	**1,2**	**690**	**693**	**0,5**

Anmerkung: Die Daten zu den Gehältern der Lehrkräfte, den von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und der Schüler-Lehrkräfte-Relation stammen für das Jahr 2014 aus Bildung auf einen Blick 2016 und für das Jahr 2010 aus Bildung auf einen Blick 2012. Die Daten zur Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler für 2014 stammen aus Bildung auf einen Blick 2014 und für 2010 aus Bildung auf einen Blick 2010. S. Hinweise zu diesen Angaben in den entsprechenden Tabellen. Die Gehälter der Lehrkräfte sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch.

1. Im Gegensatz zu früheren Ausgaben von Bildung auf einen Blick beziehen sich die in dieser Tabelle aufgeführten Schüler-Lehrkräfte-Relationen nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen. Daher können sich die Daten für 2010 im Vergleich zu früheren Ausgaben leicht unterscheiden, da sich dort die Daten auf alle Bildungseinrichtungen bezogen. 2. Mindestunterrichtszeit der Schüler für 2013. 3. Referenzjahr für die Unterrichtszeit der Lehrkräfte 2013 anstelle 2014. 4. Geschätzte Zahl Zeitstunden an Mindestunterrichtszeit nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl Zeitstunden pro Jahr, da die Zuordnung der Unterrichtsstunden über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel ist.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398101
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B7.2b (Forts.)

Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I (2010 und 2014)

	Schüler-Lehrkräfte-Relation[1] (Zahl der Schüler pro Lehrkraft)			Geschätzte Klassengröße (durchschnittliche Größe der Klassen unter Berücksichtigung der Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler und der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden)			Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (in US-Dollar)		
	2010	2014	Veränderung 2010–2014 (in %)	2010	2014	Veränderung 2010–2014 (in %)	2010	2014	Veränderung 2010–2014 (in %)
	(10)	(11)	(12)	(13) = (4) × (10) / (7)	(14) = (5) × (11) / (8)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder									
Australien	12	13	**1,8**	15	16	**4,6**	4315	4576	**6,0**
Österreich	9	9	**–5,3**	14	13	**–6,7**	5217	5379	**3,1**
Belgien (fläm.)	8	9	**22,7**	m	16	**m**	6376	5300	**–16,9**
Belgien (frz.)	8	9	**22,7**	11	13	**24,6**	6148	5156	**–16,1**
Kanada	18	16	**–7,5**	22	20	**–7,9**	m	3981	**m**
Chile	24	19	**–19,8**	24	18	**–24,2**	1065	1343	**26,1**
Tschechien[2]	11	12	**5,3**	15	17	**11,8**	m	1540	**m**
Dänemark	11	11	**–0,9**	16	16	**0,4**	4898	4752	**–3,0**
England (UK)	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Estland	15	10	**–33,3**	19	13	**–30,4**	924	m	**m**
Finnland	10	9	**–9,2**	13	13	**–0,2**	4549	4788	**5,3**
Frankreich	15	15	**0,7**	22	23	**2,8**	2574	2487	**–3,4**
Deutschland	15	13	**–10,1**	17	15	**–11,5**	4525	5181	**14,5**
Griechenland	m	8	**m**	m	14	**m**	m	3128	**m**
Ungarn	11	11	**0,9**	12	13	**8,7**	1415	1776	**25,5**
Island[3]	10	m	**m**	16	m	**m**	3238	m	**m**
Irland	14	14	**–3,5**	18	18	**–2,8**	4149	4186	**0,9**
Israel	13	12	**–5,5**	21	18	**–15,2**	2065	2560	**24,0**
Italien	12	12	**–1,7**	19	19	**–2,6**	3238	3073	**–5,1**
Japan	15	14	**–4,8**	21	20	**–4,3**	3297	3552	**7,7**
Korea	20	16	**–16,8**	27	25	**–6,7**	2512	2882	**14,7**
Lettland	m	8	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Luxemburg	9	10	**4,3**	13	11	**–16,8**	11444	11506	**0,5**
Mexiko	36	36	**2,3**	40	40	**2,3**	909	1000	**10,0**
Niederlande	17	16	**–1,8**	22	22	**–1,8**	m	4097	**m**
Neuseeland	17	16	**–0,6**	m	m	**m**	m	m	**m**
Norwegen	10	10	**–1,0**	13	13	**1,3**	4151	4504	**8,5**
Polen	13	11	**–18,0**	17	16	**–8,9**	1807	2365	**30,8**
Portugal	8	10	**27,3**	9	14	**57,2**	5523	3894	**–29,5**
Schottland (UK)	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Slowakei	14	13	**–8,1**	17	16	**–6,0**	1055	1333	**26,3**
Slowenien	8	8	**3,8**	10	10	**–2,5**	5235	4548	**–13,1**
Spanien	9	11	**24,4**	13	16	**25,7**	6265	4380	**–30,1**
Schweden[4]	11	12	**5,4**	m	m	**m**	m	m	**m**
Schweiz	12	12	**0,0**	m	m	**m**	5937	m	**m**
Türkei	m	19	**m**	m	32	**m**	m	1538	**m**
Vereinigte Staaten	14	16	**11,8**	m	17	**m**	m	3846	**m**
OECD-Durchschnitt	**13**	**13**	**–2,9**	**17**	**17**	**–3,1**	**3198**	**3389**	**6,0**
Durchschnitt von Ländern, für die alle Daten für 2010 und 2014 vorliegen	**13**	**13**	**–3,0**	**18**	**17**	**–2,3**	**3313**	**3436**	**3,7**

Anmerkung: Die Daten zu den Gehältern der Lehrkräfte, den von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und der Schüler-Lehrkräfte-Relation stammen für das Jahr 2014 aus Bildung auf einen Blick 2016 und für das Jahr 2010 aus Bildung auf einen Blick 2012. Die Daten zur Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler für 2014 stammen aus Bildung auf einen Blick 2014 und für 2010 aus Bildung auf einen Blick 2010. S. Hinweise zu diesen Angaben in den entsprechenden Tabellen. Die Gehälter der Lehrkräfte sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch.

1. Im Gegensatz zu früheren Ausgaben von Bildung auf einen Blick beziehen sich die in dieser Tabelle aufgeführten Schüler-Lehrkräfte-Relationen nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen. Daher können sich die Daten für 2010 im Vergleich zu früheren Ausgaben leicht unterscheiden, da sich dort die Daten auf alle Bildungseinrichtungen bezogen. 2. Mindestunterrichtszeit der Schüler für 2013. 3. Referenzjahr für die Unterrichtszeit der Lehrkräfte 2013 anstelle 2014. 4. Geschätzte Zahl Zeitstunden an Mindestunterrichtszeit nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl Zeitstunden pro Jahr, da die Zuordnung der Unterrichtsstunden über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel ist.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398101
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B7.2c

Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II (2014)

	Gehaltskosten der Lehrkräfte (pro Jahr, in US-Dollar, zu konstanten Preisen des Jahres 2014)	Zahl der Unterrichtsstunden (der Schüler, Zeitstunden pro Jahr)	Zu unterrichtende Zeitstunden (der Lehrkräfte, Zeitstunden pro Jahr)	Schüler-Lehrkräfte-Relation (Zahl der Schüler pro Lehrkraft)	Geschätzte Klassengröße (durchschnittliche Größe der Klassen unter Berücksichtigung der Zahl der Unterrichtsstunden der Schüler und der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) = (4) × (2) / (3)
OECD-Länder					
Australien	56 427	m	804	13	m
Österreich	50 508	936	589	10	16
Belgien (fläm.)	62 699	928	513	10	18
Belgien (frz.)	60 934	849	606	10	14
Kanada	65 833	908	744	14	17
Chile	27 495	1 165	1 146	23	23
Tschechien	18 324	a	589	11	m
Dänemark	58 317	a	386	13	m
England (UK)	46 390	950	745	m	m
Estland	m	a	568	15	m
Finnland	45 999	a	547	16	m
Frankreich	37 103	1 036	648	10	16
Deutschland[1]	73 632	933	714	13	17
Griechenland	24 712	a	459	m	m
Ungarn	21 016	832	590	12	17
Island[2]	m	a	544	m	m
Irland	58 190	935	735	14	18
Israel	24 853	1 011	543	11	20
Italien	36 958	904	616	13	19
Japan	49 378	a	513	11	m
Korea	47 257	a	550	14	m
Lettland	m	m	m	10	m
Luxemburg	112 760	845	739	9	11
Mexiko	51 527	a	848	23	m
Niederlande	66 366	925	750	19	24
Neuseeland	46 082	m	760	13	m
Norwegen	49 842	a	523	10	m
Polen	24 828	a	545	11	m
Portugal	38 166	805	605	9	12
Schottland (UK)	43 163	a	855	m	m
Slowakei	16 663	879	614	14	20
Slowenien	37 751	a	570	14	m
Spanien	46 865	a	693	11	m
Schweden	39 896	a	a	14	m
Schweiz	m	m	m	m	m
Türkei	29 680	838	504	16	26
Vereinigte Staaten	60 884	1 038	m	16	m
OECD-Durchschnitt	**46 379**	**929**	**641**	**13**	**19**

Anmerkung: Die Daten in dieser Tabelle stammen aus Bildung auf einen Blick 2016 bzw. Bildung auf einen Blick 2014 (Unterrichtszeit der Schüler). Die Gehälter der Lehrkräfte sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch.

1. Eher vorgesehene Zahl an Unterrichtszeitstunden für Schüler im Jahr 2012 als Unterrichtszeit in 2013. 2. Referenzjahr für die Unterrichtszeit der Lehrkräfte 2013 anstelle 2014.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398112

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

Tabelle B7.3

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2014)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (2014)	Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt 2014 von	Beitrag der zugrunde liegenden Faktoren zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Auswirkung (in US-Dollar) von Gehältern der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2014 von	Auswirkung (in US-Dollar) einer Unterrichtszeit der Schüler unter/über dem OECD-Durchschnitt 2014 von	Auswirkung (in US-Dollar) von zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2014 von	Auswirkungen (in US-Dollar) von einer geschätzten Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt 2014 von
		2832 US-Dollar	**42083 US-Dollar**	**794 Zeitstunden**	**775 Zeitstunden**	**15 Schülern/Klasse**
	(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	3725	**893**	1011	791	–389	–520
Österreich	3650	**818**	91	–390	–16	1133
Belgien (fläm.)	4030	**1198**	499	114	142	442
Belgien (frz.)	3920	**1089**	400	224	212	252
Kanada	3981	**1149**	1509	502	–90	–772
Chile	1503	**–1328**	–1020	614	–834	–89
Tschechien	973	**–1859**	–1427	–293	–109	–31
Dänemark	4542	**1711**	799	–189	568	533
England (UK)	m	**m**	m	m	m	m
Estland	m	**m**	m	m	m	m
Finnland	2960	**128**	–188	–667	413	571
Frankreich	1792	**–1040**	–475	193	–399	–359
Deutschland	4101	**1270**	1442	–529	–108	464
Griechenland	2632	**–200**	–1499	–40	874	465
Ungarn	1677	**–1155**	–1791	–593	635	594
Island	m	**m**	m	m	m	m
Irland	3526	**694**	1000	452	–532	–227
Israel	1912	**–920**	–935	446	–185	–246
Italien	2700	**–131**	–676	320	84	141
Japan	2878	**46**	458	–118	125	–419
Korea	2824	**–8**	336	–582	479	–241
Lettland	m	**m**	m	m	m	m
Luxemburg	12377	**9546**	5963	1047	–305	2840
Mexiko	1009	**–1822**	–710	13	–57	–1068
Niederlande	3235	**403**	735	515	–557	–289
Neuseeland	m	**m**	m	m	m	m
Norwegen	4240	**1408**	168	–214	160	1294
Polen	2210	**–622**	–1360	–582	581	739
Portugal	2775	**–56**	–274	42	122	54
Schottland (UK)	m	**m**	m	m	m	m
Slowakei	969	**–1863**	–1596	–285	–121	139
Slowenien	2379	**–453**	–284	–467	559	–261
Spanien	3354	**523**	–11	–27	–394	955
Schweden	m	**m**	m	m	m	m
Schweiz	m	**m**	m	m	m	m
Türkei	1424	**–1407**	–780	–204	156	–579
Vereinigte Staaten	m	**m**	m	m	m	m

Anmerkung: Bei den OECD-Durchschnitten in den Spaltenköpfen dieser Tabelle wurden nur die Länder berücksichtigt, für die Angaben für alle in der Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler verwendeten Variablen vorlagen. Daher können sie sich von den OECD-Durchschnitten in Tabelle B7.2a unterscheiden.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398120
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B7.4

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2014)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (2014)	Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt 2014 von	Beitrag der zugrunde liegenden Faktoren zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Auswirkung (in US-Dollar) von Gehältern der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2014 von	Auswirkung (in US-Dollar) einer Unterrichtszeit der Schüler unter/über dem OECD-Durchschnitt 2014 von	Auswirkung (in US-Dollar) von zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2014 von	Auswirkungen (in US-Dollar) von einer geschätzten Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt 2014 von
		3389 US-Dollar	**44600 US-Dollar**	**916 Zeitstunden**	**685 Zeitstunden**	**18 Schülern/Klasse**
	(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	4576	**1188**	993	410	−682	466
Österreich	5379	**1990**	214	−75	523	1328
Belgien (fläm.)	5300	**1911**	382	58	939	532
Belgien (frz.)	5156	**1767**	261	247	104	1155
Kanada	3981	**592**	1429	23	−306	−554
Chile	1343	**−2046**	−1196	346	−1148	−48
Tschechien	1540	**−1849**	−2103	−116	261	110
Dänemark	4752	**1364**	712	63	130	459
England (UK)	m	**m**	m	m	m	m
Estland	m	**m**	m	m	m	m
Finnland	4788	**1399**	−187	−332	613	1306
Frankreich	2487	**−901**	−562	233	162	−735
Deutschland	5181	**1793**	1874	−239	−394	552
Griechenland	3128	**−260**	−2013	−525	1371	906
Ungarn	1776	**−1613**	−2168	−674	384	845
Island	m	**m**	m	m	m	m
Irland	4186	**798**	1005	80	−269	−19
Israel	2560	**−829**	−1081	275	12	−35
Italien	3073	**−316**	−699	254	345	−216
Japan	3552	**164**	354	−78	394	−507
Korea	2882	**−507**	184	−268	707	−1130
Lettland	m	**m**	m	m	m	m
Luxemburg	11506	**8118**	6132	−584	−559	3128
Mexiko	1000	**−2389**	−427	524	−862	−1624
Niederlande	4097	**708**	1501	335	−347	−780
Neuseeland	m	**m**	m	m	m	m
Norwegen	4504	**1115**	−41	−211	126	1242
Polen	2365	**−1024**	−1697	−360	671	362
Portugal	3894	**506**	−571	−97	452	722
Schottland (UK)	m	**m**	m	m	m	m
Slowakei	1333	**−2056**	−2182	−238	155	210
Slowenien	4548	**1160**	−680	−720	356	2204
Spanien	4380	**991**	192	570	−157	386
Schweden	m	**m**	m	m	m	m
Schweiz	m	**m**	m	m	m	m
Türkei	1538	**−1851**	−979	−211	770	−1431
Vereinigte Staaten	3846	**457**	1206	365	−1332	218

Anmerkung: Bei den OECD-Durchschnitten in den Spaltenköpfen dieser Tabelle wurden nur die Länder berücksichtigt, für die Angaben für alle in der Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler verwendeten Variablen vorlagen. Daher können sie sich von den OECD-Durchschnitten in Tabelle B7.2b unterscheiden.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398130
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

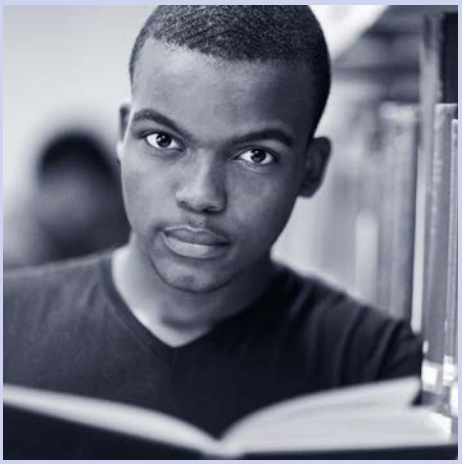
Tabelle B7.5

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich II (2014)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (2014)	Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt 2014 von	Beitrag der zugrunde liegenden Faktoren zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Auswirkung (in US-Dollar) von Gehältern der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2014 von	Auswirkung (in US-Dollar) einer Unterrichtszeit der Schüler unter/über dem OECD-Durchschnitt 2014 von	Auswirkung (in US-Dollar) von zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2014 von	Auswirkungen (in US-Dollar) von einer geschätzten Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt 2014 von
		3 776 US-Dollar	**48 929 US-Dollar**	**921 Zeitstunden**	**666 Zeitstunden**	**18 Schülern/Klasse**
	(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	m	**m**	m	m	m	m
Österreich	5 002	**1 226**	139	73	538	477
Belgien (fläm.)	6 166	**2 391**	1 210	40	1 275	−133
Belgien (frz.)	5 993	**2 217**	1 054	−392	455	1 099
Kanada	4 739	**963**	1 262	−60	−475	236
Chile	1 212	**−2 563**	−1 311	576	−1 238	−591
Tschechien	m	**m**	m	m	m	m
Dänemark	m	**m**	m	m	m	m
England (UK)	m	**m**	m	m	m	m
Estland	m	**m**	m	m	m	m
Finnland	m	**m**	m	m	m	m
Frankreich	3 690	**−85**	−1 041	445	103	408
Deutschland	5 586	**1 810**	1 891	63	−327	183
Griechenland	m	**m**	m	m	m	m
Ungarn	1 697	**−2 079**	−2 208	−278	335	72
Island	m	**m**	m	m	m	m
Irland	4 175	**400**	690	63	−393	40
Israel	2 355	**−1 421**	−2 073	295	645	−289
Italien	2 847	**−929**	−924	−59	261	−207
Japan	m	**m**	m	m	m	m
Korea	m	**m**	m	m	m	m
Lettland	m	**m**	m	m	m	m
Luxemburg	12 172	**8 396**	5 997	−670	−818	3 886
Mexiko	m	**m**	m	m	m	m
Niederlande	3 461	**−315**	1 122	19	−436	−1 019
Neuseeland	m	**m**	m	m	m	m
Norwegen	m	**m**	m	m	m	m
Polen	m	**m**	m	m	m	m
Portugal	4 112	**337**	−1 000	−541	385	1 492
Schottland (UK)	m	**m**	m	m	m	m
Slowakei	1 205	**−2 571**	−2 414	−114	203	−246
Slowenien	m	**m**	m	m	m	m
Spanien	m	**m**	m	m	m	m
Schweden	m	**m**	m	m	m	m
Schweiz	m	**m**	m	m	m	m
Türkei	1 892	**−1 884**	−1 378	−265	802	−1 043
Vereinigte Staaten	m	**m**	m	m	m	m

Anmerkung: Bei den OECD-Durchschnitten in den Spaltenköpfen dieser Tabelle wurden nur die Länder berücksichtigt, für die Angaben für alle in der Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler verwendeten Variablen vorlagen. Daher können sie sich von den OECD-Durchschnitten in Tabelle B7.2c unterscheiden.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398140
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.



Kapitel C
Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf

Indikator C1
Wer nimmt an Bildung teil?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398199

Indikator C2
Welche Systeme gibt es weltweit im Elementarbereich?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398287

Indikator C3
Wie viele junge Erwachsene werden eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398399

Indikator C4
Wer studiert im Ausland und wo?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398477

Indikator C5
Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398587

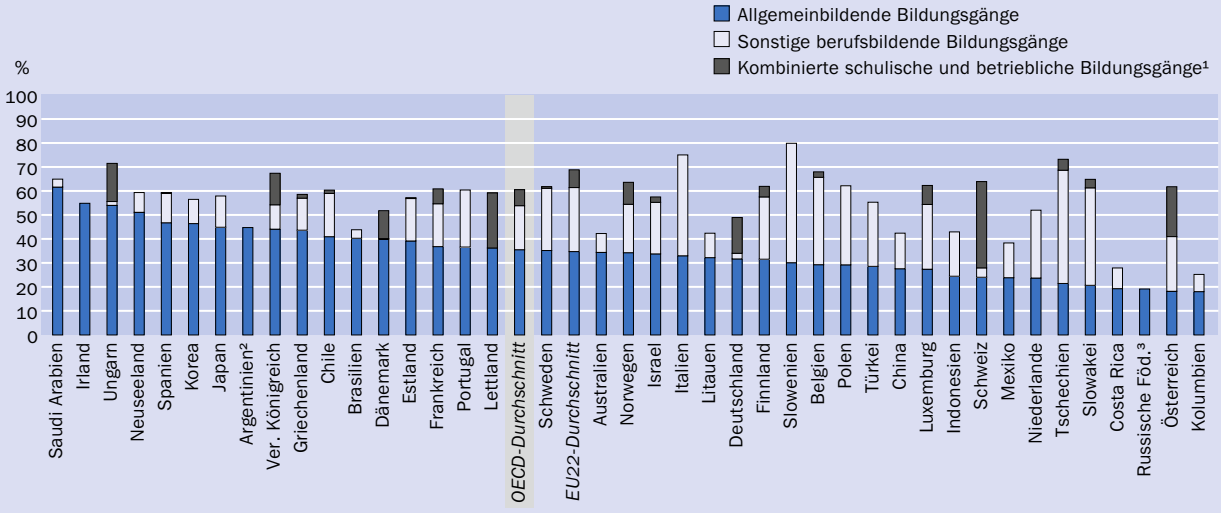
Indikator C6
Wie viele Erwachsene nehmen an formaler und nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398691

Indikator C1
Wer nimmt an Bildung teil?

- 2014 nahmen im Durchschnitt der OECD-Länder 35 Prozent der 15- bis 19-Jährigen an allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II teil und 25 Prozent an berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II. In Österreich, der Schweiz, der Slowakei, Slowenien und Tschechien nahmen mehr als 60 Prozent aller Schüler dieser Altersgruppe im Sekundarbereich II an berufsbildenden Bildungsgängen teil.
- Zwischen 2005 und 2014 ist in den OECD-Ländern die durchschnittliche Bildungsbeteiligung 20- bis 24-Jähriger im Tertiärbereich von 28 auf 33 Prozent gestiegen. Dänemark war das Land mit dem stärksten Anstieg (10 Prozentpunkte), gefolgt von Deutschland (8 Prozentpunkte).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder nahmen mehr als 40 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II, die älter als 25 Jahre waren, an Teilzeitbildungsgängen teil, im Vergleich zu 9 Prozent aller Altersgruppen. In Belgien, Polen, Slowenien und Ungarn nahmen fast alle Schüler dieser Altersgruppe in Bildungsgängen des Sekundarbereichs II an Teilzeitbildungsgängen teil.

Abbildung C1.1

Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2014)



1. Schätzung basierend auf der Bildungsbeteiligung in berufsbildenden Bildungsgängen und den Anteilen der Schüler in kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen während der gesamten beruflichen Ausbildung für alle Altersgruppen. Bei dieser Schätzung ist die Beteiligungsquote in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen für die Altersgruppe 15 bis 19 Jahre wahrscheinlich zu hoch angesetzt, da diese Bildungsgänge oft auf ältere Schüler abzielen.
2. Referenzjahr 2013. 3. Die Bildungsbeteiligung in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II (ISCED-Stufe 3 berufsbildend) ist teilweise in den Indikatoren für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich und den Tertiärbereich enthalten.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen.
Quelle: OECD. Tabelle C1.3a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398250

Kontext

Die Wege durch das Bildungssystem können sich sowohl zwischen den einzelnen Ländern unterscheiden als auch für verschiedene Bildungsteilnehmer innerhalb eines Landes. Die höchste Übereinstimmung zwischen den Ländern besteht wahrscheinlich in den frühen Phasen im Bildungssystem, wenn man vom Elementarbereich absieht. Hier

besteht in der Regel Schulpflicht, und es erfolgt keine starke Differenzierung, während die Schüler den Primar- und Sekundarbereich I durchlaufen. Menschen unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, Bedürfnisse und Präferenzen, daher versuchen die meisten Bildungssysteme, unterschiedliche Arten von Bildungsgängen und Formen der Bildungsteilnahme anzubieten, insbesondere in den höheren Bildungsbereichen (Sekundarbereich II und darüber hinaus) und für Erwachsene.

Eine erhebliche Herausforderung besteht darin sicherzustellen, dass den Menschen geeignete Möglichkeiten für das Erreichen eines angemessenen Bildungsstands zur Verfügung stehen. Ein erfolgreicher Abschluss des Sekundarbereichs II ist ein wesentlicher Faktor für eine Verbesserung der Chancengleichheit (OECD, 2010a; OECD, 2011), allerdings bestehen bei den Abschlussquoten große Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern (s. Indikator A2).

Die Entwicklung und Stärkung der allgemein- und berufsbildenden Ausbildung im Sekundarbereich II kann dazu beitragen, Bildung für Menschen mit unterschiedlichen Präferenzen und Neigungen stärker inklusiv und ansprechender zu gestalten. In vielen Bildungssystemen ermöglicht es die berufliche Ausbildung (Vocational Education and Training [VET]) einigen Erwachsenen, sich erneut in eine Lernumgebung zu integrieren und Kompetenzen zu entwickeln, die ihre Beschäftigungschancen verbessern werden. Darüber hinaus werden berufliche Ausbildungsgänge häufig von Schülern gewählt, die in den zuvor durchlaufenen Bildungsbereichen Schwierigkeiten hatten und bei denen daher ein höheres Risiko als bei anderen besteht, dass sie keinen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben werden. Einige Länder nutzen auch kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge, um für Schüler, die praktisches und theoretisches Lernen verbinden möchten, eine entsprechende Ausbildungsmöglichkeit zu bieten.

Um zur Sicherung guter Bildungserträge für den Einzelnen beizutragen, müssen die Bildungssysteme den Bildungsteilnehmern die Kompetenzen vermitteln, die diese benötigen, um einerseits schnell eine Beschäftigung zu finden und andererseits über das gesamte Arbeitsleben hinweg ständig weiterzulernen (OECD, 2010b). Menschen verlassen das Bildungssystem zu unterschiedlichen Zeitpunkten der schulischen Ausbildung aus unterschiedlichen Gründen, und sie möchten unter Umständen zu einem späteren Zeitpunkt im Leben wieder in das Bildungssystem einsteigen (s. auch Indikator C6). Die in den letzten Jahrzehnten zu beobachtenden tief greifenden strukturellen Veränderungen hinsichtlich der Anforderungen im Beschäftigungssystem weltweit lassen darauf schließen, dass besser qualifizierte Menschen auch weiterhin einen Vorteil haben werden, da die beruflichen Tätigkeiten immer stärker wissensbasiert sind.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In der großen Mehrzahl der OECD- und Partnerländer nahmen 2014 mehr als 9 Prozent der 4- bis 17-Jährigen an einem Bildungsgang teil. Diese Quoten spiegeln größtenteils die gesetzlichen Anforderungen wider: In den meisten OECD-Ländern beginnt die Schulpflicht im Alter von 6 Jahren und endet ungefähr zwischen 16 und 17 Jahren.
- Nach den Beteiligungsdaten von 2013 kann daher ein 5-jähriges Kind in einem OECD-Land davon ausgehen, vor Erreichen des 40. Lebensjahres im Durchschnitt 17 Jahre in Vollzeit- oder Teilzeitausbildung an Bildung teilzunehmen. Die zu erwartende Bildungsdauer reicht von weniger als 15 Jahren in Mexiko bis zu mindestens 19 Jahren in Australien, Dänemark, Finnland und Schweden.

- In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten nahmen nur rund 1,4 Prozent der 15- bis 24-Jährigen an Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs teil (allgemeinbildend oder berufsbildend). In Chile, Dänemark, Mexiko, Slowenien, der Türkei und dem Vereinigten Königreich werden diese Bildungsgänge gar nicht angeboten, während sie in Irland (wo 8 Prozent der 15- bis 24-Jährigen an derartigen Bildungsgängen teilnehmen), Deutschland (7 Prozent) und Ungarn (5 Prozent) eine größere Rolle spielen.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder nehmen fast drei Viertel (72 Prozent) der Schüler im Sekundarbereich II, die das typische Alter der Bildungsbeteiligung überschritten haben, d. h., die über 24 Jahre alt sind, an berufsbildenden Bildungsgängen teil. In Frankreich, Lettland, den Niederlanden und Slowenien gilt dies für praktisch alle über 24-jährigen Erwachsenen, die in diesem Bildungsbereich teilnehmen.

Entwicklungstendenzen

Die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich bei den 20- bis 24-Jährigen ist im Durchschnitt der OECD-Länder in den 10 Jahren von 2005 bis 2014 um 3 Prozentpunkte gestiegen. Der Anstieg betrug in Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland und der Schweiz mehr als 6 Prozent, während in Finnland, Norwegen und Ungarn die Bildungsbeteiligung während dieses Zeitraums sank. Auch die Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen im Sekundarbereich II stieg im Durchschnitt der OECD-Länder während dieses Zeitraums um 4 Prozentpunkte.

Eine Bildungsbeteiligung über das typische Alter hinaus ist nicht die Norm, hat jedoch zwischen 2005 und 2014 im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten im Tertiärbereich leicht zugenommen. Die durchschnittliche Beteiligungsquote von Erwachsenen im Alter zwischen 30 und 64 Jahren an Bildungsgängen im Tertiärbereich ist in den OECD-Ländern von 1,8 Prozent auf 2,1 Prozent gestiegen. Im Sekundarbereich II ging die durchschnittliche Bildungsbeteiligung der 25- bis 64-Jährigen in den OECD-Ländern leicht von 1,0 auf 0,8 Prozent zurück.

Analyse und Interpretationen

Bildungsbeteiligung im frühen Alter

In 20 der 43 Länder mit verfügbaren Daten für 2014 lag die Bildungsbeteiligung 3- und 4-Jähriger bei über 90 Prozent, eine Situation, die in der vorliegenden Analyse als vollständige Bildungsbeteiligung bezeichnet wird. In Dänemark und Norwegen beginnt die vollständige Bildungsbeteiligung sogar noch früher (bei den 2-Jährigen). Dies ist darauf zurückzuführen, dass eine Beteiligung an Bildungsgängen im Elementarbereich oder Primarbereich in diesen Ländern sehr weit verbreitet ist (s. Indikator C2). In den anderen 23 Ländern beginnt die vollständige Bildungsbeteiligung von Kindern im Alter zwischen 5 und 6 Jahren, außer in der Russischen Föderation (mit 7 Jahren). Die vollständige Bildungsbeteiligung endet im Durchschnitt der OECD-Länder im Alter von rund 17 Jahren, in einigen Ländern jedoch deutlich früher, wie in Indien (mit 12 Jahren), Mexiko (13), Kolumbien und Costa Rica (14) sowie in Argentinien, Brasilien, Indonesien und der Türkei (15). In keinem Land beträgt die Bildungsbeteiligung der 19-Jährigen mehr als 90 Prozent.

In gewisser Weise passt dieses Bild zu den gesetzlichen Vorschriften der Länder, da 2014 in den meisten OECD-Ländern die Schulpflicht mit 6 Jahren begann und zwischen 16 und 17 Jahren endete. Das typische Alter zu Beginn der Schulpflicht reichte von 4 Jahren in Brasilien, Luxemburg und Mexiko bis zu 7 Jahren in Estland, Finnland, Indonesien, der Russischen Föderation, Schweden und Südafrika. Im Vereinigten Königreich liegt es zwischen 4 und 5 Jahren und in den Vereinigten Staaten zwischen 4 und 6 Jahren.

Geht man von den für die einzelnen Bildungsbereiche typischen Altersgruppen in den einzelnen Ländern aus, gilt die Schulpflicht in allen OECD-Ländern für den Primar- und Sekundarbereich I, in den meisten auch für den Sekundarbereich II. In fast allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten liegt die Bildungsbeteiligung für die Altersgruppe der 5- bis 14-Jährigen bei mehr als 90 Prozent, d. h., bei der Grundbildung gibt es eine universelle Bildungsbeteiligung. 2014 hatten 35 der 42 Länder mit verfügbaren Daten für diese Altersspanne eine Bildungsbeteiligung von mindestens 95 Prozent (Tab. C1.1 und Tab. X1.3 in Anhang 1).

Bildungsbeteiligung 15- bis 24-Jähriger im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich

In den letzten Jahren haben die Länder die Vielfalt der Bildungsgänge im Sekundarbereich II erweitert. Diese größere Vielfalt ist einerseits eine Reaktion auf die wachsende Nachfrage nach Bildungsangeboten in diesem Bildungsbereich, andererseits das Ergebnis von veränderten Lehrplänen. Die Veränderung der Lehrpläne erfolgte schrittweise: So wird jetzt nicht länger streng getrennt zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen, sondern es werden vielmehr umfassendere Bildungsgänge angeboten, die beide Bereiche abdecken und flexiblere Übergänge entweder zu weiteren Bildungsangeboten oder direkt in den Arbeitsmarkt ermöglichen.

Die Daten für 2014 zeigen, dass die Bildungsbeteiligung bei den 15- bis 19-Jährigen, d. h. der Altersgruppe, die sich normalerweise im Sekundarbereich II oder im Übergang zu höheren Bildungsbereichen befindet, in 29 der 41 Länder mit verfügbaren Daten bei mindestens 80 Prozent lag. In Belgien, Irland, Lettland, Litauen, den Niederlanden, Slowenien und Tschechien lag sie sogar bei mehr als 90 Prozent (Tab. C1.1). Andererseits betrug der Anteil dieser Altersgruppe, der sich nicht in Ausbildung befand, in Argentinien, Brasilien, Chile, Indonesien, Italien, Kanada, Luxemburg, Österreich und der Türkei mehr als 20 Prozent. In Israel betrug dieser Anteil – vor allem aufgrund des Wehrdienstes – mehr als 35 Prozent und in Costa Rica, Kolumbien und Mexiko mehr als 40 Prozent (Tab. C1.1).

Im Durchschnitt der OECD-Länder nehmen 60 Prozent der 15- bis 19-Jährigen an Bildungsgängen des Sekundarbereichs II teil. In 4 von 44 Ländern mit verfügbaren Daten nehmen mehr als 70 Prozent der 15- bis 19 Jährigen an einem Bildungsgang im Sekundarbereich II teil (Italien, Slowenien, Tschechien und Ungarn) (Tab. C1.5). Mit zunehmendem Alter wechseln die Schüler meistens in andere Arten von Bildungsgängen, und die Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II (sowohl in allgemeinbildenden als auch in berufsbildenden Bildungsgängen) nimmt ab: Bei den 20- bis 24-Jährigen beläuft sich die Bildungsbeteiligung im Durchschnitt der OECD-Länder auf 6 Prozent, allerdings mit großen Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Chile, Indonesien, Irland, Israel, Kolumbien, Korea, Mexiko und der Slowakei nehmen weniger als 2 Prozent der jungen Menschen dieser Altersgruppe an einem Bildungsgang im Sekundarbereich II teil. Dagegen beträgt ihr Anteil in Dänemark, Deutschland, Finnland, den Niederlanden, Schweden und der Schweiz mehr als 10 Prozent (Tab. C1.3a).

Kasten C1.1

Zu erwartende Jahre in Ausbildung

Die zu erwartenden Jahre in Ausbildung im Alter von 5 bis 39 Jahren werden als die Summe der altersspezifischen Bildungsbeteiligung der 5- bis 39-Jährigen in jedem Land mit verfügbaren Daten geschätzt. Das bedeutet, dass die zu erwartenden Jahre in Ausbildung als die zu erwartende durchschnittliche Zahl von Jahren interpretiert werden kann, die ein heute 5-jähriges Kind wahrscheinlich in Ausbildung verbringen wird, wenn die aktuellen Beteiligungsquoten auch in den nächsten 35 Jahren gelten. Dies kann jedoch nicht als Kennzahl für den Bildungsstand interpretiert werden.

Nach den Beteiligungsquoten von 2014 kann ein 5-jähriges Kind in einem OECD-Land davon ausgehen, vor Erreichen des 40. Lebensjahres im Durchschnitt mehr als 17 Jahre an Bildung teilzunehmen. Im Durchschnitt der OECD-Länder können Frauen davon ausgehen, etwa ein halbes Jahr länger in Ausbildung zu sein als Männer.

In den Ländern mit verfügbaren Daten reicht die voraussichtlich in Ausbildung verbrachte Zeit von höchstens 15 Jahren in Mexiko bis zu mindestens 19 Jahren in Australien, Dänemark, Finnland und Schweden (Tab. C1.1).

Auch bei den über 40-Jährigen kann die Bildungsbeteiligung noch beachtlich sein. Basierend auf den Daten von 2014 nahmen beispielsweise in Australien, Finnland, Neuseeland und Schweden mehr als 4 Prozent der 40- bis 64-Jährigen an einem Bildungsgang teil (OECD-Bildungsdatenbank). Dies lässt sich durch einen höheren Anteil an Teilzeitausbildung und/oder Bildungsgängen im Bereich des lebenslangen Lernens in diesen Ländern erklären. Zum Beispiel können Erwachsene in Schweden durch Systeme, die auf Leistungspunkten (Credits) basieren, an einzelnen Teilen eines Bildungsgangs im Rahmen der formalen Bildung teilnehmen, um ihre Kompetenzen in einem spezifischen Bereich zu erweitern.

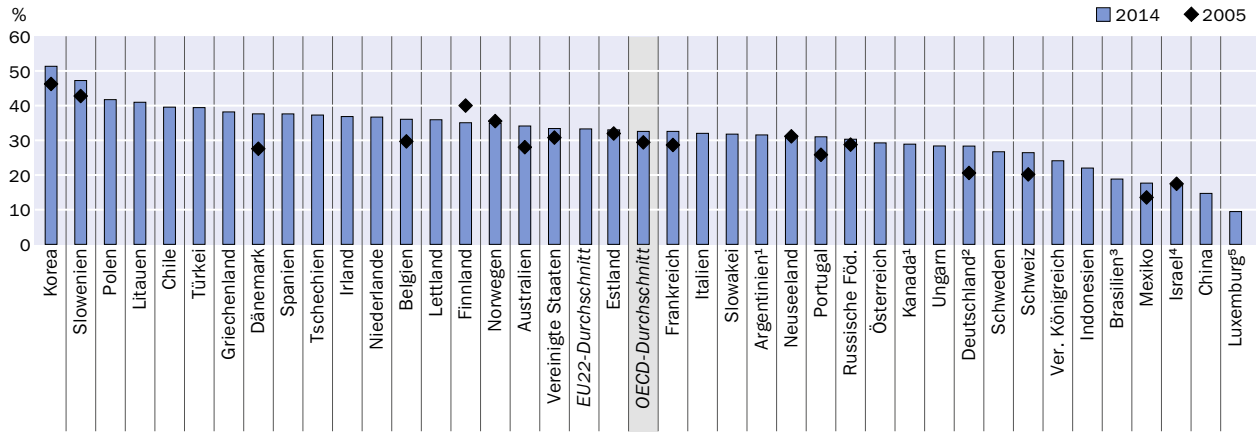
Postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge spielen in den meisten OECD-Ländern eine geringere Rolle. In Chile, Dänemark, Mexiko, Slowenien und der Türkei werden diese Bildungsgänge gar nicht angeboten (Tab. C1.5). In den anderen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten nehmen etwa 1,5 Prozent der 15- bis 24-Jährigen an (allgemeinbildenden oder berufsbildenden) Bildungsgängen in diesem Bildungsbereich teil. In einigen Ländern ist die Bildungsbeteiligung in diesem Bildungsbereich jedoch wesentlich höher. In Irland beträgt der Anteil der 15- bis 24-Jährigen, die an postsekundarer, nicht tertiärer Bildung teilnehmen, fast 8 Prozent, in Deutschland sind es mehr als 7 Prozent und in Ungarn mehr als 5 Prozent (Tab. C1.5).

Bildungsbeteiligung 20- bis 29-Jähriger

2014 nahmen in den OECD-Ländern im Durchschnitt mehr als 28 Prozent der 20- bis 29-Jährigen an einem Bildungsgang im Sekundarbereich II, dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder dem Tertiärbereich teil. Dänemark und Finnland sind die Länder mit der höchsten Beteiligungsquote in dieser Altersgruppe (mehr als 40 Prozent). Andererseits war in Luxemburg und Mexiko eine Beteiligungsquote von weniger als 15 Prozent bei dieser Altersgruppe zu beobachten (Tab. C1.1).

Abbildung C1.2

Veränderung der Bildungsbeteiligung 20- bis 24-Jähriger im Tertiärbereich (2005 und 2014)



1. Jüngstes Referenzjahr 2013. 2. Referenzjahr 2006 anstelle 2005. 3. Zu niedrig angesetzt, da ohne Bildungsbeteiligung in Master- und Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen (ISCED-Stufen 7 und 8). 4. Zu niedrig angesetzt, da ohne Bildungsbeteiligung in kurzen tertiären Bildungsgängen. 5. Zu niedrig angesetzt, weil viele der dort wohnenden Bildungsteilnehmer ihre Ausbildung im Tertiärbereich in den benachbarten Ländern absolvieren.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung von 20- bis 24-Jährigen im Tertiärbereich im Jahr 2014.

Quelle: OECD. Tabelle C1.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398261

C 1

In Dänemark und Finnland sind die hohen Beteiligungsquoten in dieser Altersgruppe teilweise auf die in diesen beiden Ländern bestehenden hohen Beteiligungsquoten im Sekundarbereich II oder postsekundaren, nicht tertiären Bereich zurückzuführen (zwischen 13 Prozent und 14 Prozent). Zusammen mit Deutschland (12 Prozent) sind dies die höchsten Quoten in den OECD- und Partnerländern, sie sind mehr als doppelt so hoch wie im OECD-Durchschnitt (5 Prozent). In allen Ländern, einschließlich dieser 3 Länder, nimmt ein wesentlich höherer Anteil an Personen an Bildungsgängen im Tertiärbereich teil: im Durchschnitt 22 Prozent. Für Menschen in dieser Altersgruppe ist die Teilnahme an einem Bildungsgang im Tertiärbereich die typische Bildungsteilnahme (Tab. C1.1).

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 33 Prozent der Menschen zwischen 20 und 24 Jahren im Tertiärbereich eingeschrieben. Ihr Anteil ist in Korea am höchsten (51 Prozent), gefolgt von Litauen, Polen und Slowenien (mehr als 40 Prozent). Dagegen beträgt der Anteil in Brasilien, China, Indonesien, Israel, Luxemburg, Mexiko und dem Vereinigten Königreich weniger als 25 Prozent (Tab. C1.5 und Abb. C1.2).

Von 2005 bis 2014 ist im Durchschnitt der OECD-Mitgliedstaaten mit verfügbaren Daten für beide Jahre die Beteiligungsquote der 20- bis 24-Jährigen im Tertiärbereich von 29 Prozent auf 33 Prozent gestiegen. Der stärkste Anstieg war in Dänemark zu beobachten (mehr als 10 Prozentpunkte), gefolgt von Deutschland (fast 8 Prozentpunkte), während die Beteiligungsquote in diesen 10 Jahren in 3 Ländern gesunken ist, in Finnland (um 5 Prozentpunkte) sowie in Norwegen und Ungarn (jeweils um 1 Prozentpunkt) (Tab. C1.5).

Berufliche Bildung

In vielen Ländern zeigt sich in der letzten Zeit wieder ein verstärktes Interesse an beruflichen Bildungsgängen, da diese als wirksames Instrument zur Entwicklung von Kompetenzen bei denjenigen eingeschätzt werden, die sonst nicht die notwendigen Qualifikationen für einen reibungslosen und erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt hätten (OECD, 2010a). Ländern mit einem gut entwickelten und etablierten System der beruflichen Bildung einschließlich dualer Ausbildungsgänge ist es besser gelungen, die Jugenderwerbs-

losigkeit in Grenzen zu halten (s. Indikator C5). Gleichzeitig gelten berufliche Bildungsgänge in einigen Ländern als weniger attraktiv 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).

In vielen Ländern führt der erfolgreiche Abschluss einer dualen Berufsausbildung normalerweise zur Anerkennung eines Abschlusses des Sekundarbereichs II oder des postsekundaren Bereichs. In einigen Ländern können auch höhere Abschlüsse erworben werden wie beispielsweise das Advanced Diploma in Australien. Die einzelnen OECD-Länder bieten in der beruflichen Bildung verschiedene Kombinationen von berufsbildenden Bildungsgängen sowie duale Ausbildungsgänge an. In vielen Bildungssystemen können Schüler im Sekundarbereich II berufsbildende Bildungsgänge wählen, in einigen OECD-Ländern erfolgt die berufliche Ausbildung jedoch erst nach Abschluss des Sekundarbereichs II. Während beispielsweise Österreich, Spanien und Ungarn berufsbildende Bildungsgänge innerhalb des Sekundarbereichs II anbieten, werden ähnliche Bildungsgänge in Kanada normalerweise im postsekundaren Bereich angeboten (s. Indikator A2).

2014 nahmen im Durchschnitt der OECD-Länder 35 Prozent der 15- bis 19 Jährigen an allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II teil, während 25 Prozent berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II besuchten (Abb. C1.1 und Tab. C1.3a). Mit anderen Worten nahmen etwa 40 Prozent der den Sekundarbereich II besuchenden 15- bis 19-jährigen Schüler an einem berufsbildenden Bildungsgang teil (Tab. C1.3a). In mehr als einem Viertel der Länder, für die Daten für 2014 verfügbar waren, nahm mehr als die Hälfte der Schüler im Sekundarbereich II an berufsbildenden Bildungsgängen teil. Der Anteil von Schülern im Sekundarbereich II in dieser Altersgruppe, die an berufsbildenden Bildungsgängen teilnahmen, betrug in Österreich und Tschechien 71 Prozent und in Belgien, Italien, Luxemburg, den Niederlanden, Polen, der Slowakei, Slowenien und der Schweiz mehr als 50 Prozent. In den anderen Ländern nahm mehr als die Hälfte der Schüler im Sekundarbereich II an allgemeinbildenden und nicht an berufsbildenden Bildungsgängen teil. Dieser Anteil lag in Australien, Brasilien, Korea, Neuseeland, Saudi-Arabien und Ungarn bei über 80 Prozent (Tab. C1.3a).

Bei kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen werden mindestens 10 Prozent und weniger als 75 Prozent des Lehrplans in einer Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt (Kasten C1.2). In den 20 OECD-Ländern, die diese Art Bildungsgänge anbieten und für die Daten verfügbar sind, nehmen im Durchschnitt ein Drittel der in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II teilnehmenden Schüler an kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen teil. Dieser Anteil beträgt in Österreich und dem Vereinigten Königreich mehr als 47 Prozent und in Dänemark, Deutschland, Lettland und der Schweiz 85 Prozent.

Schüler, die älter als das typische Alter für den Besuch eines Bildungsbereichs sind

Die Erwachsenenbildung zielt darauf ab, die technischen oder beruflichen Qualifikationen Erwachsener zu verbessern, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und ihre Kenntnisse zu ergänzen. Unabhängig davon, ob Teilnehmer an Erwachsenenbildung formal die Ausbildung in einem bestimmten Bildungsbereich abschließen oder nicht, werden sie in jedem Fall vom Erwerb und der Aktualisierung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen profitieren. Es ist von entscheidender Bedeutung, für Erwachsene über die ursprüngliche

Kasten C1.2

Kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge im internationalen Vergleich

Die nationalen berufsbildenden Bildungsgänge sind das Ergebnis länderspezifischer institutioneller Entwicklungen. Sie unterscheiden sich zwischen den Ländern in verschiedenen Aspekten, wie der Governance im Bildungswesen, der Ausgestaltung der spezifischen Lehrpläne, den Verfahren zur Qualitätskontrolle oder der Beteiligung der Sozialpartner.

Eine in den OECD- und EU-Ländern weitverbreitete Art der berufsbildenden Bildungsgänge sind kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge, zumindest im Sekundarbereich II und postsekundaren, nicht tertiären Bereich. Kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge sind eine Form der beruflichen Bildung, die aus Phasen des Lernens und des Arbeitens besteht und so eine integrierte formale Aus- und Weiterbildung darstellt. Zwischen 25 und 90 Prozent der Lernaktivitäten sollten in der Arbeitsumgebung stattfinden (s. Abschnitt Definitionen am Ende dieses Indikators).

Diese Kombination aus Lernen im Arbeitsumfeld und in einer Bildungseinrichtung bietet zahlreiche Vorteile. Auszubildende erhalten eine Ausbildung, die praktisches und theoretisches Lernen kombiniert. Die Unternehmen profitieren von diesen Bildungsgängen, da die Ausbildung auf die Erfordernisse am Arbeitsplatz ausgerichtet werden kann und die Auszubildenden mit unternehmensspezifischen Verfahren vertraut werden. Damit reduzieren diese kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen die Gefahr, dass angebotene und erforderliche Kompetenzen später nicht übereinstimmen, und bieten den Unternehmen Möglichkeiten der Personalrekrutierung.

Diese kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungsgänge können sich hinsichtlich der praktischen Umsetzung jedoch stark unterscheiden. Betriebliche und schulische Phasen wechseln sich im Verlauf des Bildungsgangs ständig ab, wobei sich der Anteil der schulischen und betrieblichen Phasen zwischen den einzelnen Ländern unterscheidet. In Deutschland beträgt das Verhältnis zum Beispiel 30 Prozent schulische und 70 Prozent betriebliche Ausbildungszeit. In Belgien müssen mindestens 50 Prozent der Ausbildung im Unternehmen stattfinden (Cedefop, 2014a; Cedefop, 2014c). In anderen Systemen können die schulische und die betriebliche Ausbildung nacheinander anstatt parallel ablaufen. Zum Beispiel teilt das norwegische 2+2-Modell einen 4-jährigen beruflichen Bildungsgang in eine 2-jährige schulische Phase und eine 2-jährige betriebliche Ausbildungsphase.

Außerdem können sich die kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen hinsichtlich der Kostenstruktur unterscheiden. In einigen Ländern, wie Island, Schweden oder Tschechien, erhalten die Auszubildenden keine systematische Bezahlung. In anderen Ländern, wie Dänemark, Österreich oder der Schweiz, ist ein bezahltes Beschäftigungsverhältnis Teil des Berufsbildungssystems (in diesem Fall werden sie auch als duale Ausbildungsgänge bezeichnet, s. Abschnitt Definitionen am Ende des Indikators). Die Pflicht zur Zahlung von Vergütungen hat Auswirkungen auf die Ausrichtung der beruflichen Ausbildung, da die Arbeitgeber die Produktivität der Auszubildenden berücksichtigen müssen. Es wird hauptsächlich zwischen zwei Modellen hinsichtlich der Kosten differenziert (Merrilees, 1983). In produktivitätsorientierten beruflichen Bildungsmodellen gelten Schüler als produktive Arbeitnehmer. In diesem Fall beginnen

die Teilnehmer an beruflichen Bildungsgängen im Idealfall bereits während ihrer Ausbildung, eine insgesamt produktive Leistung zu erbringen. Im Gegensatz dazu erhalten die Arbeitgeber in einem investitionsorientierten Modell von den Auszubildenden erst nach Ende der Ausbildung eine produktive Leistung. Welches Kostenmodell in den Unternehmen oder Ländern vorherrscht, hängt von Faktoren wie institutionellen Regelungen oder Spezifika in den jeweiligen Wirtschaftszweigen ab. In Deutschland hat sich gezeigt, dass etwa ein Drittel der Auszubildenden während der Ausbildung eine produktive Leistung erbringt (Wenzelmann et al., 2009).

formale Bildung hinaus Zugang zu organisierten Lernmöglichkeiten zu bieten und zu sichern. Dies kann zum Beispiel Erwachsenen helfen, die sich über ihr gesamtes Arbeitsleben hinweg an Änderungen anpassen müssen, Menschen, die eine Erwerbstätigkeit aufnehmen möchten und meinen, dass ihnen die erforderlichen Qualifikationen fehlen, oder denjenigen, die der Auffassung sind, ihre Kompetenzen und Kenntnisse verbessern zu müssen, um aktiver am Leben in der Gemeinschaft teilnehmen zu können. Erwachsenenbildung kann in sehr unterschiedlichen Formen angeboten werden, als formale und nicht formale Bildungsmaßnahme, Ausbildung am Arbeitsplatz und informelle Fortbildung. Im nachfolgenden werden formale Bildungsgänge untersucht (d. h. von öffentlichen Organisationen und anerkannten privaten Körperschaften angebotene institutionalisierte, explizite und geplante Bildung). Eine umfassendere Betrachtung der Erwachsenenbildung, einschließlich nicht formaler Bildung, findet sich in Indikator C6.

Der Anteil 25- bis 64-Jähriger, die an einem Bildungsgang des Sekundarbereichs II teilnehmen, ist im Durchschnitt der OECD-Länder mit Daten für beide Jahre zwischen 2005 und 2014 von 1 Prozent auf 0,8 Prozent gesunken. Für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist er von 0,2 Prozent auf 0,3 Prozent gestiegen. Jedoch nahm 2014 in einigen Ländern ein deutlich höherer Anteil Erwachsener an einem Bildungsgang im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich teil. In Australien, Belgien, Finnland und Neuseeland beispielsweise betrug ihr Anteil mindestens 3 Prozent. Das zeigt, dass, obwohl eine Teilnahme an Bildungsgängen in diesem Bildungsbereich jenseits des typischen Alters (15–19 Jahre) nicht häufig ist, viele Erwachsene dennoch die durch das formale Bildungssystem gebotenen Möglichkeiten zur Verbesserung ihrer Kompetenzen und Vertiefung ihrer theoretischen Kenntnisse nutzen (Tab. C1.5).

Im Durchschnitt der OECD-Länder nahmen fast drei Viertel (72 Prozent) der 25- bis 64-jährigen Schüler im Sekundarbereich II an einem berufsbildenden Bildungsgang teil. Dieser Anteil ist ähnlich hoch wie bei den 20- bis 24-Jährigen (66 Prozent), jedoch wesentlich höher als bei den 15- bis 19-Jährigen (40 Prozent) (Tab. C1.3a). In einigen Ländern wie beispielsweise Frankreich, Lettland und Slowenien nehmen fast alle über 24 Jahre alten Teilnehmer an einem Bildungsgang im Sekundarbereich II an einem berufsbildenden Bildungsgang teil. In Australien, Deutschland, Finnland, Italien, Neuseeland, Portugal, der Slowakei, Tschechien und dem Vereinigten Königreich trifft dies für mehr als 90 Prozent dieser Erwachsenen zu. Nur in 10 der 30 Länder mit verfügbaren Daten besucht die Mehrzahl der über 24-Jährigen allgemeinbildende Bildungsgänge (Tab. C1.3a).

Dies lässt sich dadurch erklären, dass in vielen Bildungssystemen die berufliche Ausbildung den Bedürfnissen einiger Erwachsener für die Reintegration in eine Lernumgebung und zur Entwicklung der Kompetenzen, die ihre Beschäftigungschancen steigern werden, am besten entspricht. Das australische berufliche Bildungssystem beispielsweise ist

flexibel und kann die in unterschiedlichen Lebensabschnitten von Menschen bestehenden unterschiedlichen Bedürfnisse befriedigen, sowohl bei der Vorbereitung auf eine erste Laufbahn, dem Streben nach zusätzlichen Kompetenzen, die ihnen bei ihrer Arbeit helfen, oder dem Aufholen beim Bildungsstand. Der höhere Anteil älterer Schüler an berufsbildenden Bildungsgängen lässt sich teilweise auch auf die Tatsache zurückführen, dass berufsbildende Bildungsgänge auch eher auf Schüler ausgerichtet sind, die in zuvor durchlaufenen Bildungsbereichen Schwierigkeiten hatten und diese manchmal erst später im Leben abgeschlossen haben.

Im Tertiärbereich ist die Bildungsteilnahme Erwachsener im Alter zwischen 30 und 64 Jahren im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten zwischen 2005 und 2014 von 1,8 Prozent auf 2,1 Prozent gestiegen. In der Russischen Föderation hat sich bei den 30- bis 64-Jährigen die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich in diesem Zeitraum jedoch mehr als verdreifacht (wenn auch von einem sehr niedrigen Ausgangspunkt von 0,4 Prozent aus), in Deutschland betrug der Anstieg 54 Prozent. Dagegen ist sie in Slowenien um die Hälfte und in Ungarn um etwa ein Viertel gesunken. Als Anteil an der Bevölkerung in dieser Altersgruppe haben einige Länder mehr 30- bis 64-Jährige, die im Tertiärbereich eingeschrieben sind – Australien (mit 3,7 Prozent), Neuseeland (mit 3,6 Prozent) sowie Norwegen, Schweden, die Türkei und die Vereinigten Staaten (mit mindestens 3,0 Prozent).

C 1

Ausbildung in Teilzeit

In einigen Ländern bieten einige Bildungseinrichtungen formale Teilzeitbildungsgänge an, um so unterschiedlich großen Anteilen ihrer Bildungsteilnehmer gerecht zu werden. In anderen Ländern werden keine Teilzeitbildungsgänge angeboten, die Teilnehmer können jedoch den Bildungsgang in Teilzeit absolvieren, wenn ihre vorgesehene Lernbelastung weniger als 75 Prozent der normalen jährlichen Vollzeitlernbelastung entspricht. In jedem Fall wird davon ausgegangen, dass für den Abschluss eines äquivalenten Bildungsgangs in Teilzeit ein längerer Zeitraum benötigt wird als für einen Vollzeitbildungsgang.

Die Verfügbarkeit und das Angebot von Teilzeitbildungsgängen erhöht die Flexibilität der Bildungssysteme insoweit, dass sie für die Bildungsteilnehmer die Zahl der Möglichkeiten erhöht, um finanziellen, beruflichen und familiären Bedürfnisse besser gleichzeitig gerecht zu werden. Es gibt viele Menschen, die gerne an einem Bildungsgang teilnehmen würden, um relevante Kompetenzen und Kenntnisse zu erwerben, jedoch nicht als Hauptbeschäftigung. So sehen sich beispielsweise über alle europäischen Länder hinweg 11 Prozent der 20- bis 24-Jährigen, die an einem Bildungsgang im Tertiärbereich teilnehmen, nicht als Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, sondern als Berufstätige, die nebenher einen Bildungsgang absolvieren, und dieser Anteil steigt bei Erwachsenen ab 30 Jahren auf 70 Prozent (Beblavý and Fabo, 2015). Teilnehmer an Teilzeitbildungsgängen sind in ihren Zielen, Erwartungen und Einstellungen heterogen. Wie in einem großen Forschungsprojekt im Vereinigten Königreich (Callender, Hopkin and Wilkinson, 2010) festgestellt wurde, sind sie tendenziell berufsorientiert, schätzen jedoch auch intrinsische Motivationen und entscheiden sich sowohl aus finanziellen als auch aus pragmatischen Gründen für einen Teilzeitbildungsgang.

Daher ist es nicht überraschend, dass bei Erwachsenen, die das typische Teilnahmealter überschritten haben und bei denen die Wahrscheinlichkeit starker zeitlicher Einschränkungen durch Berufstätigkeit und Familienleben höher ist, die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme eines Teilzeitbildungsgangs höher ist als bei jüngeren Menschen. 2014 nahmen im Durchschnitt der OECD-Länder 40 Prozent der 25- bis 64-jährigen Bildungsteilneh-

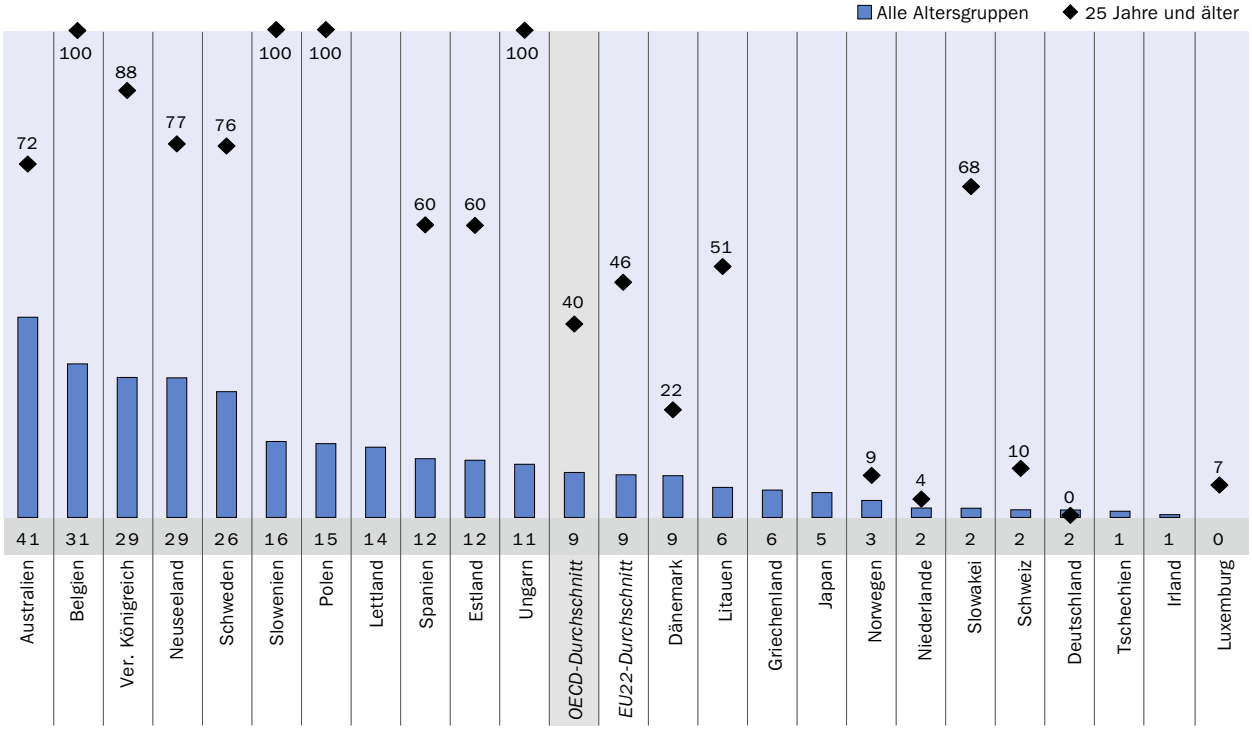
mer im Sekundarbereich II an einem Teilzeitbildungsgang teil, im Vergleich zu 9 Prozent über alle Altersgruppen hinweg. Nahezu alle über 25-jährigen Teilnehmer im Sekundarbereich II in Belgien, Polen, Slowenien und Ungarn hatten einen Teilzeitbildungsgang belegt. In einigen Ländern, wie beispielsweise Belgien, ist dies hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass es spezielle Bildungsgänge im Rahmen der Erwachsenenbildung gibt. Dagegen nehmen in allen Ländern mehr als zwei Drittel der Schüler aller Altersgruppen im Sekundarbereich II an Vollzeitbildungsgängen teil (Abb. C1.3 und Tab. C1.4).

Die Situation ist im postsekundaren, nicht tertiären Bereich ähnlich. Im Allgemeinen ist die Häufigkeit von Teilzeitbildungsgängen in diesem Bildungsbereich relativ hoch, was wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass es sich bei vielen Bildungsgängen um berufsbildende Bildungsgänge handelt. Im Durchschnitt der OECD-Länder waren 25 Prozent der Schüler im postsekundaren, nicht tertiären Bereich 2014 in Teilzeitbildungsgängen eingeschrieben, bei den 25- bis 64-Jährigen waren es jedoch 32 Prozent der Bildungsteilnehmer. Bei den kurzen tertiären Bildungsgängen ist die Situation ähnlich, hier hatten 22 Prozent der Bildungsteilnehmer (alle Altersgruppen) einen Teilzeitbildungsgang belegt, was bei den 30- bis 64-jährigen Bildungsteilnehmern auf 38 Prozent stieg.

Unabhängig von der Altersgruppe sind im Durchschnitt der OECD-Länder rund 18 Prozent der Bildungsteilnehmer an einem Bachelorbildungsgang und 24 Prozent der Bildungsteilnehmer an einem Master- oder gleichwertigen Bildungsgang nur Teilzeitbildungsteilnehmer. Betrachtet man die Gruppe der 30- bis 64-jährigen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, ist ihr Anteil noch höher: im Durchschnitt der OECD-Länder 47 Prozent der in

Abbildung C1.3

Anteil der Schüler (in %) im Sekundarbereich II in Teilzeitausbildung, nach Altersgruppe (2014)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Schüler aller Altersstufen im Sekundarbereich II in Teilzeitausbildung.

Quelle: OECD. Tabelle C1.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398277

Kasten C1.3

Die relative Größe des privaten und öffentlichen Sektors

Wie die Daten aus der OECD-Datenbank zeigen, findet in den meisten OECD- und Partnerländern Bildung vom Primarbereich bis zum Tertiärbereich überwiegend in öffentlichen Bildungseinrichtungen statt. In den OECD-Ländern besuchten 2014 durchschnittlich rund 89 Prozent der Schüler im Primarbereich und 80 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II öffentliche Bildungseinrichtungen. Von allen OECD- und Partnerländern besuchten nur in vier Ländern (Indien, Indonesien, Japan und Kolumbien) weniger als 80 Prozent aller Schüler im Sekundarbereich II eine öffentliche oder staatlich subventionierte private Bildungseinrichtung.

Nach der neuen ISCED-2011-Klassifikation waren im Jahr 2014 im Durchschnitt der OECD-Länder 72 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an öffentlichen Einrichtungen eingeschrieben. In Australien, Dänemark, Deutschland, Irland, Italien, Schweden und der Türkei lag dieser Anteil bei mindestens 90 Prozent. Dagegen waren in Chile, Estland, Israel, Korea, Lettland und dem Vereinigten Königreich weniger als 20 Prozent an öffentlichen Bildungseinrichtungen eingeschrieben (im Vereinigten Königreich sind alle Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben).

Bachelorbildungsgängen Eingeschriebenen und 43 Prozent der in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen Eingeschriebenen. In einigen Ländern nehmen Teilzeitbildungsgänge einen noch größeren Raum ein. In Finnland, Luxemburg, Neuseeland, Polen, der Russischen Föderation, Ungarn und dem Vereinigten Königreich hatten beispielsweise mindestens rund 80 Prozent der über 30-jährigen Bildungsteilnehmer in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen einen Teilzeitbildungsgang belegt. Im Gegensatz dazu gab es in Brasilien, Italien, Mexiko, Österreich und der Türkei bei den Bachelor-, Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen keine formale Möglichkeit der Teilzeitteilnahme.

Definitionen

Die Daten in diesem Indikator beziehen sich auf formale Bildungsgänge, die mindestens dem Äquivalent eines halben Jahres (oder der Hälfte eines Ausbildungsjahrs) Vollzeitausbildung entsprechen und vollständig in Bildungseinrichtungen oder in Form von kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen durchgeführt werden.

Bei *kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen* werden mindestens 10 Prozent, aber weniger als 75 Prozent des Lehrplans in einer Bildungseinrichtung oder einem Fernkurs behandelt. Der Anteil der betrieblichen Ausbildung würde hierbei also mindestens 25 Prozent und höchstens 90 Prozent betragen. Diese Bildungsgänge können in Zusammenarbeit mit den Bildungsbehörden oder Bildungseinrichtungen angeboten werden. Hierzu zählen auch die dualen Ausbildungsgänge, die Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplatz nebeneinander beinhalten, sowie Bildungsgänge, die aus abwechselnden Phasen der Ausbildung in der Schule und am Arbeitsplatz bestehen (manchmal als „Sandwich-Bildungsgänge“ bezeichnet). Kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen, zu denen auch die dualen Ausbildungsgänge gehören, sind der großen Gruppe der beruflichen Ausbildungsgänge zuzurechnen (s. Definitionen weiter unten).

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 auf derselben oder einer höheren ISCED-Stufe vorzubereiten. Sie bereiten jedoch nicht auf die Beschäftigung in einem bestimmten Beruf oder Beschäftigungsbereich vor.

Der *Teilzeit- oder Vollzeitstatus von Teilnehmern*, auch als Intensität der Bildungsbeteiligung bezeichnet, bezieht sich auf die vorgesehene Lernbelastung der Teilnehmer (einschließlich Lernaktivitäten innerhalb und außerhalb der Bildungseinrichtung). Ein Vollzeitteilnehmer ist ein Bildungsteilnehmer, dessen vorgesehene Lernbelastung mindestens 75 Prozent der normalen jährlichen Vollzeitlernbelastung beträgt. Für einen Teilzeitteilnehmer ist die vorgesehene Lernbelastung geringer. Diese Definitionen hängen eindeutig von dem Konzept der normalen Vollzeitlernbelastung ab, die als die von einem Vollzeitteilnehmer eines bestimmten Bildungsgangs erwartete Lernzeit oder Ressourcenbindung während eines Ausbildungsjahrs definiert wird.

In *schulischen Ausbildungsgängen* erfolgt der Unterricht (entweder teilweise oder ausschließlich) in Bildungseinrichtungen. Dazu zählen u. a. spezielle Berufsausbildungszentren, die von öffentlichen oder privaten Stellen betrieben werden, und betriebliche Ausbildungszentren, sofern sie als Bildungseinrichtungen anerkannt sind. Diese Bildungsgänge können eine Komponente der Ausbildung am Arbeitsplatz umfassen, um in gewissem Umfang praktische Erfahrung am Arbeitsplatz zu gewinnen. Ausbildungen gelten als schulische Ausbildungsgänge, wenn mindestens 75 Prozent des Lehrplans in einer Bildungseinrichtung behandelt werden. Hierzu können auch Fernkurse zählen.

Berufsbildende bzw. fachspezifische 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. Die berufsbildenden Bildungsgänge werden weiter in zwei Kategorien unterteilt – schulische Ausbildungen sowie kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen. Grundlage der Unterscheidung ist hierbei, inwieweit die Ausbildung einerseits in Bildungseinrichtungen und andererseits am Arbeitsplatz stattfindet. Das Ausmaß der berufsbildenden bzw. allgemeinbildenden Ausrichtung des Bildungsganges ist nicht unbedingt ausschlaggebend dafür, ob die Bildungsteilnehmer eine Zugangsberechtigung für den Tertiärbereich erwerben. In verschiedenen OECD-Ländern haben Bildungsgänge mit berufsbildender Ausrichtung das Ziel, auf eine spätere Ausbildung im Tertiärbereich vorzubereiten, während in anderen Ländern wiederum Bildungsgänge mit allgemeinbildender Ausrichtung nicht automatisch den direkten Zugang zu höheren Bildungsgängen ermöglichen.

Wie in der Definition in Indikator C5 dargestellt, sind *duale berufliche Ausbildungsgänge* eine Form der kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildung, bei denen die Schüler zumindest für einen Teil ihrer betrieblichen Tätigkeit eine Vergütung enthalten.

Angewandte Methodik

Die Daten zur Bildungsbeteiligung beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der alljährlich von der UNESCO, OECD und Eurostat durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

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. In einigen OECD-Ländern wird Teilzeitausbildung nur teilweise in den zur Verfügung gestellten Daten erfasst. Die Berechnung der in der Tabelle C1.1 verwendeten Netto-Bildungsbeteiligung (ausgedrückt in Prozent) erfolgte, indem die Zahl der Bildungsteilnehmer einer bestimmten Altersgruppe in allen Bildungsbereichen durch die Gesamtzahl der Personen in der entsprechenden Altersgruppe in der Bevölkerung dividiert wurde.

Zu erwartende Jahre in Ausbildung werden als Anteil der Bevölkerung berechnet, der im jeweiligen spezifischen Alter von 5 bis 39 Jahren am Bildungssystem teilnimmt (s. Kasten C1.1). Daher handelt es sich bei dieser Schätzung um die Zahl an Jahren, die eine Person im Alter von 5 bis 39 Jahren wahrscheinlich in Ausbildung (entweder Teilzeit oder Vollzeit) verbringen wird. Diese Interpretation geht davon aus, dass die aktuellen Beteiligungsquoten langfristig bestehen bleiben. In jedem Fall handelt es sich bei dieser Schätzung nicht um eine Kennzahl für die tatsächlich vollzeitäquivalent in Ausbildung verbrachten Jahre.

Bei der Berechnung des OECD-, EU22- und G20-Durchschnitts in den Tabellen am Ende dieses Indikators wurde die Kennzeichnung „a“ (nicht anwendbar) als 0 gewertet. Wenn es also in einem Land keine Bildungsgänge im postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich (ISCED-Stufe 4) gibt, dann wird bei diesem Land bei der Berechnung der länderübergreifenden Durchschnittswerte die Bildungsbeteiligung in diesem Bereich gleich 0 gesetzt. Bei Tabellen zur Untersuchung von Entwicklungen im Zeitverlauf wurden bei der Berechnung von Durchschnitten nur Länder mit Daten für alle Jahre berücksichtigt.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

Beblavý, M. and B. Fabo (2015), *Students in Work and their Impact on the Labour Market*, Centre for European Policy Studies (CEPS) Working Document No. 410, CEPS, Brussels, *https://www.ceps.eu/publications/students-work-and-their-impactlabour-market*.

Callender, C., R. Hopkin and D. Wilkinson (2010), *Careers Decision-making and Career Development of Part-time Higher Education Students, A Report to the Higher Education Careers Services Unit (HECSU)*, HECSU, Manchester, *www.hecsu.ac.uk/careers_decisionmaking_and%20_career_development_of_parttime_he_students.htm*.

Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) (2014a), „Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes: Belgium“, Cedefop, Thessaloniki, *https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2015/ReferNet_BE_2014_WBL.pdf*.

Cedefop (2014b), „Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes: Italy“, Cedefop, Thessaloniki, *https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2015/ReferNet_IT_2014_WBL.pdf*.

Cedefop (2014c), „Spotlight on VET: Germany", Cedefop, Thessaloniki.

European Commission (2012), *Apprenticeship Supply in the Member States of the European Union: Final Report,* Publications Office of the European Union, Luxembourg, *http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=6633&visible*.

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, October 2011, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, *http://ftp.iza.org/dp6083.pdf*.

Merrilees, W. J. (1983), „Alternative models of apprentice recruitment: with special reference to the British engineering industry", *Applied Economics,* Vol. 15/1, pp. 1–21.

OECD (2011), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en*.

OECD (2010a), *PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern – Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Band II), http://dx.doi.org/10.1787/9789264095359-de*.

OECD (2010b), *Learning for Jobs, OECD Reviews of Vocational Education and Training,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264087460-en*.

Wenzelmann, F. et al. (2009), *Betriebliche Berufsausbildung: Eine lohnende Investition für die Betriebe,* BIBB Report (Vol. 8), Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, *https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2268*.

Tabellen Indikator C1

StatLink: *http://dx.doi.org/10.1787/888933398199*

- Tabelle C1.1: Bildungsbeteiligung und zu erwartende Jahre in Ausbildung, nach Altersgruppe (2014)
- Tabelle C1.2: Bildungsteilnehmer als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 15 bis 20 Jahren (2014)
- Tabelle C1.3a: Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe (2014)
- **WEB** Table C1.3b: Enrolment in post-secondary non-tertiary education by programme orientation and age group (Bildungsbeteiligung im postsekundaren, nicht tertiären Bereich, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe) (2014)
- Tabelle C1.4: Anteil der Bildungsteilnehmer (in %) in Teilzeitausbildung, nach Bildungsbereich und ISCED-Stufen im Tertiärbereich und Altersgruppe (2014)
- Tabelle C1.5: Veränderung der Bildungsbeteiligung für ausgewählte Altersgruppen (2005 bis 2014)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle C1.1

Bildungsbeteiligung und zu erwartende Jahre in Ausbildung, nach Altersgruppe (2014)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit-/Teilzeitausbildung in privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Anzahl der Jahre, in denen mindestens 90 % der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildung teilnehmen	Altersspanne, innerhalb derer mindestens 90 % der Bevölkerung an Bildung teilnehmen	Bildungsteilnehmer der Altersgruppe als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung in der Altersgruppe				Bildungsbeteiligung der Gesamtbevölkerung	Zu erwartende Jahre in Ausbildung für 5- bis 39-Jährige		
			5 bis 14 Jahre	15 bis 19 Jahre	20 bis 29 Jahre			Alle Bildungsbereiche zusammen		
					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		Männer und Frauen	Männer	Frauen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	13	5–17	100	87	9	23	30	19	19	19
Österreich	13	4–16	98	80	3	23	21	17	17	17
Belgien	15	3–17	98	92	6	22	27	18	18	19
Kanada[1,2]	12	5–16	91	73	3	19	18	16	16	17
Chile	13	5–17	97	80	1	27	28	17	17	17
Tschechien	12	6–17	98	90	m	23	20	17	17	18
Dänemark	16	2–17	99	87	14	32	29	20	19	20
Estland	10	8–17	73	90	6	23	17	16	15	17
Finnland	13	6–18	97	86	13	28	27	20	19	20
Frankreich	15	3–17	99	85	2	19	23	16	16	17
Deutschland	15	3–17	99	90	12	23	21	18	19	18
Griechenland[3]	13	5–17	96	83	2	26	21	17	17	17
Ungarn	14	4–17	97	86	6	19	20	17	17	17
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	15	4–18	100	95	6	21	27	18	18	18
Israel	15	3–17	98	65	1	21	33	16	15	16
Italien[4]	15	3–17	98	77	2	22	18	16	16	17
Japan	14	4–17	100	94	m	m	16	16	16	16
Korea	14	4–17	98	87	0	31	23	17	18	17
Lettland	15	4–18	98	92	5	23	20	18	17	18
Luxemburg	13	4–16	97	76	6	7	19	15	15	15
Mexiko	9	5–13	100	56	1	11	30	15	15	15
Niederlande	14	4–17	99	92	8	24	24	18	18	18
Neuseeland	14	4–17	99	82	7	22	30	18	17	18
Norwegen	16	2–17	99	87	6	25	28	18	18	19
Polen	14	5–18	96	89	6	25	21	18	17	18
Portugal	14	4–17	100	89	4	20	20	17	17	17
Slowakei	10	7–16	94	85	2	19	19	16	16	17
Slowenien	14	5–18	97	93	4	28	21	18	18	19
Spanien	15	3–17	97	87	5	24	22	18	18	18
Schweden	16	3–18	98	85	9	21	27	19	18	20
Schweiz	13	5–17	100	85	7	20	19	17	18	17
Türkei	10	6–15	96	72	5	29	30	17	18	17
Ver. Königreich[5]	14	4–17	99	85	6	15	23	17	17	17
Vereinigte Staaten	12	5–16	97	82	1	24	25	17	17	18
OECD-Durchschnitt	**14**	**4–17**	**97**	**84**	**5**	**22**	**24**	**17**	**17**	**18**
EU22-Durchschnitt	**14**	**4–17**	**97**	**87**	**6**	**22**	**22**	**17**	**17**	**18**
Partnerländer										
Argentinien[1]	11	5–15	100	72	m	m	33	18	17	19
Brasilien[6]	11	5–15	97	69	5	14	28	16	16	16
China	m	m	m	m	m	m	19	m	m	m
Kolumbien	6	m	82	44	1	m	24	m	m	m
Costa Rica	10	5–14	99	51	3	m	22	m	m	m
Indien	7	6–12	87	m	m	m	24	m	m	m
Indonesien	10	6–15	89	71	m	m	27	m	m	m
Litauen	13	6–18	99	93	5	27	23	m	m	m
Russische Föd.	11	7–17	93	83	1	18	20	16	16	16
Saudi-Arabien	12	6–17	m	m	m	m	31	16	17	15
Südafrika[1]	m	m	m	m	m	m	27	m	m	m
G20-Durchschnitt	**12**	**5–16**	**96**	**~**	**~**	**~**	**25**	**~**	**~**	**~**

1. Referenzjahr 2013. 2. Ohne Elementarbereich (ISCED 02) und postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 3. 29-jährige Teilnehmer an Bachelorbildungsgängen: nur Studierende der Open University berücksichtigt. 4. Daten zur Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarbereich I nach Altersgruppe beziehen sich auf 2012. 5. Daten für 3-Jährige: nur Kinder mit einem finanzierten Platz. 6. Ohne Bildungsbeteiligung in Master-, Promotions- und gleichwertigen Bildungsgängen (ISCED-Stufen 7 und 8).

Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398206

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

Tabelle C1.2

Bildungsteilnehmer als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 15 bis 20 Jahren (2014)

Anteil der Bevölkerung (in %), die an Bildung teilnimmt, nach Alter und Bildungsbereich

	15-Jährige	16-Jährige	17-Jährige			18-Jährige			19-Jährige			20-Jährige		
	Sekundarbereich	Sekundarbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Sekundarbereich	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	100	99	84	1,0	5,8	38	3,3	33	23	3,8	44	19	3,5	45
Österreich	95	91	75	0,6	13,2	44	1,3	29	19	1,6	31	9	1,8	31
Belgien	98	98	96	0,1	1,1	50	2,2	37	26	4,1	50	12	4,2	53
Kanada[1]	93	91	77	m	2,8	27	m	29	11	m	39	7	m	38
Chile	95	92	91	a	0,2	34	a	29	11	a	46	4	a	48
Tschechien	100	98	96	m	0,1	88	m	1	49	m	24	15	m	42
Dänemark	99	95	91	a	0,0	86	a	1	57	a	8	31	a	23
Estland	98	98	95	0,0	0,2	88	0,2	1	34	6,6	29	12	8,8	37
Finnland	98	94	94	0,0	0,1	94	0,0	1	36	0,0	16	20	0,1	28
Frankreich	97	93	87	0,1	2,7	38	0,8	38	15	0,7	48	6	0,4	47
Deutschland	99	96	90	3,4	0,3	73	5,2	6	38	16,7	18	23	15,2	27
Griechenland	93	94	93	0,0	0,8	19	0,4	47	12	2,9	54	7	2,8	55
Ungarn	98	94	91	0,2	0,4	71	5,9	5	31	16,8	22	13	14,4	32
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	100	100	89	4,7	3,7	45	14,8	31	3	15,4	58	1	10,2	61
Israel	97	95	90	0,0	0,4	16	0,1	8	2	0,6	13	1	0,8	14
Italien	98	95	92	0,0	0,0	77	0,0	0	21	0,1	2	8	0,1	31
Japan	98	97	95	0,0	m	3	1,0	m	1	0,1	m	m	m	m
Korea	99	99	95	m	1,0	8	m	63	0	m	74	0	m	68
Lettland	98	97	96	0,0	0,4	89	0,3	3	38	3,0	36	14	3,1	44
Luxemburg	94	91	80	0,0	0,0	70	0,0	1	44	0,1	3	25	0,3	9
Mexiko	74	67	55	a	2,9	24	a	18	11	a	24	6	a	25
Niederlande	99	98	89	0,0	7,3	63	0,0	25	42	0,0	37	27	0,0	43
Neuseeland	97	97	85	2,4	2,4	28	6,7	33	11	6,3	42	7	5,1	44
Norwegen	100	95	93	0,0	0,0	89	0,0	0	38	0,4	19	20	0,6	34
Polen[2]	96	96	95	0,0	0,0	92	0,1	0	41	3,9	24	11	7,6	43
Portugal	98	99	96	0,0	0,5	54	1,3	25	29	2,0	35	15	1,7	40
Slowakei	97	93	89	0,0	0,1	77	3,1	3	33	5,4	24	6	3,6	36
Slowenien	97	97	96	a	0,0	87	a	4	33	a	52	7	a	57
Spanien	96	97	90	0,0	0,0	44	0,0	35	28	0,0	45	18	0,0	48
Schweden	99	99	98	0,0	0,2	94	0,0	1	23	1,2	17	14	1,4	24
Schweiz	98	93	90	0,6	0,3	79	0,9	4	50	1,1	11	25	1,2	21
Türkei	91	85	71	a	1,5	28	a	24	14	a	41	10	a	46
Ver. Königreich	99	100	96	a	1,0	42	a	21	22	a	37	14	a	40
Vereinigte Staaten	100	94	83	0,1	1,1	30	1,4	38	6	2,3	52	0	2,2	47
OECD-Durchschnitt	**97**	**95**	**89**	**0,4**	**1,5**	**56**	**1,6**	**18**	**25**	**3,1**	**33**	**12**	**3,0**	**39**
EU22-Durchschnitt	**98**	**96**	**92**	**0,4**	**1,5**	**68**	**1,7**	**14**	**31**	**3,8**	**30**	**14**	**3,6**	**39**
Partnerländer														
Argentinien[1]	94	88	76	a	0,9	36	a	18	18	a	30	9	a	33
Brasilien[3]	89	87	66	1,1	5,0	34	2,7	14	18	2,7	18	12	2,5	22
China	69	68	65	m	2,5	38	m	17	12	m	30	m	3,1	26
Kolumbien	79	67	38	0,3	m	19	0,3	m	9	0,2	m	5	0,1	m
Costa Rica	75	72	49	a	m	33	a	m	20	a	m	14	a	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	91	81	83	a	0,0	47	a	7	15	a	28	6	a	26
Litauen	100	99	98	0,0	0,4	87	0,9	7	23	6,1	48	7	7,1	52
Russische Föd.[3]	87	58	39	13,7	39,0	3	12,1	61	0	5,6	60	0	2,4	53
Saudi-Arabien	100	100	100	m	m	37	m	m	20	m	m	18	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**93**	**88**	**80**	**~**	**4,4**	**34**	**~**	**26**	**19**	**~**	**36**	**~**	**2,3**	**~**

1. Referenzjahr 2013. 2. Die Bildungbeteiligung 18-Jähriger im Tertiärbereich beinhaltet auch jüngere Bildungsteilnehmer. 3. Die Bildungsbeteiligung in berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II (ISCED-Stufe 3 berufsbildend) ist teilweise in den Indikatoren für den postsekundaren, nicht tertiären Bereich und den Tertiärbereich enthalten.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398218

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

Tabelle C1.3a

Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Altersgruppe (2014)

Bildungsbeteiligung und Anteil der Schüler nach Ausrichtung des Bildungsgangs, bei ausgewählten Altersgruppen

	Anteil der Schüler nach Ausrichtung des Bildungsgangs, alle Altersgruppen			Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger			Bildungsbeteiligung 20- bis 24-Jähriger			Anteil der Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen, nach Altersgruppe		
	Allgemeinbildend	Berufsbildend	Hiervon: in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen[1]	Allgemeinbildend	Berufsbildend	Hiervon: in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen[1]	Allgemeinbildend	Berufsbildend	Hiervon: in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen[1]	15- bis 19-Jährige	20- bis 24-Jährige	25-Jährige und Ältere
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	49	51	x(2)	34	8	x(5)	1,5	8,3	x(8)	19	85	95
Österreich	30	70	33	18	44	21	0,4	3,4	1,6	71	89	87
Belgien	40	60	4	29	39	2	1,4	3,2	0,2	57	70	61
Kanada[2]	95	5	x(2)	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	70	30	2	41	19	1	1,5	0,3	0,0	32	18	18
Tschechien	27	73	6	21	52	5	0,2	5,4	0,5	71	96	98
Dänemark	58	42	42	40	12	12	6,3	13,1	13,0	23	68	75
Estland	65	35	0	39	18	0	1,8	2,6	0,0	32	59	42
Finnland	30	70	10	32	30	q	1,2	14,6	q	49	92	98
Frankreich	57	43	11	37	24	6	0,1	2,8	0,7	40	95	100
Deutschland	52	48	41	32	17	15	1,3	9,6	8,3	35	88	97
Griechenland[3]	69	31	3	44	15	2	0,3	3,0	0,3	25	88	m
Ungarn	75	25	23	54	18	16	3,0	2,1	1,9	24	41	23
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	100	a	a	55	a	a	1,0	a	a	a	a	a
Israel[4]	59	41	4	34	24	2	0,2	0,0	0,0	41	8	
Italien	44	56	x(2)	33	42	x(5)	0,3	2,2	x(8)	56	88	93
Japan	77	23	a	45	13	a	m	m	m	22	m	m
Korea[4]	82	18	a	46	10	a	0,0	0,0	a	18	20	
Lettland	60	40	40	36	23	23	5,2	3,2	3,2	39	38	99
Luxemburg	40	60	14	27	35	8	0,9	9,1	2,1	56	91	87
Mexiko	62	38	0	24	14	0	0,9	0,7	0,0	38	45	44
Niederlande[5]	m	m	m	24	28	m	0,3	12,7	m	54	98	99
Neuseeland	66	34	x(2)	51	8	m	0,4	4,4	m	14	91	94
Norwegen	49	51	16	34	29	9	2,1	6,4	2,0	46	75	69
Polen	51	49	x(2)	29	33	m	3,1	1,2	m	53	27	7
Portugal	54	46	a	37	24	a	0,9	5,9	a	39	87	90
Slowakei	31	69	6	21	44	4	0,2	1,5	0,1	68	91	93
Slowenien	33	67	a	30	50	a	0,4	5,6	a	62	94	99
Spanien	66	34	0,4	47	13	0	2,7	5,4	0,1	21	66	88
Schweden	56	44	1	35	27	1	6,3	3,9	0,1	43	39	50
Schweiz	34	66	59	24	40	36	2,4	8,4	7,6	62	78	88
Türkei	54	46	a	29	27	a	4,5	1,7	a	48	27	15
Ver. Königreich	57	43	24	44	23	13	0,3	8,0	4,5	35	96	97
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**56**	**44**	**13**	**35**	**25**	**7**	**1,6**	**4,8**	**1,8**	**40**	**66**	**72**
EU22-Durchschnitt	**52**	**48**	**14**	**35**	**28**	**7**	**1,8**	**5,4**	**2,0**	**43**	**73**	**75**
Partnerländer												
Argentinien[2]	100	a	a	45	a	a	3,0	a	a	a	a	a
Brasilien	92	8	a	40	4	a	4,4	0,4	a	8	9	12
China	56	44	m	28	15	m	0,2	2,1	m	35	91	m
Kolumbien	74	26	0	18	7	m	1,4	0,1	m	28	7	m
Costa Rica	70	30	0	19	9	m	3,7	1,6	m	31	31	31
Indien	97	3	m	m	m	m	m	m	m	m	31	m
Indonesien	58	42	m	24	18	m	1,4	0,5	m	43	28	m
Litauen	73	27	a	32	10	a	1,1	1,5	a	24	59	31
Russische Föd.[6]	m	m	m	19	m	m	0,0	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	95	5	0	62	3	m	6,1	0,3	m	5	5	m
Südafrika[2]	88	12	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**71**	**29**	**~**	**36**	**16**	**~**	**1,7**	**2,8**	**~**	**29**	**51**	**~**

1. Schätzung basierend auf der Bildungsbeteiligung in berufsbildenden Bildungsgängen einer gegebenen Altersgruppe und den Anteilen der Schüler in kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildungen während der gesamten beruflichen Ausbildung wie in Spalte (3) angegeben. Bei dieser Schätzung ist die Beteiligungsquote in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen für die Altersgruppe 15 bis 19 Jahre wahrscheinlich zu hoch angesetzt, da kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge oft auf ältere Schüler als in der üblichen Altersspanne für eine berufliche Ausbildung im Sekundarbereich II abzielen. 2. Referenzjahr 2013. 3. 20- bis 22-Jährige anstelle 20- bis 24-Jähriger. 4. Die Zahl der Bildungsteilnehmer im Alter von 25 Jahren und älter im Sekundarbereich II ist vernachlässigbar, daher kann der Wert in Spalte (12) nicht berechnet werden. 5. Daten beziehen sich nur auf öffentliche Bildungseinrichtungen, das könnte insbesondere die Schätzungen in den Spalten (10) bis (12) beeinflussen. 6. Berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II sind teilweise in Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs enthalten.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398228
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C1.4

Anteil der Bildungsteilnehmer (in %) in Teilzeitausbildung, nach Bildungsbereich und ISCED-Stufen im Tertiärbereich und Altersgruppe (2014)

Anteil der Bildungsteilnehmer (in %) in Teilzeitausbildung an allen Bildungsteilnehmern in dem entsprechenden Bildungsbereich/auf der entsprechenden ISCED-Stufe im Tertiärbereich, für alle Altersgruppen und Altersgruppen, die älter als das typischen Alter der Bildungsbeteiligung sind

	Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Kurze tertiäre Bildungsgänge		Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge		Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	
	Teilzeit		Teilzeit		Teilzeit		Teilzeit		Teilzeit	
	Alle Altersgruppen	25- bis 64-Jährige	Alle Altersgruppen	25- bis 64-Jährige	Alle Altersgruppen	30- bis 64-Jährige	Alle Altersgruppen	30- bis 64-Jährige	Alle Altersgruppen	30- bis 64-Jährige
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	41	72	73	76	52	65	26	62	43	70
Österreich	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien	31	100	76	93	70	81	16	35	25	26
Kanada[1]	m	m	m	m	12	28	21	64	31	49
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	1	m	100	m	a	m	1	m	10	m
Dänemark	9	22	a	a	29	67	10	42	5	19
Estland	12	60	9	10	a	a	15	23	15	26
Finnland	a	a	a	a	a	a	33	52	60	80
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	2	0	1	2	51	51	10	33	5	18
Griechenland	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	11	100	36	99	33	93	32	95	26	82
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	1	m	15	m	58	87	6	35	42	68
Israel	m	m	a	a	a	a	20	43	6	8
Italien	0	m	0	m	a	a	a	a	a	a
Japan	5	m	a	m	3	m	10	m	3	m
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	14	0	13	32	52	73	24	58	15	35
Luxemburg	0	7	a	a	0	0	2	18	61	80
Mexiko	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Niederlande	2	4	a	a	30	73	7	69	12	53
Neuseeland	29	77	65	67	60	76	37	68	64	78
Norwegen	3	9	91	98	41	66	37	66	29	55
Polen	15	100	87	99	a	a	31	39	45	87
Portugal	a	a	1	0	a	a	6	15	4	8
Slowakei	2	68	33	71	16	49	28[d]	92[d]	x(7)	x(8)
Slowenien	16	100	a	a	40	92	17	82	10	36
Spanien	12	60	m	m	9	30	28	74	38	58
Schweden	26	76	7	10	9	9	54	78	39	72
Schweiz	2	10	52	71	27	46	30	71	14	26
Türkei	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	29	88	a	a	13	14	13	60	47	79
Vereinigte Staaten	a	a	42	47	54	63	23	53	45	60
OECD-Durchschnitt	**9**	**40**	**25**	**32**	**22**	**38**	**18**	**47**	**24**	**43**
EU22-Durchschnitt	**9**	**46**	**20**	**26**	**21**	**38**	**17**	**47**	**24**	**46**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
China	0	m	68	m	44	m	30	m	3	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	6	51	a	a	a	a	28	81	21	48
Russische Föd.[2]	0	0	0	0	19	78	x(9)	x(10)	50[d]	93[d]
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	**7**	**~**	**17**	**~**	**21**	**~**	**12**	**~**	**19**	**~**

1. Referenzjahr 2013. 2. Berufsbildende Bildungsgänge des Sekundarbereichs II sind teilweise in Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs enthalten.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398238
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C1.5

Veränderung der Bildungsbeteiligung für ausgewählte Altersgruppen (2005 bis 2014)

	Bildungsbeteiligung, ausgewählte Altersgruppen						Bildungsbeteiligung, über ausgewählte Altersspannen hinaus					
	Sekundarbereich II, 15- bis 19-Jährige		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich, 15- bis 24-Jährige		Tertiärbereich, 20- bis 24-Jährige		Sekundarbereich II, 25- bis 64-Jährige		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich, 25- bis 64-Jährige		Tertiärbereich, 30- bis 64-Jährige	
	2005	2014	2005	2014	2005	2014	2005	2014	2005	2014	2005	2014
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	42	42	1,8	2,3	28	34	4,3	2,5	1,0	1,5	3,1	3,7
Österreich	m	62	m	1,1	m	29	m	0,2	m	0,2	m	2,3
Belgien	71	68	1,7	2,1	30	36	3,6	2,3	0,4	0,7	0,7	0,8
Kanada[1]	m	58	m	m	m	29	m	0,5	m	m	m	1,5
Chile	m	60	a	a	m	40	m	0,3	a	a	m	2,4
Tschechien	75	73	m	m	m	37	m	0,4	m	m	m	1,1
Dänemark	48	52	a	a	28	38	1,8	1,9	a	a	2,8	2,9
Estland	m	57	m	3,5	32	33	m	0,3	m	0,8	2,3	2,3
Finnland	61	62	0,1	0,2	40	35	3,2	3,8	0,6	0,8	3,3	4,0
Frankreich	61	61	0,3	0,3	29	33	0,1	0,0	0,0	0,0	0,7	0,6
Deutschland[2]	42	49	6,8	7,3	21	28	0,2	0,2	0,2	0,3	0,8	1,2
Griechenland	57	59	m	m	m	38	m	m	m	0,1	m	0,8
Ungarn	68	72	4,8	5,3	29	28	0,6	0,5	0,2	0,2	1,8	1,3
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	47	55	m	7,7	m	37	m	0,2	m	0,7	m	1,9
Israel[3]	56	58	0,8	0,9	17	17	0,0	0,0	0,1	0,1	2,3	2,8
Italien	71	75	0,1	0,1	m	32	m	0,1	m	0,0	m	0,9
Japan	58	58	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	56	57	m	m	46	51	0,0	0,0	m	m	1,1	0,9
Lettland	55	59	8,8	1,3	m	36	0,0	0,1	0,7	0,1	m	1,7
Luxemburg[4]	60	62	m	0,3	m	9	m	0,2	m	0,2	m	0,5
Mexiko	31	38	a	a	14	18	0,1	0,2	a	a	0,4	0,5
Niederlande	47	52	0,2	0,0	m	37	0,6	0,7	0,0	0,0	m	0,7
Neuseeland	56	59	2,5	3,5	31	31	m	2,0	m	1,0	1,1	3,6
Norwegen	65	64	0,5	0,3	36	35	0,7	0,5	0,1	0,2	3,4	3,3
Polen	62	62	3,6	3,7	m	42	0,3	0,3	0,2	0,4	m	1,4
Portugal	48	60	0,0	0,8	26	31	0,5	0,3	0,0	0,0	1,3	1,4
Slowakei	67	65	2,2	1,5	m	32	m	0,1	m	0,2	m	1,1
Slowenien	81	80	a	a	43	47	1,0	0,5	a	a	1,8	0,9
Spanien	37	59	m	0,0	m	38	m	0,7	m	0,0	m	1,7
Schweden	m	62	m	0,8	m	27	m	2,0	m	0,3	m	3,0
Schweiz	59	64	1,5	0,9	20	26	0,2	0,3	0,2	0,1	1,3	1,6
Türkei	32	55	a	a	m	39	m	1,1	a	a	m	3,1
Ver. Königreich	m	67	m	a	m	24	m	1,7	m	a	m	1,9
Vereinigte Staaten	52	55	0,9	1,2	31	33	0,0	0,0	0,3	0,4	3,2	3,4
OECD-Durchschnitt	**56**	**60**	**1,7**	**1,4**	**29**	**33**	**1,0**	**0,8**	**0,2**	**0,3**	**1,8**	**2,1**
EU22-Durchschnitt	**59**	**63**	**2,4**	**1,9**	**~**	**33**	**1,1**	**1,0**	**0,2**	**0,3**	**~**	**1,6**
Partnerländer												
Argentinien[1]	m	45	m	a	m	32	m	a	m	0,1	m	3,6
Brasilien[5]	m	44	m	1,6	m	19	m	0,8	m	0,5	m	2,5
China	m	42	m	m	m	15	m	0,0	m	m	m	0,0
Kolumbien	m	25	m	0,1	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	28	m	a	m	m	m	0,3	m	m	m	m
Indien	m	29	m	m	m	m	m	0,0	m	m	m	m
Indonesien	m	43	m	m	m	22	m	0,0	m	m	m	0,0
Litauen	m	42	m	2,9	m	41	m	0,3	m	0,4	m	1,3
Russische Föd.	23	19	7,4	4,1	29	30	0,0	0,0	0,0	0,1	0,4	1,3
Saudi-Arabien	m	65	a	m	m	m	m	m	a	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**~**	**50**	**~**	**~**	**~**	**29**	**~**	**0,4**	**~**	**~**	**~**	**1,7**

1. Referenzjahr 2013 anstelle 2014. 2. Referenzjahr 2006 anstelle 2005. 3. Zu niedrig angesetzt, da ohne Bildungsbeteiligung in kurzen tertiären Bildungsgängen. 4. Zu niedrig angesetzt, weil viele der dort wohnenden Bildungsteilnehmer ihre Ausbildung in den benachbarten Ländern absolvieren. 5. Zu niedrig angesetzt, da ohne Bildungsbeteiligung in Master-, Promotions- und gleichwertigen Bildungsgängen (ISCED-Stufen 7 und 8).

Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398245

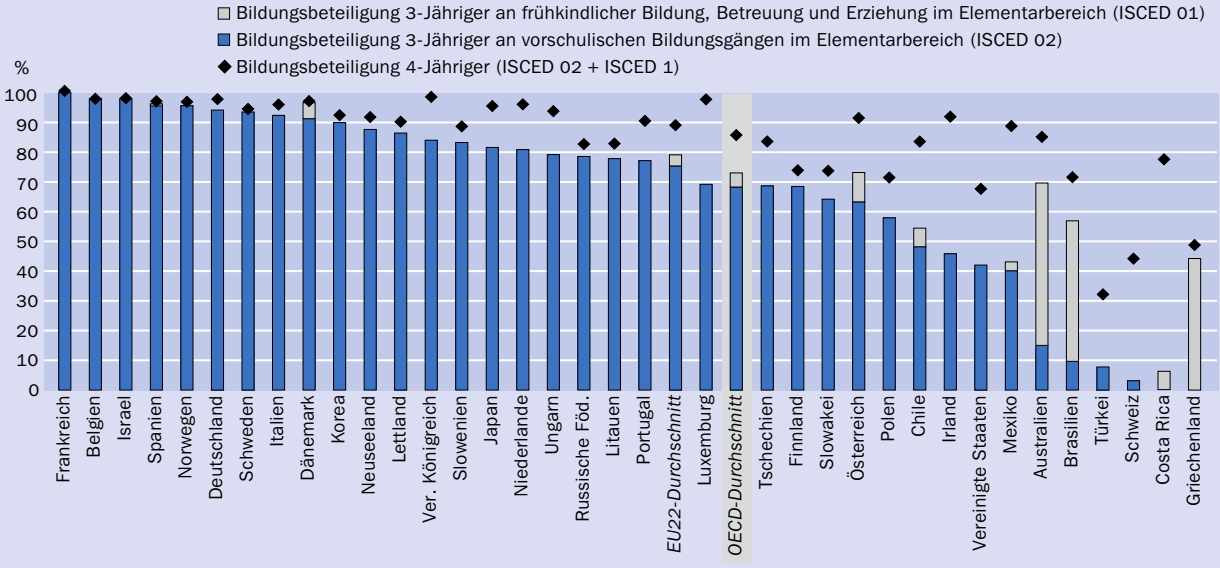
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator C2
Welche Systeme gibt es weltweit im Elementarbereich?

- 15-jährige Schüler, die mindestens ein Jahr an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) teilgenommen haben, erzielen selbst nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds bessere Ergebnisse bei der internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD als Schüler, die nicht an solchen Bildungsgängen teilgenommen haben.
- Von der Teilnahme an Bildungsgängen im Elementarbereich profitieren besonders junge Menschen mit Migrationshintergrund. In der Leistungserhebung der Lesekompetenz im Rahmen von PISA übertrafen Schüler mit Migrationshintergrund, die angaben, dass sie an Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) teilgenommen hatten, Schüler mit Migrationshintergrund, die nicht an solchen Angeboten teilgenommen hatten, um 49 Punkte, was ungefähr einem zusätzlichen Schuljahr entspricht.
- In der Mehrzahl der OECD-Länder beginnt inzwischen Bildung für die meisten Kinder lange vor dem fünften Geburtstag. In den OECD-Ländern nehmen rund 71 Prozent aller 3-Jährigen an Bildungsgängen im Elementarbereich teil, in den zur Europäischen Union gehörenden OECD-Ländern sind es 77 Prozent.

Abbildung C2.1

Bildungsbeteiligung 3- und 4-jähriger Kinder im Elementar- und Primarbereich (2014)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung 3-Jähriger an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02)

Quelle: OECD. Tabelle C2.1. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933398347

Kontext

Da Eltern heute eher erwerbstätig sind, besteht ein steigender Bedarf an Angeboten im Elementarbereich. Ferner rückt die große Bedeutung von Bildungsangeboten im Elementarbereich für das Wohlergehen sowie die kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern immer stärker ins Bewusstsein. Daher hat in vielen Ländern die Gewähr-

leistung der Qualität im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im Elementarbereich politische Priorität erlangt.

Die Teilnahme an Angeboten im Elementarbereich kann ferner für mehr Chancengleichheit sorgen und die schulischen Lernergebnisse insgesamt verbessern. Viele der in Bildungssystemen auftretenden Ungleichheiten sind bereits beim Eintritt der Kinder in das formale Bildungssystem offensichtlich und ziehen sich im Bildungsverlauf durch das gesamte Schulsystem hindurch bzw. werden noch größer. Darüber hinaus trägt die Teilnahme an vorschulischer Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) zur Vorbereitung der Kinder auf den Eintritt in die formale Schulbildung und eine erfolgreiche schulische Laufbahn bei.

In den OECD-Ländern gibt es viele verschiedene Systeme und Strukturen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie der vorschulischen Bildung im Elementarbereich. Entsprechend gibt es auch viele verschiedene Ansätze für den Elementarbereich zur Unterscheidung zwischen Angeboten zur frühkindlichen Bildung und Angeboten zur Kinderbetreuung (s. Abschnitt Definitionen am Ende des Indikators). Diese Unterschiede sollten bei der Interpretation internationaler Vergleiche berücksichtigt werden.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Insgesamt nehmen OECD-weit fast 90 Prozent aller 4-Jährigen (86 Prozent) an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) bzw. einige an Bildungsgängen im Primarbereich teil.
- In den europäischen OECD-Ländern besuchen rund 77 Prozent der Kinder in den vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) öffentliche Bildungseinrichtungen, in den OECD-Ländern insgesamt sind es im Durchschnitt 68 Prozent.
- Die Bildungsausgaben für vorschulische Bildungsgänge im Elementarbereich (ISCED 02) betragen durchschnittlich 0,6 Prozent des BIP, die Ausgaben für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) im Durchschnitt 0,2 Prozent.
- In den meisten Ländern besuchen im Elementarbereich wesentlich mehr Kinder private Einrichtungen als im Primar- und Sekundarbereich. Im Durchschnitt besuchen mehr als 50 Prozent der Kinder, die an einem Bildungsgang zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) teilnehmen, sowie ein Drittel der Kinder, die an einem vorschulischen Bildungsgang im Elementarbereich (ISCED 02) teilnehmen, private Einrichtungen.
- Die Kinder-Lehrkräfte-Relation ist auch ein Indikator für die dem Elementarbereich bereitgestellten Ressourcen. Die Kinder-Lehrkräfte-Relation ohne Hilfslehrkräfte beträgt in den vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) zwischen mehr als 20 Kindern pro Lehrkraft in Chile, China, Frankreich und Mexiko und weniger als 10 in Australien, Neuseeland, Schweden und Slowenien.
- Einige Länder bauen in der vorschulischen Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) in starkem Maße auf Hilfslehrkräfte, was sich darin widerspiegelt, dass die Kinder-Kontaktpersonen-Relation niedriger ist als die Kinder-Lehrkräfte-Relation. In den vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) gibt es in Chile, Frankreich und dem Vereinigten Königreich pro 14 Kinder höchstens eine Hilfslehrkraft.

Entwicklungstendenzen

In den letzten zehn Jahren wurde das Bildungsangebot im Elementarbereich in zahlreichen Ländern ausgeweitet. Diese verstärkte Fokussierung auf den Elementarbereich hat in einigen Ländern zu einer Ausweitung der Schulpflicht auf jüngere Altersgruppen geführt, zu gebührenfreier Teilnahme am Elementarbereich, einem universellen Angebot im Elementarbereich sowie zur Einführung von Angeboten, bei denen die Betreuung der Kinder in formale vorschulische Bildungsmaßnahmen im Elementarbereich (ISCED 02) integriert ist.

Im Durchschnitt der OECD-Länder mit Daten für 2005 und 2014 ist die Bildungsbeteiligung in den vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) von 54 Prozent der 3-Jährigen im Jahr 2005 auf 69 Prozent im Jahr 2014 gestiegen und bei den 4-Jährigen von 73 Prozent im Jahr 2005 auf 85 Prozent im Jahr 2014. In Australien, Chile, Korea, Polen und der Russischen Föderation stieg die Beteiligung der 4-Jährigen an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) zwischen 2005 und 2014 um mindestens 30 Prozentpunkte.

Analyse und Interpretationen

In der Mehrzahl der OECD-Länder wurden die entsprechenden bildungspolitischen Maßnahmen im Hinblick auf den Elementarbereich parallel zur Entwicklung der Erwerbstätigkeit von Frauen umgesetzt. Bedingt durch das Wachstum der auf Wissen und Dienstleistungen basierenden Wirtschaft sind seit den 1970er-Jahren immer mehr Frauen erwerbstätig. Da wirtschaftlicher Wohlstand von einer dauerhaft hohen Beschäftigungsquote abhängt, hat das Bestreben, mehr Frauen zu einem Eintritt in den Arbeitsmarkt zu bewegen, zu einem verstärkten staatlichen Interesse an einer Ausweitung der Angebote im Elementarbereich geführt. Zwischen 1970 und 1990 haben insbesondere die europäischen Länder eine familienfreundliche Politik mit unterstützenden Maßnahmen zur Kinderbetreuung etabliert, um Paare zur Elternschaft zu ermutigen und für Frauen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten (OECD, 2013a; OECD, 2011a).

Es gibt immer mehr Belege dafür, dass sich ein guter Start im Hinblick auf die Entwicklung, das Lernverhalten und das Wohlbefinden für Kinder auszahlt, wenn sie älter werden. Darauf hat die Politik reagiert, indem Maßnahmen zum frühen Eingreifen entwickelt und die Verteilung der Bildungsausgaben überdacht wurden, um die finanziellen Mittel optimal einzusetzen.

Bildungsbeteiligung im Elementarbereich

Während die Bildungsbeteiligung im Primar- und Sekundarbereich I in allen OECD-Ländern relativ ähnlich ist, bestehen im Elementarbereich deutliche Unterschiede in den OECD- und sonstigen G20-Ländern. Dies gilt im Hinblick auf die Finanzierung, die Gesamtbeteiligung an Bildungsangeboten, das typische Eintrittsalter der Kinder und die Dauer der Angebote (s. Tab. C2.5).

In der Mehrzahl der OECD-Länder beginnt der Eintritt in die Bildungsgänge des Elementarbereichs für die meisten Kinder inzwischen lange vor dem fünften Geburtstag. Insgesamt nehmen in den OECD-Ländern fast 9 von 10 4-Jährigen (86 Prozent) an vorschuli-

schen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) und an Bildungsgängen im Primarbereich teil. In den zur Europäischen Union gehörenden OECD-Ländern sind es 89 Prozent. In diesem Alter beträgt die Beteiligung an den vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) und am Primarbereich zwischen mindestens 95 Prozent in Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Israel, Italien, Japan, Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, Spanien und dem Vereinigten Königreich und weniger als 60 Prozent in Griechenland, der Schweiz und der Türkei. Frühkindliche Bildung im Elementarbereich kann in einem eher schulähnlichen Rahmen angeboten werden oder, wie es zum Beispiel häufiger in den nordischen Ländern und Deutschland geschieht, als integrierte Bildungs- und Betreuungsangebote im Elementarbereich.

Angebote im Elementarbereich für noch jüngere Kinder sind nicht so weit verbreitet. In einigen Ländern ist der Bedarf an Bildungsgängen des Elementarbereichs für Kinder im Alter von 3 Jahren und darunter deutlich größer als das Angebot, und zwar selbst in Ländern, in denen die Möglichkeit eines langen Erziehungsurlaubs besteht. Insgesamt nehmen OECD-weit fast 4 von 10 Kindern (36 Prozent) im Alter von 2 Jahren an Angeboten im Elementarbereich teil. Bei den 3-Jährigen sind es fast 3 von 4 Kindern (71 Prozent). Bei den 3-Jährigen weisen Dänemark, Frankreich, Israel, Norwegen und Spanien die höchste Beteiligungsquote im Elementarbereich auf. In Ländern, in denen Erziehungsurlaub nur begrenzt öffentlich finanziert wird, müssen viele erwerbstätige Eltern entweder Lösungen im privaten Sektor finden, wo der Zugang zu qualitativ hochwertigen Angeboten in hohem Maße von der Zahlungsfähigkeit der Eltern bestimmt wird, oder sind auf informelle Vereinbarungen mit Familienangehörigen, Freunden und Nachbarn angewiesen (Tab. C2.1, Abb. C2.1 und OECD, 2011b).

Bildungsbeteiligung im Elementarbereich und Leistungen 15-jähriger Schüler bei PISA

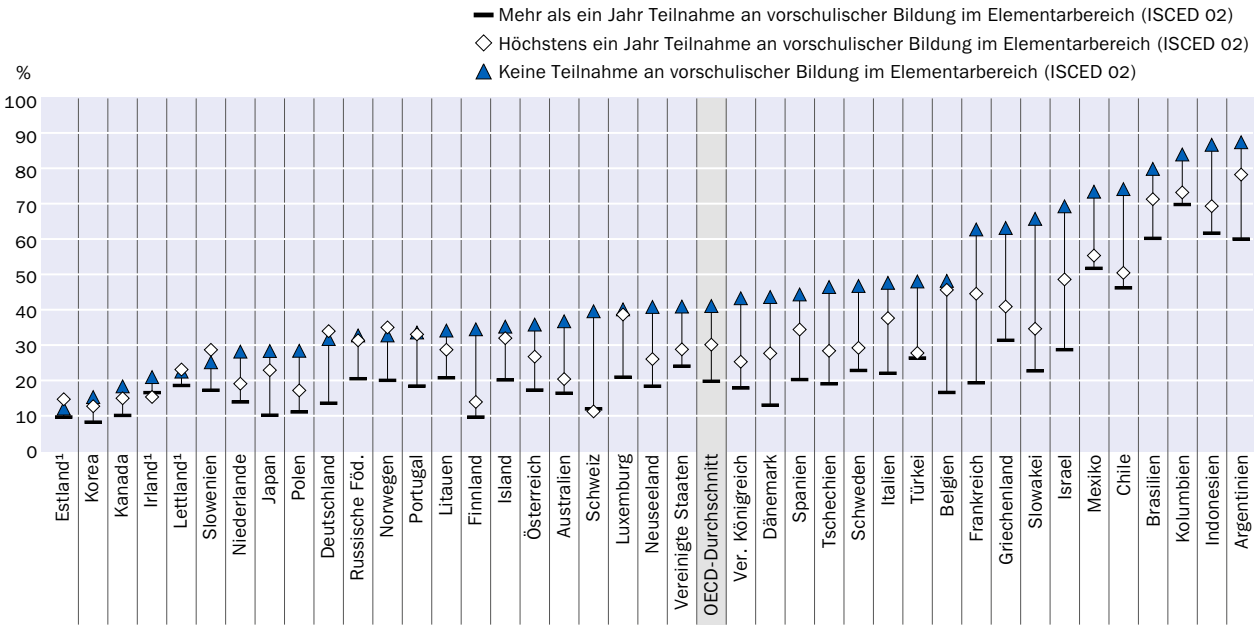
Im Durchschnitt gaben in den OECD-Ländern 74 Prozent der 15-jährigen Teilnehmer an der internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD an, dass sie mehr als ein Jahr an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) teilgenommen haben. Den Schülerangaben zufolge hatten nahezu alle Schüler in Belgien, Frankreich, Island, Japan, den Niederlanden und Ungarn zehn Jahre zuvor an einem vorschulischen Bildungsgang im Elementarbereich (ISCED 02) teilgenommen. In diesen Ländern gaben mehr als 90 Prozent der 15-Jährigen an, länger als ein Jahr an solchen Angeboten teilgenommen zu haben. In der Türkei werden vorschulische Bildungsgänge im Elementarbereich (ISCED 02) kaum angeboten. Dort hatten unabhängig von der Dauer der Teilnahme weniger als 30 Prozent der 15-Jährigen an derartigen Bildungsgängen teilgenommen. Eine mehr als einjährige Teilnahme an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) ist in Australien, Chile, Irland und Polen unüblich. Dort gaben weniger als 52 Prozent der Schüler an, dass sie dementsprechend lange an einem solchen Bildungsgang teilgenommen hatten (s. OECD, 2013b, Tab. IV.3.33).

Der PISA-Studie zufolge erzielen in den meisten Ländern Schüler, die mindestens ein Jahr an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) teilgenommen haben, tendenziell bessere Ergebnisse als Schüler, die nicht an einem solchen Bildungsgang teilgenommen haben, selbst nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler. Die PISA-Untersuchungen zeigen außerdem, dass der Zusammenhang zwischen der Teilnahme an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) und den Leistungen tendenziell in den Schulsystemen stärker ausgeprägt ist, die eine längere Teilnahme an derartigen Bildungsgängen vorsehen, darin niedrigere

Abbildung C2.2

Anteil sehr leistungsschwacher Schüler in Mathematik (in %) nach ihrer Teilnahme an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) (2012)

Anteil Schüler, die in Mathematik sehr schwache Leistungen erzielen



1. Die Unterschiede in Prozentpunkten zwischen dem Anteil der sehr leistungsschwachen Schüler, die nicht an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) teilgenommen hatten, und dem Anteil derjenigen, die dies mindestens ein Jahr getan hatten, sind statistisch nicht signifikant.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in aufsteigender Reihenfolge des Anteils sehr leistungsschwacher Schüler (in %), die nicht an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) teilgenommen hatten.
Quelle: OECD. Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed, PISA (http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en), Abbildung 2.13.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398359

Kinder-Lehrkräfte-Relationen aufweisen und auf dieser Bildungsstufe höhere öffentliche Ausgaben pro Kind haben (OECD, 2013c, Tab. II.4.12).

Die Teilnahme an Bildungsgängen des Elementarbereichs ist besonders wichtig für Kinder mit Migrationshintergrund. In der Leistungserhebung der Lesekompetenz im Rahmen von PISA übertrafen Kinder mit Migrationshintergrund, die angaben, dass sie an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) teilgenommen hatten, Kinder mit Migrationshintergrund, die nicht an solchen Bildungsgängen teilgenommen hatten, um 49 Punkte. Dieser Unterschied entspricht ungefähr einem zusätzlichen Schuljahr. Jedoch sollte der Leistungsunterschied zwischen Schülern mit Migrationshintergrund mit bzw. ohne Teilnahme an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) mit Vorsicht interpretiert werden. Neben der Verfügbarkeit von und dem Zugang zu Bildungsangeboten im Elementarbereich können auch die Präferenzen der Eltern einen Einfluss darauf haben, mit welcher Wahrscheinlichkeit Kinder an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) teilnehmen und welche Lernerfolge sie (wie bei PISA erfasst) erzielen.

In den meisten Ländern werden Kinder, die irgendwann an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) teilgenommen hatten, mit deutlich geringerer Wahrscheinlichkeit in Mathematik leistungsschwach sein als Kinder, die nicht an diesen Bildungsgängen teilgenommen hatten (Abb. C2.2). Zudem steigert eine mehr als einjährige Teilnahme an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) ebenfalls

ihre Leistung in Mathematik und reduziert so die Gefahr, zu den sehr leistungsschwachen Schülern zu gehören, noch weiter.

Bildungsgänge im Elementarbereich nach Art der Einrichtung

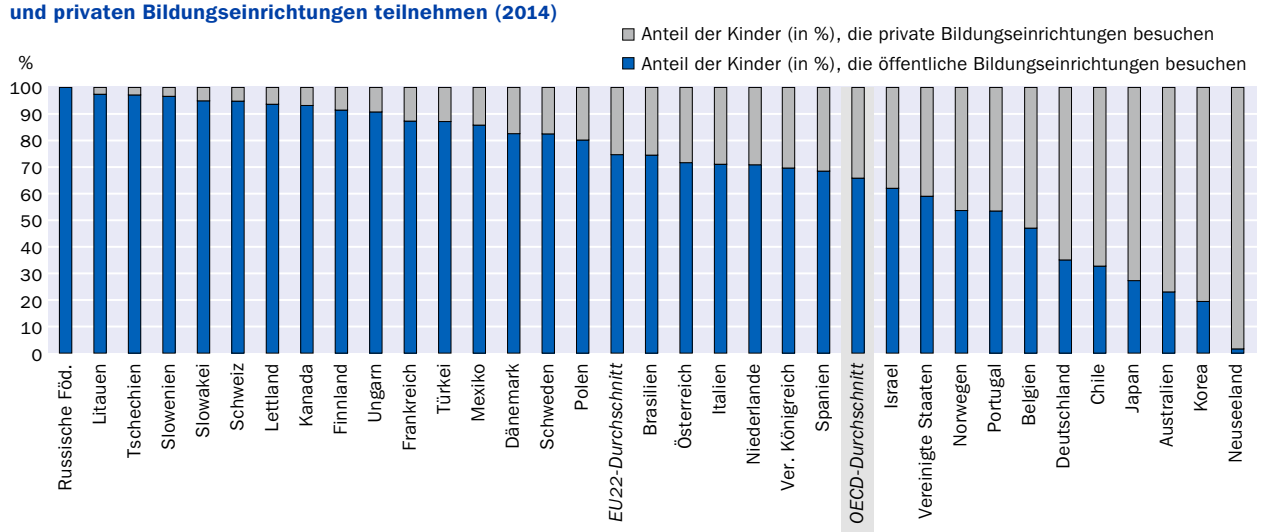
Das Angebot im Elementarbereich wird immer mehr ausgebaut; hierbei kommt es darauf an, die Bedürfnisse und Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die Verfügbarkeit, die Kosten, die Qualität des Angebots und der Fachkräfte/Erzieher sowie Rechenschaftspflichten zu berücksichtigen. Werden die Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die Qualität des Angebots, Zugangsmöglichkeiten und Rechenschaftspflichten in öffentlichen Bildungseinrichtungen nicht erfüllt, werden einige Eltern für ihre Kinder tendenziell eher private Bildungseinrichtungen für die vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) wählen (Shin, Jung and Park, 2009).

In den meisten Ländern besucht eine Minderheit der Kinder vom Primarbereich bis zum Sekundarbereich II private Schulen. Der Anteil der Kinder an privaten Bildungseinrichtungen im Elementarbereich ist jedoch deutlich höher. Die privaten Bildungseinrichtungen im Elementarbereich umfassen in einigen Ländern auch öffentlich finanzierte bzw. staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen. In der Hälfte der 17 Länder mit verfügbaren Daten zu Angeboten zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) besuchen die meisten Kinder private Bildungseinrichtungen. In Neuseeland beispielsweise sind fast alle Bildungseinrichtungen im Elementarbereich private und staatlich subventionierte private Einrichtungen, sie werden von 98 Prozent der Kinder auf ISCED-Stufe 01 besucht. Andererseits besuchen in Ländern wie Finnland, Litauen, der Russischen Föderation, Schweden und Slowenien über 80 Prozent der Kinder auf dieser Bildungsstufe öffentliche Bildungseinrichtungen.

Im Durchschnitt besuchen OECD-weit rund 10 Prozent der Kinder, die an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) teilnehmen, unabhängige private Bildungseinrichtungen. Fasst man die unabhängigen privaten und die staatlich subventio-

Abbildung C2.3

Anteil der Kinder (in %), die an vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen teilnehmen (2014)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils an Kindern (in %) in vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) in öffentlichen Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Tabelle C2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398366

nierten privaten Bildungseinrichtungen zusammen, so erreichen bei vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) private Einrichtungen einen Anteil von 32 Prozent. In Australien, Belgien, Chile, Deutschland, Japan, Korea und Neuseeland beträgt dieser Anteil mehr als 50 Prozent (Tab. C2.2 und Abb. C2.3).

Unterschiede in der Kinder-Lehrkräfte-Relation in den einzelnen OECD-Ländern

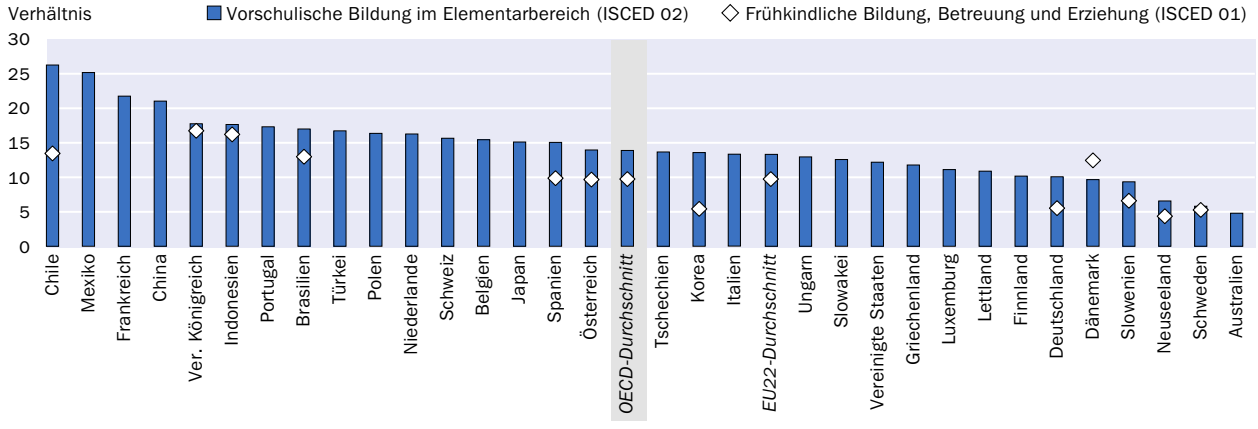
Untersuchungen zeigen, dass der Einsatz besser qualifizierter Fachkräfte und Erzieher ein vielfältiges, anregendes Umfeld und eine Pädagogik von hoher Qualität fördert und dass qualitativ bessere Interaktionen zwischen den Kindern und den Fachkräften/Erziehern der Bildungseinrichtungen zu besseren Lernerfolgen führen. Qualifikationen sind zwar einer der aussagekräftigsten Parameter für die Qualität der Fachkräfte und Erzieher, aber die Höhe der Qualifikation ist nur ein Aspekt des Gesamtbilds. Qualifikationen geben einen Hinweis darauf, in welchem Umfang die Fachkräfte/Erzieher in ihrer Erstausbildung sowohl fachlich als auch praktisch ausgebildet wurden, welche Möglichkeiten der beruflichen Weiterentwicklung und -bildung zur Verfügung stehen und tatsächlich in Anspruch genommen werden und über wie viele Jahre Erfahrung die Fachkräfte/Erzieher verfügen. Ferner können die Arbeitsbedingungen die berufliche Zufriedenheit beeinflussen, was sich höchstwahrscheinlich wiederum auf die Fähigkeit und die Bereitschaft der Fachkräfte/Erzieher auswirkt, eine Beziehung zu den Kindern aufzubauen und aufmerksam mit ihnen zu interagieren. Eine hohe Fluktuationsrate beeinträchtigt die Kontinuität der Betreuung, behindert Anstrengungen zur beruflichen Weiterbildung, führt zu allgemeinen Qualitätseinbußen und hat negative Auswirkungen auf die Lernerfolge der Kinder.

Die Kinder-Lehrkräfte-Relation (die Lehrkräfte des Elementarbereichs sind die in den Einrichtungen des Elementarbereichs beschäftigten Fachkräfte/Erzieher) ist ein wichtiger Indikator für die zu Bildungszwecken zur Verfügung gestellten Ressourcen. Sie wird berechnet, indem (gemessen in Vollzeitäquivalenten) die Zahl der Kinder einer bestimmten Bildungsstufe durch die Zahl der Lehrkräfte der gleichen Bildungsstufe und in ähnlichen

Abbildung C2.4

Kinder-Lehrkräfte-Relation im Elementarbereich (2014)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen, Berechnungen basierend auf Vollzeitäquivalenten



Anmerkung: Die Zahlen sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da die Kinder-Lehrkräfte-Relation in Ländern mit reinen Bildungsangeboten und in Ländern mit integrierten Bildungs- und Betreuungsangeboten verglichen wird. In einigen Ländern sind die Anforderungen an die Mitarbeiter bei diesen zwei Arten von Angeboten sehr unterschiedlich.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Kinder-Lehrkräfte-Relation in vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02).

Quelle: OECD. Tabelle C2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398370

Bildungseinrichtungen dividiert wird. Sie kann jedoch nicht als Gruppen- oder Klassengröße interpretiert werden. Die Zahl der Kinder pro Gruppe/Klasse umfasst unterschiedliche Faktoren, eine Differenzierung dieser Faktoren kann jedoch dazu beitragen, die Qualitätsunterschiede zwischen den Bildungssystemen der einzelnen Länder herauszuarbeiten (s. Indikator D2).

Tabelle C2.2 enthält Angaben zur Kinder-Lehrkräfte-Relation sowie zur Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Kontaktpersonen entspricht: Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte) im Elementarbereich. Einige Länder bauen in den vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) in starkem Maße auf Hilfslehrkräfte. In Chile und dem Vereinigten Königreich besteht die Hälfte der Lehrkräfte aus Hilfslehrkräften. Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen in den vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) auf jede Lehrkraft 14 Kinder. Die Kinder-Lehrkräfte-Relation (ohne Hilfslehrkräfte) beträgt zwischen mehr als 20 Schülern pro Lehrkraft in Chile, China, Frankreich und Mexiko und weniger als 10 in Australien, Neuseeland, Schweden und Slowenien (Tab. C2.2 und Abb. C2.4).

Finanzierung des Elementarbereichs

Eine langfristig gesicherte öffentliche Finanzierung ist entscheidend für die Sicherung der weiteren Expansion und Qualität des Elementarbereichs. Eine geeignete 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 im Elementarbereich 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 bereitgestellt werden, kann es sein, dass einige Eltern für ihre Kinder tendenziell eher private Einrichtungen des Elementarbereichs wählen, was eine große finanzielle Belastung bedeuten kann (OECD, 2011b). Andere entscheiden sich möglicherweise dafür, zu Hause zu bleiben, was sich negativ auf die Erwerbstätigkeit der Eltern auswirken kann (OECD, 2011a).

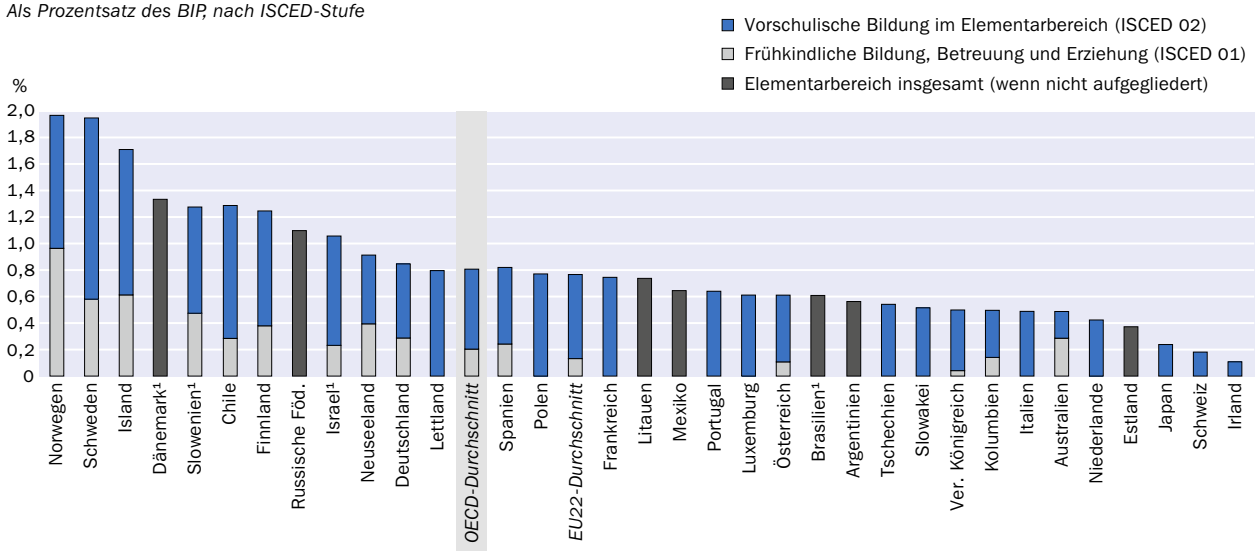
Mit öffentlichen Mitteln wird die vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) hauptsächlich an öffentlichen Bildungseinrichtungen finanziert, in einigen Ländern werden öffentliche Mittel aber auch in unterschiedlichem Ausmaß für private Bildungseinrichtungen eingesetzt. In den OECD-Ländern betragen die (mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten) jährlichen Ausgaben pro Kind für öffentliche und private Bildungseinrichtungen der vorschulischen Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) im Durchschnitt 8.070 US-Dollar. Die Ausgaben reichen jedoch von höchstens 4.000 US-Dollar in der Türkei bis zu mehr als 14.000 US-Dollar in Luxemburg und Norwegen (Tab. C2.3).

In der überwiegenden Zahl der Länder sind die Ausgaben pro Kind in öffentlichen Einrichtungen viel höher als in privaten. Die öffentliche Finanzierung von vorschulischer Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) ist in den europäischen Ländern der OECD tendenziell weiter gehend entwickelt als in den nicht europäischen Ländern. In Europa ist das Prinzip des universellen Bildungszugangs für 3- bis 6-Jährige allgemein anerkannt. Die meisten Länder dieser Region bieten allen Kindern vor dem Eintritt in den Primarbereich mindestens zwei Jahre gebührenfreier, öffentlich finanzierter Teilnahme an vorschulischer Bildung im Elementarbereich (ISCED 02). Mit Ausnahme von Irland und den Niederlanden gibt es im Allgemeinen ab dem Alter von 3 Jahren, in manchen Ländern sogar noch

Abbildung C2.5

Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Elementarbereich (2013)

Als Prozentsatz des BIP, nach ISCED-Stufe



1. Einschließlich einiger Ausgaben für Kinderbetreuung.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD. Tabelle C2.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398383

früher, einen gesetzlichen Anspruch auf Bildungszugang. In anderen Ländern hingegen gibt es viel mehr private Finanzierung als Finanzierung durch öffentliche Mittel. In den Niederlanden zum Beispiel sind die Ausgaben pro Kind in privaten Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs fast doppelt so hoch wie in öffentlichen Bildungseinrichtungen, in Neuseeland sogar elfmal höher, da der einzige öffentliche Anbieter im Elementarbereich nur ein Fernangebot aufweist und nahezu alle Einrichtungen im Elementarbereich privat sind. Zusätzlich werden in Neuseeland alle Angebote der vorschulischen Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) bis 20 Wochenstunden öffentlich finanziert und sind damit für Eltern kostenlos.

In Bildungsgängen zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) machen mit öffentlichen Mitteln finanzierte Ausgaben 69 Prozent der Gesamtausgaben aus, während für vorschulische Bildungsgänge im Elementarbereich (ISCED 02) der Anteil der Finanzierung mit öffentlichen Mitteln bei 83 Prozent liegt. In Ländern wie Australien, Israel und Kolumbien beträgt der Anteil der privat finanzierten Ausgaben mindestens 75 Prozent, während in Finnland, Norwegen und Schweden mindestens 90 Prozent der Ausgaben mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanziert werden. Bei vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) ist der Anteil der öffentlichen Finanzierung größer. In 11 der 32 Länder mit verfügbaren Daten werden mindestens 90 Prozent der Ausgaben mit öffentlichen Mitteln finanziert. Australien und Japan sind die einzigen Länder, in denen die private Finanzierung vorschulischer Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) bei mehr als 50 Prozent der Gesamtausgaben liegt. In Australien wird ein großer Teil der privaten Finanzierung durch staatliche Zuschüsse an die Haushalte subventioniert. Obwohl diese Zuschüsse zur privaten Finanzierung von Bildungsgängen des Elementarbereichs verwendet werden, ist deren originäre Herkunft eine staatliche Subvention.

In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten betragen die (mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten) jährlichen Ausgaben für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (Bildungsgänge der ISCED-Stufe 01) pro Kind (öffentliche und private

Einrichtungen) im Durchschnitt 12.501 US-Dollar. Für die vorschulischen Bildungsgänge im Elementarbereich (ISCED-Stufe 02) sind die Ausgaben mit durchschnittlich 8.070 US-Dollar niedriger. In fast allen Ländern sind die Ausgaben pro Kind in Bildungsgängen der Stufe ISCED 01 viel höher als für Kinder in Bildungsgängen der Stufe ISCED 02.

Die Ausgaben für den Elementarbereich insgesamt machen durchschnittlich 0,8 Prozent der Gesamtsumme der Bruttoinlandsprodukte aus, wovon 0,2 Prozent auf ISCED-01-Bildungsgänge und 0,6 Prozent auf ISCED-02-Bildungsgänge entfallen. Zwischen den einzelnen Ländern gibt es jedoch signifikante Unterschiede. In Irland und der Schweiz beispielsweise werden höchstens 0,2 Prozent des BIP für vorschulische Bildungsgänge im Elementarbereich (ISCED 02) ausgegeben, während es in Chile, Island, Norwegen und Schweden mindestens 1,0 Prozent sind (Tab. C2.3 und Abb. C2.5). Diese Unterschiede erklären sich größtenteils durch die Bildungsbeteiligung, gesetzlich festgelegte Ansprüche und Kosten sowie das unterschiedliche Eintrittsalter in den Primarbereich. Sie werden jedoch auch von dem Ausmaß beeinflusst, in dem private Angebote des Elementarbereichs von diesem Indikator erfasst werden. Die unterschiedliche Höhe der Ausgaben in Prozent des BIP könnte durch die Dauer der Bildungsgänge (Tab. C2.5) beeinflusst werden, die Auswirkungen auf die Höhe der Ausgaben hat, die für den Elementarbereich aufgewendet werden.

Definitionen

Reine Bildungsangebote im Elementarbereich umfassen hauptsächlich Bildungsangebote für einen kurzen Zeitraum im Laufe des Tages. Berufstätige Eltern werden in der Regel zusätzliche Betreuungsangebote am Morgen und/oder am Nachmittag in Anspruch nehmen müssen.

Integrierte Angebote im Elementarbereich Bereich verbinden Bildung und Betreuung in einem Angebot.

Manche Unterschiede auf der nationalen Ebene können hier nicht dargestellt werden, und in einigen Fällen wurden Informationen über den (Bildungs- bzw. Betreuungs-)Charakter von Angeboten vereinfacht. Es gibt zum Beispiel Länder, in denen sich das Eintrittsalter für Angebote des Elementarbereichs je nach Region oder rechtlicher Zuständigkeit unterscheidet. In diesen Fällen liefert der Indikator Informationen zu den am weitesten verbreiteten oder typischsten Angeboten.

ISCED-Stufe 0 bezieht sich auf Angebote des Elementarbereichs mit einer expliziten Bildungskomponente. Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 umfassen die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern aller Altersstufen und sind auf Kinder unterhalb des Eintrittsalters in den Primarbereich (ISCED-Stufe 1) ausgerichtet.

Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 bieten in der Regel ganzheitliche Lern- und Bildungsaktivitäten zur Unterstützung der frühkindlichen kognitiven, sprachlichen, körperlichen, sozialen und emotionalen Entwicklung und machen jüngere Kinder mit strukturiertem Lernen in einer schulähnlichen Umgebung vertraut. Auf dieser ISCED-Stufe sind die Bildungsgänge nicht unbedingt stark strukturiert, sondern darauf ausgerichtet, organisierte und zweckgerichtete Lernaktivitäten in einer sicheren räumlichen Umgebung zu bieten. Durch sie können Kinder unter der Anleitung von Fachkräften/Erziehern durch Interak-

tion mit anderen Kindern lernen. Dies erfolgt in der Regel durch kreative und spielbasierte Aktivitäten.

Die ISCED-Stufe 0 bezieht sich auf Bildungsgänge des Elementarbereichs, die eine explizite Bildungskomponente enthalten. Diese Bildungsgänge sind darauf ausgerichtet, die für den Schulbesuch und die Teilnahme an der Gesellschaft erforderlichen sozioemotionalen Kompetenzen zu entwickeln. Sie dienen auch der Entwicklung einiger der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die notwendig sind für die Aufnahme einer schulischen Ausbildung und um die Kinder auf den Eintritt in den Primarbereich vorzubereiten.

Neben dem Fokus auf frühkindliche Entwicklung und Bildung ist ein Hauptkriterium der Definition von Bildungsgängen der ISCED-Stufe 0 die Intensität und Dauer der expliziten Bildungsaktivitäten. Dadurch unterscheidet sich die ISCED-Stufe 0 von anderen Angeboten, z. B. von solchen, die reine Kinderbetreuung, gelegentliche Betreuung, Abend- oder Ferienbetreuung bieten.

Intern definieren manche Länder Bildungsgänge des Elementarbereichs weiter als andere. Die Vergleichbarkeit der internationalen Statistiken zu Bildungsgängen der ISCED-Stufe 0 hängt daher davon ab, ob die einzelnen Länder bereit und in der Lage sind, Daten für diese Stufe gemäß einer standardisierten internationalen Definition bereitzustellen, selbst wenn diese von der Definition abweicht, die im jeweiligen Land für die Erstellung von nationalen Statistiken herangezogen wird. Daher können die in *Bildung auf einen Blick* zur ISCED-Stufe 0 aufgeführten Daten von national erfassten Daten zum Elementarbereich abweichen.

In ISCED-Stufe 0 eingeordnete Bildungsgänge können in den einzelnen Ländern ganz unterschiedlich bezeichnet werden, z. B. als Early Childhood Education and Development, Play School, Reception, Pre-Primary, Pre-School oder Kindergarten. Bei Angeboten, die in Crèches, Daycare Centres, Privathaushalten oder Nurseries angeboten werden, ist auf jeden Fall darauf zu achten, dass sie die nachstehend aufgeführten Klassifizierungskriterien der ISCED-Stufe 0 erfüllen. Zur Wahrung der internationalen Vergleichbarkeit wird als Bezeichnung für die ISCED-Stufe 0 der Begriff „Elementarbereich“ (im Englischen: early childhood education: frühkindliche Bildung) verwendet (s. ISCED 2011 Operational Manual).

Zur Gewährleistung der internationalen Vergleichbarkeit der Daten müssen einige Kriterien erfüllt sein, damit ein Angebot der ISCED-Stufe 0 zugeordnet wird und somit in die Datenerhebung einfließt. Um der ISCED-Stufe 0 zugeordnet zu werden, muss ein Angebot folgende Kriterien erfüllen: Es muss

- explizite Bildungseigenschaften aufweisen,
- in einem institutionellen Kontext stattfinden,
- auf Kinder im Alter der vorgegebenen Altersspanne ausgerichtet sein (von 0 Jahre bis zum Eintrittsalter für ISCED-Stufe 1),
- die Mindestanforderungen an Intensität/Dauer erfüllen (Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und mindestens 100 Tage im Jahr).

Nach Möglichkeit sollten die Bildungsgänge auch

- einen rechtlichen Rahmen aufweisen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird,
- über ausgebildetes oder zertifiziertes Personal verfügen, wie es der entsprechende rechtliche Rahmen vorsieht.

Angebote, die nur eine Kinderbetreuung beinhalten (d. h. Beaufsichtigung, Verpflegung und Gesundheit), werden in diesem Indikator nicht erfasst. Wenn sowohl Bildungsgänge als auch Angebote ohne Bildungsinhalte angeboten werden und die getrennte Teilnahme an ihnen möglich ist, werden nur die Bildungsgänge in diesem Indikator erfasst. Wenn beispielsweise eine Einrichtung sowohl tagsüber ein Bildungsangebot hat als auch eine erweiterte Nachmittags- oder Abendbetreuung und die Eltern entscheiden können, ob sie ihre Kinder entweder zu einem von beiden oder beidem anmelden, dann werden nur Angaben zu dem Bildungsangebot tagsüber gemacht. Integrierte Angebote, bei denen der nicht bildungsorientierte Anteil größer als der bildungsorientierte Anteil ist, können erfasst werden, solange der bildungsorientierte Anteil bestimmten Kriterien entspricht.

Die ISCED-Stufe 0 schließt ferner rein familienbasierte Formen aus, die unter Umständen zweckgerichtet sind, jedoch nicht der UOE-Definition eines „Bildungsgangs" entsprechen (d. h., informelles Lernen der Kinder von den Eltern, anderen Verwandten oder Freunden wird nicht von ISCED-Stufe 0 erfasst). Weiterhin nicht erfasst sind Bildungsaktivitäten, die von Privathaushalten oder sonstigen Einrichtungen oder Zentren ausgehen, die sich außerhalb der Jurisdiktion der auf nationaler Ebene für den Elementarbereich zuständigen Stelle bewegen, unabhängig davon, ob die Aktivitäten nach Art eines anerkannten Bildungsgangs des Elementarbereichs organisiert sind. Folgende Angebote sind zum Beispiel nicht in den Datenerhebungen erfasst:

- Angebote, bei denen die Teilnahme spontan erfolgen kann und die einzelnen Kinder kein kontinuierliches strukturiertes Lernen erleben,
- Kurzzeitangebote wie z. B. Ferienbetreuung, die zwar unter Umständen einen Bildungscharakter aufweisen, aber nicht über einen längeren Zeitraum hinweg Bildungsaktivitäten enthalten,
- Angebote mit expliziten Bildungseigenschaften, aber ohne festgelegte Teilnahmeintensität, d. h., den Eltern steht es beispielsweise frei, für ihr Kind eine Teilnahmeintensität und -dauer zu wählen, die nicht den Kriterien der ISCED-Stufe 0 entsprechen, und
- Angebote für Kinder im frühkindlichen Alter mit erweiterten Öffnungszeiten, die zwar in dieser Zeit Bildungsaktivitäten anbieten, aber keine Mindestanforderungen hinsichtlich der Intensität/Dauer der Anwesenheit oder Teilnahme stellen.

Kategorien der ISCED-Stufe 0

Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 sind nach Alter und Komplexität des Bildungsgehalts in 2 Kategorien unterteilt: frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) sowie vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02). Der Bildungsinhalt von ISCED 01 wurde für jüngere Kinder (in der Regel von 0 bis 2 Jahren) entwickelt, die Bildungsgänge der ISCED-Stufe 02 in der Regel für Kinder ab 3 Jahren bis zum Eintritt in den Primarbereich. Weiterhin können die Bildungseigenschaften von Bildungsgängen der ISCED-Stufe 0 wie folgt beschrieben werden:

- **Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren: ISCED 01**

  Diese Bildungsgänge sind im Allgemeinen auf sehr kleine Kinder im Alter von 0 bis 2 Jahren ausgerichtet. 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 Fähigkeiten und Fertigkeiten unter Aufsicht und durch die Interaktion mit den Fachkräften/Erziehern üben können. Es

erfolgten keine Angaben zu Bildungsgängen der ISCED-Stufe 01 aus Belgien (frz.), Frankreich, Irland, Italien, Japan, Luxemburg, den Niederlanden, Polen, Portugal, der Schweiz, der Slowakei, Tschechien und den Vereinigten Staaten. In diesen Ländern gibt es andere Strukturen, jedoch fallen die dortigen Angebote der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung nicht unter ISCED 2011 bzw. werden von der UOE-Datenerhebung nicht abgedeckt.

- **Vorschulische Bildung im Elementarbereich: ISCED 02**
  Sie sind auf Kinder in den Jahren unmittelbar vor dem schulpflichtigen Alter, normalerweise im Alter von 3 bis 5 Jahren, ausgerichtet. 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.

Datenerhebung zu ISCED 01 und ISCED 02

Für die UOE-Datenerhebung teilen die Länder die Daten für die ISCED-Stufe 0 nur nach dem Alter in ISCED 01 und ISCED 02 auf, und zwar sind Daten zu altersintegrierten Angeboten, die sowohl für Kinder unter als auch über 3 Jahre ausgelegt sind, je nach Alter der Kinder ISCED 01 oder ISCED 02 zugeordnet worden (s. o.). Dadurch kann es sein, dass die Angaben zu den Ausgaben und dem Personal auf den ISCED-Stufen 01 und 02 teilweise auf Schätzungen beruhen.

Angewandte Methodik

Der ISCED-Stufe 0 zugeordnete Bildungsgänge sind in der Regel schulbasiert oder auf andere Weise für *Kindergruppen* institutionalisiert. Da unterschiedliche Jurisdiktionen unterschiedliche Einrichtungen vorsehen, die berechtigt sind, Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 anzubieten (z. B. Tagesstätten, auf Gemeindeebene oder Tagespflege), müssen sowohl der *Bildungsgang* selbst als auch die *Vermittlungsart oder -einrichtung* innerhalb des jeweiligen Systems im Elementarbereich anerkannt sein, um in die UOE-Datenerhebung einzufließen. Angebote der Tagesbetreuung werden besonders sorgfältig geprüft: Erfüllt das Angebot die oben erläuterten Kriterien und ist entsprechend den einschlägigen Vorgaben anerkannt, fließt es in die Datenerhebung mit ein.

Wenn ein Angebot anhand der oben aufgeführten Kriterien als Bildungsgang der ISCED-Stufe 0 zur frühkindlichen Bildung im Elementarbereich eingestuft wurde, gelten zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit der Daten bei der UOE-Datenerhebung zu diesen Bildungsgängen weiterhin folgende Regeln, die auf die Bildungsgänge insgesamt angewandt werden (und nicht nur auf die explizite Bildungskomponente).

Bildungsbeteiligung in Vollzeitäquivalenten

Die Aspekte, die zur Definition von Vollzeit- und Teilzeitbeteiligung auf den anderen ISCED-Stufen herangezogen werden, wie das Lernpensum, 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.

Noch besteht kein Konsens darüber, wie Vollzeitäquivalente für die Beteiligung an der ISCED-Stufe 0 ermittelt werden sollen. Allerdings wird in der UOE-Datenerhebung empfohlen, für die ISCED-Stufe 0 die Zahl der angemeldeten Kinder wie Vollzeitäquivalente zu behandeln (d. h., alle Teilnehmer werden als Vollzeitteilnehmer gezählt). Zwar ist die Zahl der Kinder kein zufriedenstellendes Maß für Vollzeitäquivalente für Indikatoren wie die Ausgaben pro Kind (auch wenn sie zum Vergleich der Bildungsbeteiligung akzeptiert wird), aber diese Lösung wird von den meisten Ländern befürwortet, was für andere Schätzverfahren nicht gilt.

Einrichtungen mit Bildungs- und Betreuungsangeboten

In einigen Ländern bieten Einrichtungen des Elementarbereichs Bildungskomponenten ebenso wie Komponenten erweiterter Tages- oder Abendbetreuung an. Bildungsgänge, die traditionell während des Tages angeboten wurden, können heute möglicherweise außerhalb dieser Zeiten angeboten werden, um den Eltern und Kinderbetreuern mehr Flexibilität zu bieten. Diese Angebote werden bei der Datenerhebung besonders behandelt.

Wo die Betreuungskomponente deutlich getrennt ist von den Bildungskomponenten (wenn beispielsweise beide Komponenten separat angeboten werden und die Kinder separat angemeldet werden müssen), fließen die Betreuungskomponenten nicht in die Datenerhebung mit ein. Wenn Angebote die Form verlängerter Tages- oder Abendangebote haben, die alle oben genannten Kriterien erfüllen, werden sie bei der Datenerhebung als Bildungsgänge berücksichtigt.

Wo es sowohl bildungsorientierte als auch nicht bildungsorientierte Komponenten gibt und die Möglichkeit besteht, die Kinder nur für die eine oder die andere anzumelden, werden nur die bildungsorientierten Komponenten als Bildungsgänge einbezogen. Integrierte Angebote werden im Falle, dass der nicht bildungsbezogene Anteil größer ist als der bildungsbezogene, nur dann einbezogen, wenn die oben aufgeführten Kriterien erfüllt sind. Bei Einrichtungen beispielsweise, die am Tag ein Bildungsangebot und auch eine erweiterte Nachmittags- oder Abendbetreuung haben, sodass Eltern die Wahl haben, ihr Kind für eines oder beide Angebote anzumelden, fließt nur das Bildungsangebot am Tag in die UOE-Datenerhebung mit ein.

Datenerhebung zu ISCED 01 und ISCED 02

Für die UOE-Datenerhebung teilen die Länder die Daten für die ISCED-Stufe 0 nur nach dem Alter in ISCED 01 und ISCED 02 auf, und zwar wird bei Daten zu altersintegrierten Angeboten, die sowohl für Kinder unter als auch über 3 Jahre ausgelegt sind, die Zuordnung der Kinder zu ISCED 01 oder ISCED 02 nach dem Alter der Kinder vorgenommen (s. o.). Dadurch kann es sein, dass die Angaben zu den Ausgaben und dem Personal auf den ISCED-Stufen 01 und 02 teilweise auf Schätzungen beruhen.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

OECD (2016), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en.

OECD (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en.

OECD (2013a), „How do early childhood education and care (ECEC) policies, systems and quality vary across OECD countries?" *Education Indicators in Focus*, No. 11, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5k49czkz4bq2-en.

OECD (2013b), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en.

OECD (2013c), *PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengerechtigkeit (Band II): Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern*, PISA, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, http://dx.doi.org/10.1787/9789264207486-de.

OECD (2011a), *How's Life?: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en.

OECD (2011b), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en.

OECD/European Union (2015), *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264234024-en.

Shin, E., M. Jung and E. Park (2009), „A Survey on the Development of the Pre-school Free Service Model", Research Report of the Korean Educational Development Institute, Seoul.

Tabellen Indikator C2

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398287

- Tabelle C2.1: Bildungsbeteiligung im Elementar- und Primarbereich, nach Alter (2005 und 2014)
- Tabelle C2.2: Merkmale von Bildungsgängen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) und von vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02)
- Tabelle C2.3: Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs (2013)
- Tabelle C2.4: Vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02): Merkmale reiner Bildungsangebote und integrierter Angebote (2014)
- Tabelle C2.5: Der Elementarbereich in OECD- und Partnerländern

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabelle C2.1

Bildungsbeteiligung im Elementar- und Primarbereich, nach Alter (2005 und 2014)

	Bildungsbeteiligung (2014)															Bildungsbeteiligung (2005)			
	2-Jährige			3-Jährige			4-Jährige			5-Jährige			6-Jährige			3-Jährige	4-Jährige		
	ISCED 01	ISCED 02	Gesamt	ISCED 01	ISCED 02	Gesamt	ISCED 02	ISCED 1	Gesamt	ISCED 02	ISCED 1	Gesamt	ISCED 02	ISCED 1	Gesamt	ISCED 02	ISCED 02	ISCED 1	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)
OECD-Länder																			
Australien	54	0	54	54	15	69	83	2	85	18	83	101	1	103	104	17	51	2	53
Österreich	30	6	36	10	63	73	92	0	92	96	0	96	41	58	99	m	m	m	m
Belgien	m	52	m	m	98	m	98	0	98	97	1	98	4	94	98	100	100	0	100
Kanada[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	x(12)	x(12)	93	m	98	m	m	m	m	m
Chile	29	2	30	6	48	54	84	0	84	94	0	94	15	83	97	23	30	12	42
Tschechien	a	12	12	a	68	68	84	0	84	89	0	89	45	49	94	66	91	0	91
Dänemark	92	1	93	5	91	96	97	0	97	96	2	98	8	92	99	m	m	m	m
Estland	x(3)	x(3)	58	x(6)	x(6)	86	m	0	m	m	0	m	m	1	m	80	84	0	84
Finnland	52	0	52	0	68	68	74	0	74	79	0	79	97	0	98	62	69	0	69
Frankreich	a	12	12	a	100	100	100	0	101	100	1	101	1	99	101	101	101	0	101
Deutschland	65	0	65	0	94	94	98	0	98	99	0	99	35	63	98	80	89	0	89
Griechenland	29	0	29	44	0	44	49	0	49	91	0	91	3	95	98	0	56	0	56
Ungarn	m	11	m	m	79	m	94	0	94	96	0	96	62	30	92	73	91	0	91
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	a	0	0	a	46	46	56	36	92	3	98	100	0	100	100	m	m	44	m
Israel	46	0	46	0	98	98	98	0	98	97	0	98	16	81	97	66	84	0	84
Italien	a	15	15	a	92	92	96	0	96	88	9	97	1	97	98	99	102	0	102
Japan	a	0	0	a	81	81	96	0	96	96	0	96	0	102	102	69	95	0	95
Korea	89	0	89	0	90	90	92	0	92	94	0	94	0	96	96	14	30	0	30
Lettland	m	0	m	m	86	m	90	0	90	96	0	96	93	4	97	66	73	0	73
Luxemburg	a	5	5	a	69	69	98	0	98	93	6	99	5	93	98	62	95	0	95
Mexiko	5	0	5	3	40	43	89	0	89	85	28	113	1	103	103	23	69	0	69
Niederlande	a	0	0	a	81	81	96	0	96	99	0	99	0	99	99	m	98	0	98
Neuseeland	63	0	63	0	87	87	92	0	92	3	95	98	0	99	99	m	m	0	m
Norwegen	91	0	91	0	95	95	97	0	97	98	0	98	1	99	100	m	m	0	m
Polen	a	6	6	a	57	57	71	0	71	94	0	94	79	16	95	28	38	0	38
Portugal	m	0	m	m	77	m	91	0	91	96	0	96	6	93	99	61	84	3	87
Slowakei	a	12	12	a	64	64	74	0	74	81	0	81	40	50	90	m	m	0	m
Slowenien	66	0	66	0	83	83	89	0	89	90	0	90	5	93	98	67	76	0	76
Spanien	52	0	52	0	96	96	97	0	97	97	0	97	1	96	97	94	99	0	99
Schweden	89	0	89	0	93	93	95	0	95	95	0	95	97	1	98	m	m	m	m
Schweiz	a	0	0	a	3	3	44	0	44	98	0	98	59	41	100	9	39	0	39
Türkei	0	0	0	0	8	8	32	0	32	43	27	71	0	98	98	2	5	0	5
Ver. Königreich	20	0	20	0	84	84	95	3	99	0	99	99	0	98	98	m	m	32	m
Vereinigte Staaten	m	0	m	m	42	42	68	0	68	84	6	90	21	80	101	39	68	0	68
OECD-Durchschnitt	**34**	**4**	**36**	**4**	**69**	**71**	**85**	**1**	**86**	**81**	**14**	**95**	**23**	**74**	**98**	**54**	**73**	**3**	**76**
EU22-Durchschnitt	**31**	**6**	**35**	**3**	**76**	**77**	**87**	**2**	**89**	**85**	**10**	**95**	**30**	**65**	**97**	**69**	**84**	**4**	**84**
Partnerländer																			
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	33	1	34	47	10	57	72	0	72	86	8	94	10	87	97	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	1	m	m	21	m	m	78	m	m	m	m	m
Costa Rica	4	0	4	6	0	6	78	0	78	101	0	102	3	101	103	m	m	m	m
Indien	m	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	m
Litauen	55	0	55	0	78	78	83	0	83	86	0	86	91	5	96	m	m	m	m
Russische Föd.	47	0	47	0	78	78	83	0	83	82	1	83	76	12	88	42	42	0	42
Saudi-Arabien	m	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	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Der Elementarbereich ist auf Kinder unterhalb des Eintrittsalters in den Primarbereich (ISCED-Stufe 1) ausgerichtet. Bildungsgänge der ISCED-Stufe 0 sind in 2 Kategorien unterteilt: frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) und vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02). Die Bildungsbeteiligung kleiner Kinder sollte mit Vorsicht interpretiert werden. Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Beteiligungsdaten bedeuten, dass die Teilnahmedaten von Ländern mit einem Nettoabgang von Schülern wie z. B. Luxemburg wohl zu niedrig angesetzt und Länder mit einem Nettozugang von Schülern wohl zu hoch angesetzt sind.

1. Referenzjahr 2013.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Indonesien, Kolumbien: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398291

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

Tabelle C2.2

Merkmale von Bildungsgängen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01) und von vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02)

	Kinder in vorschulischen Bildungsgängen im Elementarbereich (ISCED 02) als Prozentsatz aller Kinder im Elementarbereich (ISCED 01 + ISCED 02)	Verteilung der Kinder auf ISCED-Stufe 01, nach Art der Bildungseinrichtung				Verteilung der Kinder auf ISCED-Stufe 02, nach Art der Bildungseinrichtung				Kinder-Lehrkräfte-Relation in Vollzeitäquivalenten					
		Öffentlich	Privat			Öffentlich	Privat			ISCED 01		ISCED 02		Gesamt (ISCED 0)	
			Staatlich subventioniert privat	Unabhängig privat	Gesamt		Staatlich subventioniert privat	Unabhängig privat	Gesamt	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte)	Kinder-Lehrkräfte-Relation	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte)	Kinder-Lehrkräfte-Relation	Kinder-Kontaktpersonen-Relation (Lehrkräfte und Hilfslehrkräfte)	Kinder-Lehrkräfte-Relation
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	41	m	m	a	m	23	77	a	77	m	m	4	5	m	m
Österreich	85	33	x(5)	x(5)	67	72	x(9)	x(9)	28	7	9	9	14	9	13
Belgien	100	m	m	m	m	47	53	0	53	m	m	15	15	15	15
Kanada[1]	m	m	m	m	m	93	x(9)	x(9)	7	m	m	m	m	m	m
Chile	80	69	29	2	31	33	61	7	67	5	13	12	26	12	26
Tschechien	100	a	a	a	a	97	3	a	3	a	a	13	14	13	14
Dänemark	64	47	10	43	53	83	17	0	17	4	12	6	10	5	10
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	80	88	12	a	12	91	9	a	9	m	m	m	10	m	m
Frankreich	100	a	a	a	a	87	12	0	13	a	a	15	22	15	22
Deutschland	75	27	x(5)	x(5)	73	35	x(9)	x(9)	65	5	5	9	10	7	8
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	12	12	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	91	6	3	9	m	m	13	13	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	100	a	a	a	a	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m
Israel	75	a	71	29	100	62	30	8	38	m	m	m	m	m	m
Italien	100	a	a	a	a	71	0	29	29	a	a	13	13	13	13
Japan	100	a	a	a	a	27	a	73	73	a	a	14	15	14	15
Korea	64	8	92	0	92	19	81	0	81	5	5	14	14	9	9
Lettland	100	a	a	a	a	94	a	6	6	a	a	m	11	m	11
Luxemburg	100	a	m	m	m	m	m	m	m	a	a	11	11	11	11
Mexiko	95	37	a	63	63	86	a	14	14	24	m	25	25	25	26
Niederlande	100	a	a	a	a	71	a	29	29	a	a	14	16	14	16
Neuseeland	61	2	98	0	98	2	98	0	98	m	4	m	7	m	5
Norwegen	65	49	51	a	51	54	46	a	46	m	m	m	m	5	11
Polen	100	a	a	a	a	80	2	18	20	a	a	m	16	m	16
Portugal	100	m	m	m	m	54	31	16	46	m	m	m	17	m	17
Slowakei	100	a	a	a	a	95	5	a	5	a	a	12	13	12	13
Slowenien	71	95	4	0	5	97	3	0	3	6	6	9	9	8	8
Spanien	76	52	16	33	48	69	28	4	31	m	9	m	15	m	13
Schweden	74	80	20	0	20	83	17	0	17	5	5	6	6	5	5
Schweiz	100	a	a	a	a	95	1	4	5	a	a	m	16	m	16
Türkei	100	a	a	100	100	87	a	13	13	m	m	m	17	m	m
Ver. Königreich	90	41	50	9	59	70	26	5	30	12	16	10	18	10	18
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	59	a	41	41	m	m	10	12	m	m
OECD-Durchschnitt	**86**	**42**	**m**	**m**	**58**	**68**	**23**	**10**	**32**	**8**	**9**	**12**	**14**	**11**	**14**
EU22-Durchschnitt	**90**	**58**	**m**	**m**	**42**	**77**	**14**	**7**	**23**	**6**	**9**	**11**	**13**	**11**	**13**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	63	a	37	37	75	a	25	25	8	12	15	17	11	15
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	16	21	16	21
Kolumbien	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
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	16	16	18	m	17
Litauen	84	95	a	5	5	97	a	3	3	m	m	m	m	7	10
Russische Föd.	85	100	a	a	a	100	a	a	a	m	m	m	m	4	10
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: Die Spalten mit den Angaben zu Merkmalen des Elementarbereichs, d.h. die Spalten (16) bis (22), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).
1. Referenzjahr 2013.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien, Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398305
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.3

Ausgaben für Bildungseinrichtungen des Elementarbereichs (2013)

	Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP			Jährliche Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)					Anteil der mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten Gesamtausgaben		
	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01)	Vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02)	Elementarbereich insgesamt	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01)	Vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02)	Elementarbereich insgesamt			Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01)	Vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02)	Elementarbereich insgesamt
						Öffentlich	Privat	Gesamt			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	0,3	0,2	0,5	11852	13171	x(8)	x(8)	12364	4	42	20
Österreich	0,1	0,5	0,6	10307	8737	8888	9142	8977	73	88	85
Belgien	m	0,7	m	m	7576	m	m	m	m	96	m
Kanada[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	0,3	1,0	1,3	7032	6408	5447	7249	6530	86	85	85
Tschechien	a	0,5	0,5	a	4655	4699	3124	4655	a	92	92
Dänemark[2]	x(3)	x(3)	1,3	x(8)	x(8)	16341	a	16341	x(11)	x(11)	81
Estland	x(3)	x(3)	0,4	x(8)	x(8)	1940	3186	1987	x(11)	x(11)	94
Finnland	0,4	0,9	1,2	18668	10477	12057	13103	12092	91	89	89
Frankreich	a	0,7	0,7	a	7507	7957	4267	7507	a	93	93
Deutschland	0,3	0,6	0,8	14886	9167	11923	9863	10542	71	79	76
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn[2]	m	0,7	m	m	5074	m	m	m	m	91	m
Island	0,6	1,1	1,7	14167	10956	11948	11946	11948	89	84	86
Irland	a	0,1	0,1	a	6532	16249	6352	6532	a	100	100
Israel[2]	0,2	0,8	1,1	4219	4302	5983	2889	4282	25	90	75
Italien	a	0,5	0,5	a	6233	8183	1534	6233	a	92	92
Japan	a	0,2	0,2	a	6247	8129	5841	6247	a	44	44
Korea	m	0,4	m	m	6227	m	m	m	m	78	m
Lettland	a	0,8	0,8	a	4854	4809	5528	4854	a	98	98
Luxemburg	a	0,6	0,6	a	19233	19286	18753	19233	a	98	98
Mexiko	x(3)	x(3)	0,6	x(8)	x(8)	2601	2440	2575	x(11)	x(11)	83
Niederlande	a	0,4	0,4	a	8305	7795	14490	8305	a	88	88
Neuseeland	0,4	0,5	0,9	13579	10252	1020	11671	11465	72	86	80
Norwegen	1,0	1,0	2,0	24329	14704	22416	14153	18240	93	93	93
Polen	a	0,8	0,8	a	5552	x(8)	x(8)	5552	a	77	77
Portugal	a	0,6	0,6	a	6604	6684	6511	6604	a	65	65
Slowakei	a	0,5	0,5	a	4996	5049	3968	4996	a	85	85
Slowenien[1]	0,5	0,8	1,3	11857	8101	9337	4978	9177	75	76	76
Spanien	0,2	0,6	0,8	8160	6021	7134	5406	6523	58	82	75
Schweden	0,6	1,4	1,9	14787	12833	13448	12939	13356	94	94	94
Schweiz	a	0,2	0,2	a	5479	5524	799	5479	a	m	m
Türkei	m	0,2	m	m	3172	m	m	m	m	73	m
Ver. Königreich	0,0	0,5	0,5	8668	8727	8541	9074	8722	60	66	65
Vereinigte Staaten[2]	m	0,4	m	m	9986	m	m	m	m	74	m
OECD-Durchschnitt	**0,2**	**0,6**	**0,8**	**12501**	**8070**	**8976**	**7568**	**8618**	**69**	**83**	**81**
EU22-Durchschnitt	**0,1**	**0,6**	**0,8**	**12476**	**7957**	**9462**	**7777**	**8536**	**75**	**87**	**86**
Partnerländer											
Argentinien	x(3)	x(3)	0,6	m	m	x(8)	x(8)	3395	x(11)	x(11)	76
Brasilien[2]	x(3)	x(3)	0,6	m	m	3747	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	0,1	0,4	0,5	m	m	m	m	1748	10	72	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	66	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	0,1	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	x(3)	x(3)	0,7	x(8)	x(8)	5043	7333	5093	x(11)	x(11)	85
Russische Föd.	x(3)	x(3)	1,1	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	5588	x(11)	x(11)	90
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**

1. Referenzjahr 2013. 2. Einschließlich einiger Ausgaben für Kinderbetreuung.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien, Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398316

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

Tabelle C2.4

Vorschulische Bildung im Elementarbereich (ISCED 02): Merkmale reiner Bildungsangebote und integrierter Angebote (2014)

	Reine Bildungsangebote			Integrierte Angebote (umfassen Bildungsangebote und Betreuungsleistung)			Relativer Anteil der Bildungsbeteiligung, wie in *Bildung auf einen Blick* angegeben (in %)		
	Im Land angeboten	Unterricht durch qualifizierte Lehrkräfte	Formaler Lehrplan	Im Land angeboten	Unterricht durch qualifizierte Lehrkräfte	Formaler Lehrplan	Reine Bildungs-angebote	Integrierte Angebote	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	x(9)	x(9)	100
Österreich	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	3	97	100
Belgien	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Kanada	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	m	m	m
Chile	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	x(9)	x(9)	100
Tschechien	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Dänemark	Nein	a	a	Ja	Ja	Ja	a	100	100
Estland	Nein	a	a	Ja	Ja	Ja	a	100	100
Finnland	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	31	69	100
Frankreich	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Deutschland	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Griechenland	Ja	Ja	Ja	Ja	m	m	100	m	100
Ungarn	Nein	a	a	Ja	Ja	Ja	a	100	100
Island	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	1	99	100
Irland	Nein	a	a	Ja	a	a	a	100	100
Israel	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	98	2	100
Italien	Nein	a	a	Ja	m	m	a	100	m
Japan	Ja	Ja	Ja	Ja	Unter-schiedlich	Unter-schiedlich	x(9)	x(9)	100
Korea	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	x(9)	x(9)	100
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Mexiko	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	99	1	100
Niederlande	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Unter-schiedlich	70	30	100
Neuseeland	Nein	a	a	Ja	Ja	Ja	a	100	100
Norwegen	Nein	a	a	Ja	Ja	Ja	a	100	100
Polen	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Portugal	Nein	a	a	Ja	Ja	Ja	a	100	100
Slowakei	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Slowenien	Nein	a	a	Ja	Ja	Ja	a	100	100
Spanien	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Schweden	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	17	83	100
Schweiz	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	m	100	m	100
Türkei	Ja	Ja	Ja	Nein	a	a	100	a	100
Ver. Königreich	Ja	Ja	Ja	Ja	Unter-schiedlich	Ja	x(9)	x(9)	100
Vereinigte Staaten	Ja	Unter-schiedlich	Unter-schiedlich	Ja	Unter-schiedlich	Unter-schiedlich	x(9)	x(9)	100
Partnerländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja	Nein	x(9)	x(9)	100
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	Nein	a	a	Ja	Ja	Ja	a	100	100
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

Quelle: *OECD. Spezielle Datenerhebung der INES-Arbeitsgruppe zu Bildungsangeboten im Elementarbereich.*
Hinweise *s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.* *StatLink:* *http://dx.doi.org/10.1787/888933398321*
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.5

Der Elementarbereich in OECD- und Partnerländern

ISCED 01 und ISCED 02 gemäß ISCED-2011-Klassifikation

	ISCED 01 – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung				ISCED 02 – Vorschulische Bildung im Elementarbereich			
	Bezeichnung des Bildungsgangs in der Landessprache	Bezeichnung des Bildungsgangs in Deutsch	Reguläres Eintrittsalter	Reguläre Dauer (Jahre)	Bezeichnung des Bildungsgangs in der Landessprache	Bezeichnung des Bildungsgangs in Deutsch	Reguläres Eintritts-alter	Reguläre Dauer (Jahre)
OECD-Länder								
Australien	Early Childhood Education	Frühkindliche Bildung	0	2–4	Pre-primary, Preschool	Bildungsgänge vor Eintritt in die Schule in Bildungseinrichtungen oder in einer bildungsorientierten Betreuungsumgebung für den ganzen Tag	4	1
Österreich	Kinderkrippe	Kinderkrippe	0	3	Kindergarten	Kindergarten	3	3
					Vorschulstufe	Vorschulische Bildung (in einer Schule des Primarbereichs)	6	1
Belgien (fläm.)	Kinderopvang van baby's en peuters	Betreuung von Babys und Kleinkindern	0	2,5–3	Gewoon kleuteronderwijs	Reguläre Bildung im Kindergarten	2,5–3	3
					Buitengewoon kleuteronderwijs	Spezielle Bildung im Kindergarten	2,5–3	3
Belgien (frz.)	a				Enseignement maternel ordinaire	Reguläre vorschulische Bildung	2,5–3	3
					Enseignement maternel spécialisé	Spezielle vorschulische Bildung	2,5–3	3
Kanada	Early childhood development or equivalent	Frühkindliche Bildung oder gleichwertig – frühkindliche Entwicklung	3–4	1–2	Kindergarten	Vorschulische Bildung oder gleichwertig – Kindergarten	4–5	1
Chile	Educación Parvularia (Sala Cuna y Nivel Medio Menor)	Vorschulische Bildung (Tagesbetreuung und unteres mittleres Niveau)	0–2	3	Educación Parvularia (Nivel Medio Mayor, Nivel de Transición 1 y Nivel de Transición 2)	Vorschulische Bildung (oberes mittleres Niveau, 1. und 2. Übergangsstufe)	3–5	3
Tschechien	a				Mateřská škola	Kindergarten	3	3
					Přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním	Vorbereitungsklassen für sozial benachteiligte Kinder	6	1
					Přípravný stupeň základní školy speciální	Vorbereitungsstufe für spezielle Grundschulen	6	3
Dänemark	Vuggestue	Kindergarten	0–2	3	Børnehave	Kindergarten	3–5	2
Estland	In vorschulischer Bildung im Elementarbereich (ISCED 02) enthalten				Alusharidus (alushariduse raamõppekava)	Vorschulische Bildung (allgemeinbildender Bildungsgang von vorschulischer Bildung)	0	6
Finnland	0-2-v. lapset päiväkodeissa	Kindergarten (für Kinder von 0 bis 2 Jahren), einschließlich sonderpädagogischer Bildungsgänge	0–2	1–3	3-5-v. lapset päiväkodeissa	Kindergarten (für Kinder von 3 bis 5 Jahren), einschließlich sonderpädagogischer Bildungsgänge	3–5	1–3
	0-2-v. lapset perhepäivähoidossa	Familientagesbetreuung (für Kinder von 0 bis 2 Jahren), einschließlich sonderpädagogischer Bildungsgänge	0–2	1–3	6-v. lasten esiopetus	Vorschulische Bildung für 6-jährige Kinder in Kindergärten und Gemeinschaftsschulen, einschließlich sonderpädagogischer Bildungsgänge	6	1
					3-5-v. lapset perhepäivähoidossa	Familientagesbetreuung (für Kinder von 3 bis 5 Jahren), einschließlich sonderpädagogischer Bildungsgänge	3–5	1–3
Frankreich	a				Enseignement préélémentaire	Vorschulische Bildung	2–3	3
Deutschland	Krippen	Krippe	0	2–3	01 Kindergärten	Kindergarten	3	3
					02 Schulkindergärten	Schulkindergarten	6	1
					03 Vorklassen	Vorklassen	5	1
Griechenland	Vrefonipiakos stathmos	Kindergarten für frühkindliches Alter	0	1–3	Nipiagogio	Vorschulische Bildung	4–5	1–2
Ungarn	Gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás	Sonderpädagogische Beratung, frühkindliche Entwicklung, Bildung und Betreuung	0	5	Óvoda	Kindergarten (hiervon 1 Jahr vorschulische Bildung)	3	3
	Egységes óvoda-bölcsöde	Integrierter Kindergarten – Krippe	2	1				
	Óvoda (3 év alatt)	Kindergarten (Kinder unter 3 Jahren)	2–5	0–5				

Quelle: *ISCED-2011-Zuordnungen. Weitere Einzelheiten s. ISCED-2011-Klassifikation und Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.*
StatLink: *http://dx.doi.org/10.1787/888933398338*
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.5 (Forts. 1)

Der Elementarbereich in OECD- und Partnerländern

ISCED 01 und ISCED 02 gemäß ISCED-2011-Klassifikation

	ISCED 01 – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung				ISCED 02 – Vorschulische Bildung im Elementarbereich			
	Bezeichnung des Bildungsgangs in der Landessprache	Bezeichnung des Bildungsgangs in Deutsch	Reguläres Eintrittsalter	Reguläre Dauer (Jahre)	Bezeichnung des Bildungsgangs in der Landessprache	Bezeichnung des Bildungsgangs in Deutsch	Reguläres Eintrittsalter	Reguläre Dauer (Jahre)
OECD-Länder								
Island	Leikskóli I	Vorschulen I	0	1–3	Leikskóli II	Vorschulen II	3	0 bis 3, variabel
					5 ára bekkur	Klasse 0 für 5-Jährige	5	1
Irland	a				Early start	Früher Beginn	3–4	1
					Traveller Pre-School Programmes	Vorschulische Bildungsgänge für Reisende	3–4	1
					Privately provided Pre-Primary education – Early Childhood Care and Education (ECCE) Scheme and the Community Childcare Subvention (CCS) Programme	Von privater Seite angebotene Programme für frühkindliche Betreuung und Bildung (ECCE) sowie Community-Kinderunterstützungs-Programm (CCS)	3 Jahre + 2 Monate bis 4 Jahre + 6 Monate	1
Israel	Hinuh be ganey misrad ha kalkala or harevacha	Frühkindliche Bildung im Zuständigkeitsbereich des Wirtschafts- bzw. des Wohlfahrtsministeriums	0	3	Hinuh kdam yesody-ganey yeladim-ziburi (misrad ha kalkala, misrad ha revacha ve misrad ha hinuh)	Vorschulische Bildung – öffentlich (Zuständigkeit des Wirtschafts-, Wohlfahrts- oder Bildungsministeriums)	3	3
					Hinuh kdam yesody-ganey yeladim-prati	Vorschulische Bildung – unabhängig privat	3	3
Italien	a				Scuola dell'infanzia	Vorschulen	3	3
Japan	a				Yohorenkeigata-Nintei-Kodomo-En	Integrierte Zentren für frühkindliche Bildung und Betreuung	3–5	1–3
					Yochien	Kindergarten	3–5	1–3
					Tokubetsu-shien-gakko Yochi-bu	Schule für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen, Abteilung Kindergarten	3–5	1–3
					Hoikusho	Tageskindergarten	3–5	1–3
Korea	어린이집 (0–2세) (Eorinyijip, age 0–2)	Kleinkinderkurse, Kinderbetreuungszentren	0–2	1–3	어린이집 (3–5세) (Eorinyijip, age 3–5)	Kindergartenkurse, Kinderbetreuungszentren	3–5	1–3
	특수학교 (Teuksu-hakgyo), 영아과정 (Younga kwajeong)	Kleinkinderkurse, spezielle Schule	0–2	1–3	유치원 (Yuchiwon)	Kindergarten	3–5	1–3
					특수학교 (Teuksu-hakgyo), 유치원과정 (Yuchiwon-kwajeong)	Kindergartenkurse, spezielle Schule	3–5	1–3
Lettland	Pirmskolas izglitibas programmas (līdz 2 gadu vecumam)	Vorschulische Bildung (Teil des Bildungsgangs bis zum Alter von 2 Jahren) (Frühkindliche Bildung)	0	1–2	Pirmskolas izglitibas programmas (no 3 gadu vecuma)	Vorschulische Bildungsgänge (Teil des Bildungsgangs ab dem Alter von 3 Jahren)	3	1–4
Luxemburg	a				enseignement fondamental/cycle 1 – éducation précoce	Bildungsgänge für Frühentwickler	3	1
					éducation précoce	Bildungsgänge für Frühentwickler (unabhängige private Bildungseinrichtungen)	< 4	1
					enseignement fondamental/cycle 1 – éducation préscolaire (Spillschoul)	Vorschulische Bildung	4	2
					éducation préscolaire	Vorschulische Bildung (unabhängige private Bildungseinrichtungen)	4	2
Mexiko	Educación Inicial	Frühkindliche Bildung	0	3	Educación Preescolar	Vorschulische Bildung	3	2–3
Niederlande	a				Voorschools onderwijs	Vorschulbildung in Tagesbetreuungszentren und Spielgruppen	3	1
					Basisonderwijs en speciaal basisonderwijs, groep 1 en 2	Vorschulische Bildung in Schulumgebung, einschließlich Gruppe/Klasse in der vorschulischen Bildung für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen I und II	4	2

Quelle: ISCED-2011-Zuordnungen. Weitere Einzelheiten s. ISCED-2011-Klassifikation und Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398338
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.5 (Forts. 2)

Der Elementarbereich in OECD- und Partnerländern

ISCED 01 und ISCED 02 gemäß ISCED-2011-Klassifikation

	ISCED 01 – Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung				ISCED 02 – Vorschulische Bildung im Elementarbereich			
	Bezeichnung des Bildungsgangs in der Landessprache	Bezeichnung des Bildungsgangs in Deutsch	Reguläres Eintrittsalter	Reguläre Dauer (Jahre)	Bezeichnung des Bildungsgangs in der Landessprache	Bezeichnung des Bildungsgangs in Deutsch	Reguläres Eintrittsalter	Reguläre Dauer (Jahre)
OECD-Länder								
Neuseeland	Early childhood education	Frühkindliche Bildung	0	≤ 3	Early childhood education	Frühkindliche Bildung	3	2
Norwegen	Barnehage, 0–2 åringer	Kindergarten	0	2	Barnehage, 3–5 åringer	Kindergarten	3	3
Polen	a				Wychowanie przedszkolne	Vorschulische Bildungsangebote	3	4
					Wychowanie przedszkolne specjalne	Spezielle vorschulische Bildungsangebote	3	4
Portugal	a				Educação pré-escolar	Vorschulische Bildung	3–5	3
Slowakei	a				Materská škola	Kindergarten	3	3
					Špeciálna materská škola	Spezieller Kindergarten	3	3
					Prípravné triedy na základnej škole	Vorbereitungsklasse in Grundschule	6	1
					Prípravné triedy v špeciálnej škole	Vorbereitungsklasse in speziellen Schulen	6	1
Slowenien	Pedšolska vzgoja (1.starostno obdobje)	Vorschulbildung (1. Altersgruppe)	1	2	Predšolska vzgoja (2. starostno obdobje)	Vorschulische Bildung (2. Altersgruppe)	3	3
Spanien	Educación Infantil Primer ciclo (0–2 años)	Frühkindliche Bildung	0	3	Educación Infantil Segundo ciclo (3+ años)	Vorschulische Bildung	3	3
Schweden	Förskola för barn/elever under 3 år	Vorschule für Kinder/Schüler unter 3 Jahren	0	0–2	Förskola för barn/elever 3 år eller äldre	Vorschule für Kinder/Schüler ab 3 Jahren	3	3
					Förskoleklass	Vorschulklassen	6	1
Schweiz	a				Vorschule, préscolarité, prescolarità	Kindergarten	4–6	2
					Besonderer Lehrplan, programme d'enseignement spécial, programma scolastico speciale	Bildungsgänge für Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen	4–6	2
Türkei	Erken çocukluk dönemi eğitimi (0–2 yaş)	Frühkindliche Betreuung und Bildung (0–2 Jahre)	0–2	1–2	Okul öncesi eğitimi (3–5 yaş)	Vorschulische Bildung (3 bis 5 Jahre)	3–5	1–3
Vereinigtes Königreich	Children's Centres (including Sure Start centres)	Kinderzentren (einschließlich Zentren für einen sicheren Start)	0	2	Reception and Nursery classes in schools	Eingangs- und Kindergartenklassen in Schulen	3	1–2
	Registered childminders	Registrierte Tagesmütter	0	2	Preschool or pre-kindergarten	Vorschule oder Vorkindergarten	2–4	1–2
	Day nurseries	Kindergarten	0	2				
Vereinigte Staaten	a				Preschool or pre-kindergarten	Vorschule oder Vorkindergarten	2–4	1–2
					Kindergarten	Kindergarten	4–6	1
Partnerländer								
Brasilien	Educação Infantil – crèche	Kindergärten/Tagesbetreuungszentren	0	3	Educação Infantil – pré-escola	Vorschule	4	2
Kolumbien	Atención integral a la primera infnacia	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	0	3	Pre-jardin (3-year-olds), Jardin (4-year-olds), and Transicicón (5-year-olds)	Vorschulische Bildung	3–5	1–3
Litauen	Ikimokyklinio ugdymo programos	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	0	1–2	Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programos	Vorschulische Bildung	3	1–4
Russische Föderation	Программы развития детей младшего возраста	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	0	2	Дошкольное образование	Vorschulische Bildung	3	3

Quelle: ISCED-2011-Zuordnungen. Weitere Einzelheiten s. ISCED-2011-Klassifikation und Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398338

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

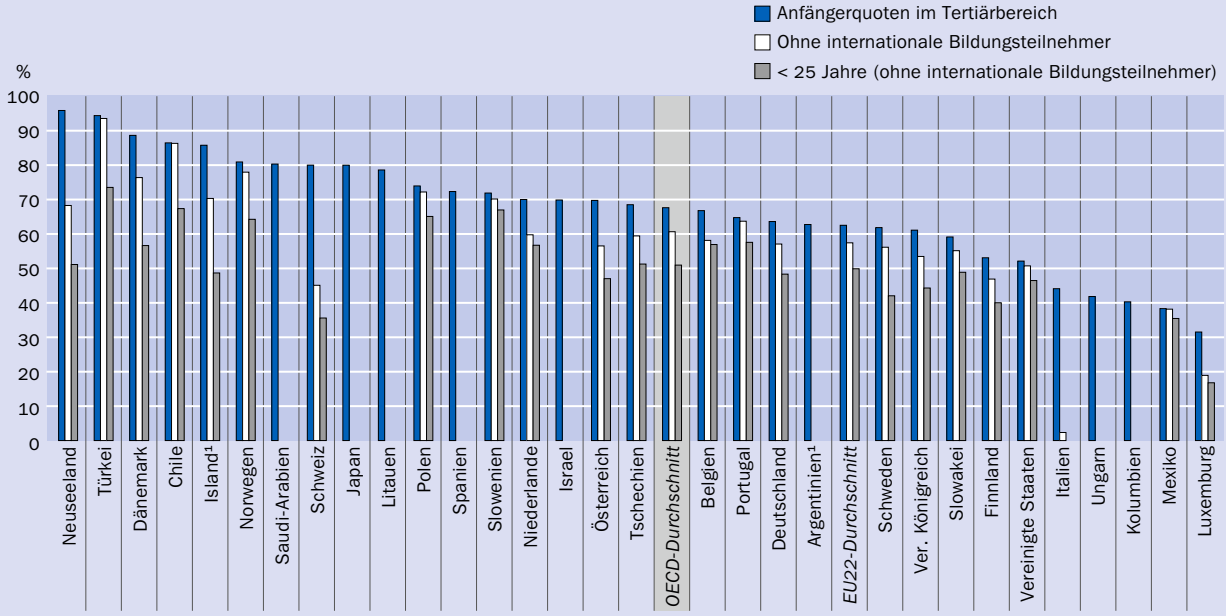
Indikator C3

Wie viele junge Erwachsene werden eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?

- Rund 59 Prozent der jungen Erwachsenen in den OECD-Ländern werden im Laufe ihres Lebens einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang belegen und 23 Prozent einen Master- oder gleichwertigen Bildungsgang.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 82 Prozent der Anfänger im Tertiärbereich jünger als 25 Jahre, und 54 Prozent der Anfänger sind Frauen.
- Internationale Bildungsteilnehmer stellen 13 Prozent der Anfänger im Tertiärbereich, allerdings 28 Prozent bei den Promotionsbildungsgängen.

Abbildung C3.1

Anfängerquoten von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich (2014)



Anmerkungen: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Anfängerdaten bedeuten, dass die Anfängerquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich wohl zu niedrig angesetzt und Länder mit einem Nettozugang von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich wohl zu hoch angesetzt sind. Bei den bereinigten Anfängerquoten ist dies weitgehend berücksichtigt. Weitere landesspezifische Informationen s. Anhang 3.
1. Referenzjahr 2013.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Anfängerquoten von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Tabelle C3.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398440

Kontext

Anfängerquoten stellen eine Schätzung des Anteils der Bevölkerung dar, der im Laufe des Lebens wahrscheinlich einen Bildungsgang (auf einer bestimmten ISCED-Stufe) im Tertiärbereich aufnehmen wird. Sie sind ein Hinweis auf die Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich und den Wert, der einer Ausbildung im Tertiärbereich beigemessen wird, sowie ein Anhaltspunkt dafür, in welchem Umfang die Bevölkerung die Kompetenzen und Kenntnisse auf hohem Qualifikationsniveau erwirbt, die wissensbasierte Volkswirtschaften begründen und voranbringen können. Hohe Anfänger- und Beteiligungsquoten

im Tertiärbereich lassen darauf schließen, dass eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung herangebildet und aufrechterhalten wird.

In den OECD-Ländern hat die Überzeugung, dass durch einen Abschluss im Tertiärbereich erworbene Kompetenzen einen höheren Stellenwert haben als die von Menschen mit einem niedrigeren Bildungsstand, ihre Ursache in der (sowohl realen als auch befürchteten) Annahme, dass „Routinetätigkeiten" automatisiert oder in Niedriglohnländer verlagert werden können. Außerdem besteht allgemein Einigkeit darüber, dass Wissen und Innovationen von zentraler Bedeutung für ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum sind. Die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs sehen sich nicht nur der Aufgabe gegenüber, den steigenden Bedarf durch die Erhöhung der Anzahl der angebotenen Ausbildungsplätze zu decken, sondern auch Bildungsgänge und Lehrmethoden an die unterschiedlichen Bedürfnisse einer neuen Generation von Bildungsteilnehmern anzupassen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Es wird davon ausgegangen, dass mindestens jeder 25. Bildungsteilnehmer in Deutschland, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich im Laufe des Lebens einen Promotionsbildungsgang aufnehmen wird, aber in Chile, China, Indonesien, Kolumbien, Mexiko und Saudi-Arabien wird dies wahrscheinlich bei weniger als jedem 200. der Fall sein.
- Ausgehend von den aktuellen Quoten wird geschätzt, dass im Durchschnitt 18 Prozent der heutigen jungen Erwachsenen in den OECD-Ländern im Laufe ihres Lebens einen kurzen tertiären Bildungsgang belegen werden und 23 Prozent einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang.
- In Luxemburg, Neuseeland, Österreich und der Schweiz sind mehr als 20 Prozent der Anfänger in einem Bachelorbildungsgang internationale Bildungsteilnehmer, deutlich mehr als der OECD-Durchschnitt von 10 Prozent.

Hinweis

Anfängerquoten zeigen den geschätzten Prozentsatz einer Altersgruppe, der im Laufe des Lebens eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen wird. Die Schätzung basiert auf der Zahl der Anfänger im Tertiärbereich im Jahr 2014 und der Altersverteilung in dieser Gruppe. Daher basieren die Anfängerquoten auf der Annahme einer „synthetischen" Kohorte, nach der die aktuellen Anfängerquoten die beste Schätzung für das Verhalten junger Erwachsener von heute im Laufe ihres Lebens sind.

Anfängerquoten reagieren schnell auf Änderungen im Bildungssystem, wie beispielsweise die Einführung neuer Bildungsgänge. Während der anfänglichen Umsetzungsphase des Bologna-Prozesses sind zum Beispiel in den europäischen Ländern einige Bildungsteilnehmer länger als erwartet im Tertiärbereich verblieben, andere hingegen haben die Aufnahme ihrer Ausbildung im Tertiärbereich verschoben, um einen an die neue Klassifikation angepassten Abschluss erwerben zu können. Wenn es in einem Zeitraum unerwartet viele Anfänger im Tertiärbereich gibt, können die Anfängerquoten sehr hoch sein und sogar mehr als 100 Prozent betragen (was eindeutig darauf hinweist, dass die Annahme einer synthetischen Kohorte nicht plausibel ist).

In einigen Ländern können hohe Anfängerquoten ein vorübergehendes Phänomen sein – nämlich als Auswirkung von Konjunkturphasen und Wirtschaftskrisen, wenn künftige Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ihre Erwartungen an die Realität des Arbeitsmarktes oder Anreizprogramme der Regierungen anpassen. Programme des zweiten Bildungswegs, durch die Regierungen ältere Bildungsteilnehmer ermutigen, sich erneut in Aus- und Weiterbildung zu begeben, können die Anfängerquoten ebenfalls steigern.

Steigende Zahlen bei den internationalen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich können die Anfängerquoten vorübergehend erhöhen. Der Anteil erwarteter Anfänger für Bildungsgänge im Tertiärbereich verändert sich dramatisch, wenn internationale Bildungsteilnehmer bei der Berechnung nicht berücksichtigt werden. In einigen Ländern stellen die internationalen Bildungsteilnehmer zusammen mit den älteren Bildungsteilnehmern 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.

Analyse und Interpretationen

Zugang zum Tertiärbereich

Durch die Verwendung von ISCED 2011 kann zwischen den unterschiedlichen ISCED-Stufen im Tertiärbereich – kurzen tertiären Bildungsgängen sowie Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgängen – unterschieden werden.

In den OECD-Ländern werden schätzungsweise 68 Prozent der jungen Erwachsenen von heute im Laufe ihres Lebens einen Bildungsgang im Tertiärbereich aufnehmen, sofern die aktuellen Anfängerquoten auch für die Zukunft gelten. Dieser Durchschnitt sinkt auf 61 Prozent, wenn internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich nicht eingerechnet werden, und sogar auf 51 Prozent, wenn nur inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich berücksichtigt werden, die jünger als 25 Jahre sind (Abb. C3.1). In einigen Ländern sind die Anfängerquoten vor allem wegen der großen Beliebtheit der kurzen tertiären Bildungsgänge sehr hoch. In Chile beispielsweise wird erwartet, dass etwa 87 Prozent der jungen Menschen mindestens einmal im Laufe ihres Lebens eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen werden – wobei 48 Prozent von ihnen einen kurzen tertiären Bildungsgang belegen werden (Tab. C3.1 und C3.2).

Über alle OECD-Länder hinweg belegen etwa 18 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich einen kurzen tertiären Bildungsgang, in den 22 Mitgliedstaaten der Europäischen Union, die auch Mitglied der OECD sind, sind es 13 Prozent.

In den meisten Ländern belegt der überwiegende Anteil der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich einen Bachelorbildungsgang (ISCED-Stufe 6): Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 59 Prozent der jungen Menschen im Laufe ihres Lebens einen solchen Bildungsgang belegen, wobei dieser Prozentsatz zwischen den Ländern stark variiert. In Luxemburg beispielsweise beträgt die Anfängerquote für Bachelorbildungsgänge nur 18 Prozent, da ein großer Teil der Luxemburger Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich im Ausland studiert. Dagegen liegen die Anfängerquoten für den Tertiärbereich in Australien,

das einen hohen Anteil an internationalen Bildungsteilnehmern aufweist, bei 94 Prozent. Werden internationale Anfänger im Tertiärbereich bei der Berechnung nicht berücksichtigt, sinkt diese Anfängerquote auf 79 Prozent.

Viele OECD-Länder investieren stark, um eine über den Bachelorabschluss hinausgehende Ausbildung anzubieten. In einigen Ländern liegen die Anfängerquoten für Masterbildungsgängen bei bis zu 42 Prozent (Polen) und für Promotionsbildungsgänge bei rund 5 Prozent (Deutschland und die Schweiz).

Es wird erwartet, dass über alle OECD-Länder hinweg rund 23 Prozent der Bildungsteilnehmer im Laufe ihres Lebens einen Masterbildungsgang belegen werden; bei den inländischen Bildungsteilnehmern geht man davon aus, dass dies bei 14 Prozent vor Erreichen des 30. Lebensjahrs der Fall sein wird. Werden internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich bei der Berechnung nicht berücksichtigt, variieren die Anfängerquoten für Masterbildungsgänge zwischen 35 Prozent in Island und der Slowakei und 3 Prozent in China und Luxemburg.

Nur 2,5 Prozent der jungen Menschen werden im Laufe ihres Lebens einen Promotionsbildungsgang belegen, und nur bei 0,9 Prozent aller inländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich wird dies vor Erreichen des 30. Lebensjahrs der Fall sein.

Internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

Wie bereits erwähnt, sind internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich für das Verständnis dafür, wie Anfängerquoten das Bildungssystem eines Landes charakterisieren, sehr wichtig. Ein großer Teil derjenigen, die einen Bildungsgang auf einer bestimmten ISCED-Stufe belegen, kann aus dem Ausland kommen oder die vorgelagerte Bildungsstufe im Ausland abgeschlossen haben, was zu einer erheblichen Veränderung der untersuchten Quoten in den Indikatoren führt. Werden internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich nicht berücksichtigt, sinken die Anfängerquoten für Bachelorbildungsgänge beispielsweise um durchschnittlich 5 Prozentpunkte.

Bei Master- und Promotionsbildungsgängen ändern sich die Quoten bei Berücksichtigung internationaler Bildungsteilnehmer ebenfalls deutlich. Die Anfängerquoten für Masterbildungsgänge sind, wenn die Berechnung ausschließlich auf inländischen Bildungsteilnehmern basiert, durchschnittlich um 4 Prozentpunkte niedriger als die für alle Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Auch bei Anfängerquoten auf Promotionsebene zeigt sich mit einer Reduzierung von 2,5 Prozent auf 1,7 Prozent ein relativ hoher Unterschied. In Indikator C4 wird die Motivation, aus der heraus Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich eine Ausbildung, insbesondere einen Master- oder Promotionsbildungsgang, in anderen Ländern aufnehmen, eingehender untersucht.

Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die älter als das typische Eintrittsalter sind

Als „typisches Eintrittsalter“ wird das Alter bezeichnet, in dem die meisten Bildungsteilnehmer eine Ausbildung auf einer bestimmten ISCED-Stufe aufnehmen. Werden Bildungsteilnehmer, die älter als das typische Eintrittsalter sind, nicht berücksichtigt, bestehen erhebliche Unterschiede bei den Schätzungen für die Anfängerquoten von inländischen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, die dann im Durchschnitt der OECD-Länder zwischen 61 Prozent und 51 Prozent liegen. Das bedeutet, dass über alle OECD-Länder hinweg die Hälfte aller jungen Menschen vor dem Erreichen des 25. Lebensjahrs eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen wird (Tab. C3.1). In einigen Ländern jedoch

sind Bildungsteilnehmer, die zum ersten Mal eine Ausbildung in diesem Bildungsbereich aufnehmen, älter. In Island, Israel und der Schweiz beispielsweise sind mindestens 30 Prozent derjenigen, die eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen, älter als 25 Jahre (Tab. C3.2).

Diese Anpassung der Berechnungen wirkt sich auch auf die Anfängerquoten für Promotionsbildungsgänge aus: Obwohl erwartet wird, dass 1,7 Prozent aller inländischen jungen Menschen einen Promotionsbildungsgang aufnehmen werden, wird dies nur bei 0,9 Prozent vor dem Erreichen des 30. Lebensjahrs der Fall sein.

Charakteristika von Anfängern im Tertiärbereich

Nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich

Wenn man weiß, auf welcher ISCED-Stufe Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich zum ersten Mal einen Bildungsgang belegen, hilft dies, Intensität und Dauer der von ihnen belegten Bildungsgänge zu bestimmen. In den meisten Bildungssystemen beginnt der Tertiärbereich mit dem Bachelorbildungsgang.

Über alle OECD-Länder hinweg nehmen 74 Prozent der Anfänger im Tertiärbereich einen Bachelorbildungsgang auf und etwa 9 Prozent einen Master- oder gleichwertigen Bildungsgang, was im Wesentlichen einem langen zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgang entspricht. Im Durchschnitt belegen etwa 17 Prozent der Anfänger einen kurzen tertiären Bildungsgang, obwohl ihr Anteil in Chile, Österreich, der Russischen Föderation, der Türkei und den Vereinigten Staaten bei mindestens 40 Prozent liegt. In Luxemburg, Schweden und der Schweiz belegen mehr als 20 Prozent der Anfänger im Tertiärbereich einen Masterbildungsgang (Tab. C3.2).

Bildungsbeteiligung von Frauen im Tertiärbereich

In allen Ländern mit Ausnahme von Indien, Mexiko, Saudi-Arabien, der Schweiz und der Türkei stellen Frauen die Mehrheit der Anfänger im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 54 Prozent der Anfänger im Tertiärbereich Frauen; die höchsten Frauenanteile bei den Anfängern im Tertiärbereich (58 Prozent) sind in Island, der Slowakei und Tschechien zu beobachten. Eine gleich starke Beteiligung von Männern und Frauen auf einer bestimmten ISCED-Stufe im Tertiärbereich bedeutet jedoch nicht eine gleichmäßige Verteilung über die Fächergruppen.

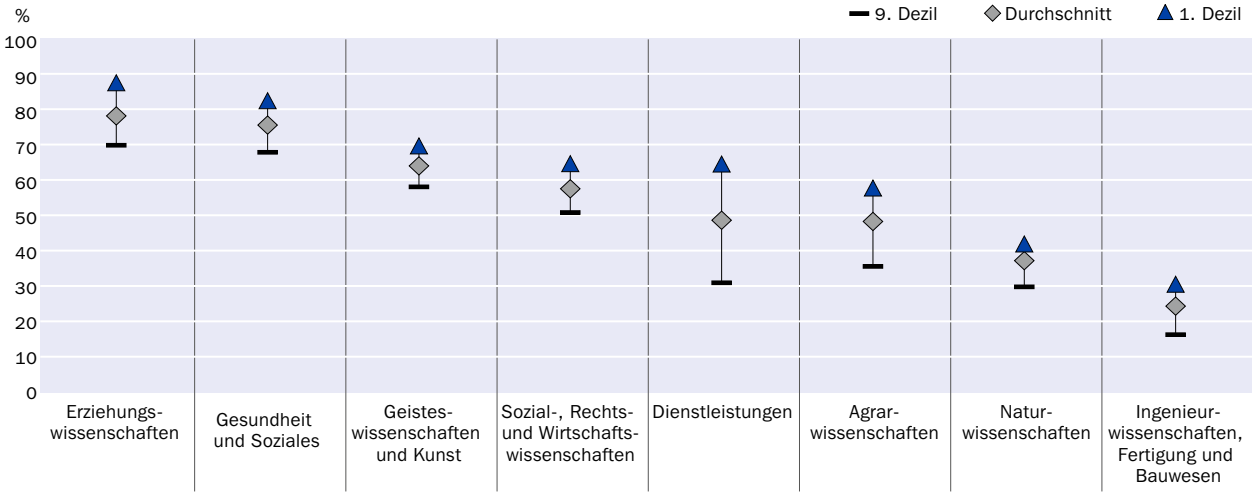
Weibliche Anfänger im Tertiärbereich nach Fächergruppe

Frauen sind in den Bildungsgängen, die zu eher geringer bezahlten Arbeitsplätzen führen, insbesondere dem Lehrerberuf und der Krankenpflege, überrepräsentiert, während Männer in den MINT-Fächern (Mathematik, Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften und Technik) überrepräsentiert sind.

In allen Ländern mit verfügbaren Daten beträgt der Anteil der weiblichen Anfänger in der Fächergruppe Erziehungswissenschaften mehr als zwei Drittel. In der Fächergruppe Gesundheit und Soziales ist Japan das einzige Land, in dem ihr Anteil an den Anfängern weniger als zwei Drittel beträgt. Ein ähnliches Ungleichgewicht besteht bei der Fächergruppe Geisteswissenschaften und Kunst, in der Frauen in allen Ländern mit durchschnittlich 64 Prozent die Mehrzahl der Anfänger stellen. Ihr Anteil weicht in den meisten Ländern nur geringfügig von diesem Durchschnittswert ab. Der Unterschied zwischen dem oberen und dem unteren Dezil beträgt nur 12 Prozentpunkte (Abb. C3.2).

Abbildung C3.2

Anteil weiblicher Anfänger im Tertiärbereich in OECD- und Partnerländern, nach Fächergruppe (2014)



Quelle: OECD. Tabelle C3.2. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/eag.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933398455

Erläuterung der Abbildung: Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten sind 49 Prozent der Anfänger im Tertiärbereich in der Fächergruppe Dienstleistungen Frauen (gekennzeichnet durch die Raute). In 10 Prozent der Länder, beträgt der Anteil der weiblichen Anfänger in der Fächergruppe Dienstleistungen mindestens 65 Prozent (unteres Dezil, gekennzeichnet durch das Dreieck). Am anderen Ende des Spektrums beträgt in 10 Prozent der Länder der Anteil der weiblichen Anfänger höchstens 31 Prozent (gekennzeichnet durch den Balken).

Im Gegensatz dazu beträgt der Anteil weiblicher Anfänger in der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen weniger als ein Viertel. In mehr als 90 Prozent der Länder liegt ihr Anteil in dieser Fächergruppe bei höchstens einem Drittel. In der Fächergruppe Naturwissenschaften liegt der durchschnittliche Anteil der Frauen bei allen Anfängern bei nur etwas mehr als einem Drittel, und es bestehen nur geringfügige Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In 80 Prozent der Länder beträgt der Anteil der Frauen in den Naturwissenschaften zwischen 30 Prozent und 42 Prozent (Abb. C3.2 und Tab. C3.2).

Anteil der Anfänger im Tertiärbereich, die älter als das typische Eintrittsalter sind

Das Alter der Anfänger im Tertiärbereich variiert zwischen den einzelnen OECD-Ländern aufgrund von Unterschieden im typischen Abschlussalter für den Sekundarbereich II, der Aufnahmekapazität von Einrichtungen (Numerus clausus bei der Zulassung, eine von zahlreichen Methoden zur Begrenzung der Zulassungszahlen für den Tertiärbereich), der Opportunitätskosten des Eintritts in den Arbeitsmarkt, bevor ein Bildungsgang im Tertiärbereich aufgenommen wird, und aufgrund von gesellschaftlichen Erwartungen.

Während der jüngsten Wirtschaftskrise haben einige junge Erwachsene ihren Eintritt in den Arbeitsmarkt aufgeschoben und sind stattdessen im Bildungssystem verblieben. In einigen Ländern wurde außerdem für Menschen, die die Schule früh verlassen haben, der sogenannte zweite Bildungsweg ausgebaut, um die Qualifizierung der Arbeitskräfte zu verbessern und verstärkt Möglichkeiten zum Erwerb von praxisorientierten Kenntnissen und Kompetenzen zu bieten. Ein späterer Eintritt in den Tertiärbereich verursacht jedoch höhere Kosten – sowohl für den Einzelnen als auch für den Staat. Er bedeutet, dass das produktive Potenzial dieser Menschen für einen gewissen Zeitraum nicht genutzt wird. Damit sinken die Steuereinnahmen, die staatlichen Ausgaben hingegen können steigen (s. Indikator B7). Für ältere Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich kann es schwieriger sein, Arbeit und Ausbildung im Tertiärbereich zu verbinden, was dazu führen kann, dass sie nicht in der Lage sind, ihre Ausbildung im Tertiärbereich im vorgegebenen Zeitrahmen

abzuschließen. Da bekannt ist, dass Verzögerungen beim Erwerb eines Abschlusses zu höheren Kosten für das Bildungssystem führen, werden inzwischen von staatlicher Seite Maßnahmen zur Förderung eines rechtzeitigen Abschlusses eingeführt.

Der Anteil der älteren Anfänger im Tertiärbereich kann ein Anzeichen für die Flexibilität dieser Bildungsgänge und ihre Eignung für Bildungsteilnehmer, die nicht der typischen Altersgruppe angehören, sein. Darüber hinaus kann er die Wertschätzung von Berufserfahrung vor der Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich widerspiegeln, was charakteristisch für Länder mit einem geringen Anteil (weniger als 75 Prozent) an Anfängern im Tertiärbereich ist, die jünger als das typische Eintrittsalter sind (Dänemark, Island, Israel, Luxemburg, Schweden und die Schweiz). Ältere Anfänger im Tertiärbereich können auch eine Reaktion auf bildungspolitische Maßnahmen sein, die darauf abzielen, das lebenslange Lernen auszuweiten und einen flexibleren Zugang zum Tertiärbereich zu schaffen. Die Gründe sind von Land zu Land ganz unterschiedlich. In Australien beispielsweise nehmen junge Menschen in zunehmendem Maße vor Aufnahme der Ausbildung im Tertiärbereich ein Jahr Auszeit: Dies war 2009/2010 bei fast 25 Prozent der Schüler der Fall, und 51 Prozent von ihnen gaben „Arbeit“ als wichtigsten Grund hierfür an (Lumsden and Stanwick, 2012).

Anteil internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

In den meisten Ländern gelten alle internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die sich zum ersten Mal in einem Land einschreiben, als Anfänger im Tertiärbereich, unabhängig von bereits absolvierten Bildungsgängen in anderen Ländern. Um die Auswirkungen internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich auf die Anfängerquoten aufzuzeigen, enthält Tabelle C3.1 sowohl die unbereinigten als auch die bereinigten Anfängerquoten, d. h. die Anfängerquoten ohne Berücksichtigung der internationalen Bildungsteilnehmer.

Der Gesamtanteil internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die als Anfänger eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen, variiert zwischen fast null in Chile, Mexiko und der Türkei und mehr als 40 Prozent in Luxemburg und der Schweiz. Er ist auch in Neuseeland und Österreich hoch (mindestens 20 Prozent). Im Durchschnitt kommen jedoch 13 Prozent aller Anfänger im Tertiärbereich in den OECD-Ländern aus dem Ausland (Tab. C3.2).

Kurze tertiäre Bildungsgänge

Im Vergleich zu anderen ISCED-Stufen im Tertiärbereich unterscheiden sich die Charakteristika der Anfänger bei den kurzen tertiären Bildungsgängen am stärksten. Obwohl im Durchschnitt 52 Prozent der Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen Frauen sind, variiert dieser Anteil von weniger als 25 Prozent in Italien, Norwegen und Saudi-Arabien bis zu 77 Prozent in Polen.

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 66 Prozent derjenigen, die einen kurzen tertiären Bildungsgang (ISCED-Stufe 5) belegen, jünger als 25 Jahre. Das durchschnittliche Alter der Anfänger auf dieser ISCED-Stufe im Tertiärbereich beträgt 25 Jahre, reicht jedoch von 18 Jahren in Japan bis zu 31 Jahren in Dänemark und dem Vereinigten Königreich und 33 Jahren in Island.

Nur wenige internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich nehmen einen kurzen tertiären Bildungsgang auf, in Neuseeland und Island beträgt ihr Anteil jedoch etwa 28 bzw. 30 Prozent.

Bachelorbildungsgänge

Der Bachelorabschluss ist in allen Ländern der am meisten verbreitete Abschluss im Tertiärbereich; Bildungsteilnehmer belegen eher einen Bildungsgang auf dieser ISCED-Stufe im Tertiärbereich als auf irgendeiner anderen. Nahezu drei Viertel aller Anfänger im Tertiärbereich werden sich für einen Bachelorbildungsgang einschreiben (Tab. C3.2). Es wird erwartet, dass über alle OECD-Länder hinweg etwa 59 Prozent der jungen Menschen zu irgendeinem Zeitpunkt ihres Lebens einen Bachelorbildungsgang belegen werden (Tab. C3.1).

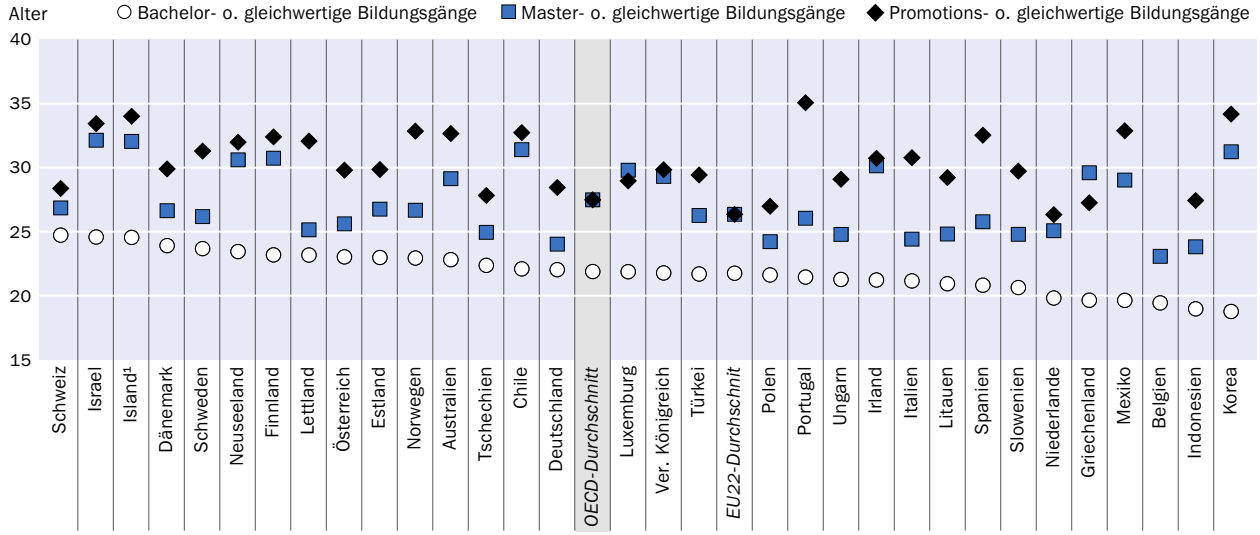
In 26 der 32 OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist die Wahrscheinlichkeit bei Frauen höher als bei Männern, dass sie einen Bachelorbildungsgang belegen. In Schweden sind 60 Prozent aller Anfänger auf dieser ISCED-Stufe im Tertiärbereich Frauen und in Japan 45 Prozent (Tab. C3.3).

Traditionellerweise nehmen Bildungsteilnehmer einen Bachelorbildungsgang direkt nach dem Abschluss des Sekundarbereichs II auf, und das ist auch heute immer noch in vielen Ländern der Fall. Im Durchschnitt sind 83 Prozent der Anfänger eines Bachelorbildungsgangs jünger als 25 Jahre – im Durchschnitt 22 Jahre. In einigen Ländern erfolgt der Übergang vom Sekundarbereich II zum Tertiärbereich jedoch unter Umständen erst später, z. B. aufgrund einer Zeit der Erwerbstätigkeit oder der Ableistung von Militärdienst. Da in einigen Ländern junge Erwachsene Wehrdienst leisten müssen, verzögert sich der Zeitpunkt ihrer Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich. Zum Beispiel beträgt in Israel und der Schweiz, wo Wehrpflicht besteht, das durchschnittliche Alter der Anfänger bei Bachelorbildungsgängen 25 Jahre (Abb. C3.3).

Der Anteil internationaler Anfänger in den Bachelorbildungsgängen variiert stark zwischen den einzelnen OECD-Ländern, von 45 Prozent in der Schweiz bis zu weniger als 1 Prozent in Chile und Mexiko (Tab. C3.3). In den Ländern mit den höchsten Anteilen

Abbildung C3.3

Durchschnittliches Alter der Anfänger im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2014)



1. Referenzjahr 2013.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des durchschnittlichen Alters von Anfängern in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen.

Quelle: OECD. Tabelle C3.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398460

internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sinken die Anfängerquoten deutlich, wenn internationale Bildungsteilnehmer bei den Berechnungen nicht berücksichtigt werden. Werden internationale Bildungsteilnehmer bei der Berechnung nicht berücksichtigt, sinkt in der Schweiz der Anteil der Anfänger bei den Bachelorbildungsgängen von 60 auf 34 Prozent (Tab. C3.1).

Masterbildungsgänge

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 56 Prozent der Anfänger in Masterbildungsgängen Frauen. Niedriger ist ihr Anteil in China (mit 46 Prozent), Indien (47 Prozent), Indonesien (48 Prozent), Japan (34 Prozent), Saudi-Arabien (47 Prozent) und der Türkei (44 Prozent).

In den OECD-Ländern liegt das durchschnittliche Alter der Anfänger in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen bei 28 Jahren. In Island und Israel, wo nur knapp mehr als die Hälfte der Anfänger in diesen Bildungsgängen jünger als 30 Jahre ist, beträgt das durchschnittliche Alter 32 Jahre. In Belgien sind sie mit einem durchschnittlichen Alter von 23 Jahren deutlich jünger.

Master- oder gleichwertige Bildungsgänge haben mehr internationale Anfänger als niedrigere ISCED-Stufen im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind fast 20 Prozent der Anfänger internationale Bildungsteilnehmer. Dieser Anteil ist in Australien (mit 48 Prozent), der Schweiz (40 Prozent) und dem Vereinigten Königreich (42 Prozent) wesentlich höher, und Luxemburg weist den höchsten Anteil auf, hier sind fast drei Viertel aller Anfänger internationale Bildungsteilnehmer.

Bildungsteilnehmer, die sich in einen Masterbildungsgang einschreiben, können entweder bereits über einen Bachelorabschluss verfügen oder die Ausbildung im Tertiärbereich mit einem langen zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgang beginnen. Diese Anfänger unterscheiden sich in mehrfacher Hinsicht bezüglich ihrer Charakteristika, insbesondere hinsichtlich ihres durchschnittlichen Alters und des Anteils internationaler Bildungsteilnehmer. Weitere Informationen zu den Bildungsteilnehmern in den einzelnen Masterbildungsgängen befinden sich in Indikator A3 dieser Publikation.

Promotionsbildungsgänge

Forschung im Rahmen von Master- und insbesondere von Promotionsbildungsgängen ist von entscheidender Bedeutung für Innovation und Wirtschaftswachstum und trägt signifikant zu der nationalen und internationalen Wissensbasis bei. Für Unternehmen sind Länder, die einen leichten Zugang zu Forschungsvorhaben auf diesem Niveau bieten, von großem Interesse (Halse and Mowbray, 2011; Smith et al., 2010), während Absolventen dieser Bildungsgänge von höheren Einkommen und Beschäftigungsquoten profitieren (s. Indikatoren A5 und A6).

Mehrere Länder entwickeln derzeit Promotionsbildungsgänge oder ändern ihre Finanzierungspolitik, um für internationale Bildungsteilnehmer interessanter zu werden. Die besten Bildungsteilnehmer aus der ganzen Welt für eine Ausbildung auf Promotionsniveau zu gewinnen trägt dazu bei sicherzustellen, dass ein Land bei Forschung und Innovation eine führende Rolle einnimmt (Smith et al., 2010). Daher ist es nicht überraschend, dass in 6 der 28 Länder mit verfügbaren Daten mehr als 40 Prozent der Bildungsteilnehmer, die einen Promotionsbildungsgang aufnehmen, internationale Bildungsteilnehmer sind (dies gilt auch für mehr als 80 Prozent der Anfänger dieser Bildungsgänge in Luxemburg).

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 59 Prozent der Anfänger in Promotionsbildungsgängen jünger als 30 Jahre (Tab. C3.3). In den OECD-Ländern liegt das durchschnittliche Eintrittsalter auf dieser ISCED-Stufe im Tertiärbereich zwischen 26 Jahren (in Japan und den Niederlanden) und 35 Jahren (in Portugal). Ein höherer Anteil jüngerer Anfänger im Tertiärbereich könnte geringere Abbruchquoten und eine größere Bedeutung des Erwerbs spezieller Kompetenzen mit einem ersten Abschluss im Tertiärbereich widerspiegeln. Einige Länder bieten spezielle Anreize, wie Bildungszuschüsse, Stipendien, internationale Austauschprogramme, Teilzeitbeschäftigungen und Fernbildungsgänge, um Studierende zu motivieren, ihre Ausbildung direkt nach ihrem ersten Abschluss des Tertiärbereichs fortzusetzen. Andererseits könnten Bildungsgebühren, die Verfügbarkeit von Stipendien und/oder gesellschaftliche Erwartungen, wie die Erwartung, bis zu einem bestimmten Alter eine Erwerbstätigkeit aufgenommen zu haben oder vor der Aufnahme von weiterführenden Bildungsgängen im Tertiärbereich Berufserfahrung zu sammeln, erklären, warum einige Studienanfänger älter sind.

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 durch die Gesamtpopulation dieses Alters dividiert.

Anfängerquote bereinigt um internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ist die Anfängerquote, die errechnet wird, wenn internationale Bildungsteilnehmer nicht im Zähler der altersspezifischen Anfängerquoten berücksichtigt werden.

Anfängerquote unterhalb des typischen Eintrittsalters ist die Summe der altersspezifischen Anfängerquoten für Altersgruppen unterhalb des typischen Eintrittsalters.

Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich werden als *internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich* bezeichnet, wenn sie 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 als Anfänger im Tertiärbereich.

Anfänger sind jene Bildungsteilnehmer, die eine Bildungsteilnahme auf einer ISCED-Stufe des Tertiärbereichs zum ersten Mal beginnen.

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

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2015 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*). Die Fächergruppen, die in der UOE-Datenerhebung verwendet wurden, entsprechen der überarbeiteten ISCED-2011-Klassifizierung nach Fächergruppen. Diese Klassifizierung nach Fächergruppen wird auf alle Bildungsbereiche angewendet.

Die Tabellen C3.1 und C3.4 enthalten die Summe der Netto-Anfängerquoten für alle Altersgruppen. Die Tabellen C3.2 und C3.3 zeigen Anfänger im Tertiärbereich nach unterschiedlichen Charakteristika aufgegliedert.

Die Netto-Anfängerquote eines speziellen Altersjahrgangs wird berechnet, indem die Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die als Anfänger einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegen, des speziellen Altersjahrgangs auf den einzelnen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs durch die Gesamtpopulation des entsprechenden Altersjahrgangs geteilt wird. Die Summe der Netto-Anfängerquoten 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.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

Halse C. and S. Mowbray (2011), „The impact of the doctorate“, *Studies in Higher Education*, Vol. 36/5, pp. 513–525, *http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.594590*.

Lumsden, M. and J. Stanwick (2012), „Who takes a gap year and why?“ Longitudinal Surveys of Australian Youth, *Briefing Paper 28*, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), Adelaide, Australia, *www.lsay.edu.au/publications/2496.html*.

Smith, A. et al. (2010), *One Step Beyond: Making the Most of Postgraduate Education*, Report for UK Department for Business, Innovation and Skills, London, *http://dera.ioe.ac.uk/470/7/10-704-one-step-beyond-postgraduate-education_Redacted.pdf*.

OECD (2013), *Bildung auf einen Blick 2013 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Tabellen Indikator C3

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398399

- Tabelle C3.1: Anfängerquoten von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2014)
- Tabelle C3.2: Charakteristika von Anfängern im Tertiärbereich (2014)
- Tabelle C3.3: Charakteristika von Anfängern im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2014)
- Tabelle C3.4: Entwicklung der Anfängerquoten im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2005, 2010, 2014)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabelle C3.1

Anfängerquoten von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2014)

Summe der Anfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge, nach demografischer Gruppe

	Kurze tertiäre Bildungsgänge (2–3 Jahre)			Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge			Master- oder gleichwertige Bildungsgänge			Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge			Tertiärbereich		
	Gesamt	Ohne internationale Studierende		Gesamt	Ohne internationale Studierende		Gesamt	Ohne internationale Studierende		Gesamt	Ohne internationale Studierende		Gesamt	Ohne internationale Studierende	
		Gesamt	< 25 Jahre		Gesamt	< 25 Jahre		Gesamt	< 30 Jahre		Gesamt	< 30 Jahre		Gesamt	< 25 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	94	79	62	33	18	9	3,6	2,2	0,9	m	m	m
Österreich	35	35	30	41	32	26	28	21	18	3,7	2,5	1,7	70	57	47
Belgien	m	m	m	69	62	61	27	23	23	m	m	m	67	58	57
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	50	50	34	55	55	44	12	12	5	0,5	0,4	0,2	87	86	67
Tschechien	0	0	0	63	56	48	31	27	24	3,5	2,9	2,4	69	59	51
Dänemark	32	28	11	71	66	50	35	28	23	3,7	2,4	1,2	89	76	57
Estland	a	a	a	65	62	50	25	23	17	2,0	1,7	1,1	m	m	m
Finnland	a	a	a	53	49	40	11	8	4	2,5	1,7	0,8	53	47	40
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,5	m	m	m	m	m
Deutschland	0	0	0	52	49	41	28	21	19	5,5	3,9	4,0	64	57	48
Griechenland	a	a	a	65	m	m	13	m	m	2,1	m	m	m	m	m
Ungarn	4	m	m	32	m	m	15	m	m	1,7	m	m	42	m	m
Island[1]	6	4	1	80	68	48	39	35	17	2,5	1,8	0,5	86	70	49
Irland	9	9	5	81	77	68	28	23	14	3,0	2,2	1,3	m	m	m
Israel	20	m	m	57	55	36	21	20	9	1,7	1,6	0,6	70	m	m
Italien	0	m	m	37	m	m	24	m	m	1,6	m	m	44	m	m
Japan	29	m	m	49	m	m	9	m	m	1,2	1,0	0,7	80	m	m
Korea	33	m	m	56	m	m	14	m	m	3,5	m	m	m	m	m
Lettland	28	m	m	70	m	m	21	m	m	1,9	m	m	m	m	m
Luxemburg	4	4	4	18	13	13	11	3	2	1,2	0,2	0,1	32	19	17
Mexiko	4	4	3	35	34	32	4	4	2	0,4	0,4	0,2	38	38	35
Niederlande	2	1	1	65	58	56	21	17	15	1,4	0,8	0,7	70	60	57
Neuseeland	39	28	13	77	59	43	11	8	4	3,1	1,4	0,6	96	68	51
Norwegen	5	5	3	68	65	54	30	27	22	2,6	1,9	0,7	81	78	64
Polen	0	0	0	68	m	m	42	m	m	3,1	m	m	74	72	65
Portugal	a	a	a	54	53	47	36	34	28	3,7	2,8	1,3	65	64	58
Slowakei	1	1	1	57	53	m	37	35	m	2,7	2,4	1,9	59	55	49
Slowenien	30	30	19	75	73	69	29	28	26	2,1	1,9	1,4	72	70	67
Spanien	26	m	m	48	47	43	11	9	8	2,0	1,5	0,9	72	m	m
Schweden	10	10	4	45	43	32	28	24	18	2,6	1,6	0,7	62	56	42
Schweiz	4	m	m	60	34	29	22	13	12	4,8	2,1	1,6	80	45	36
Türkei	41	41	30	52	51	42	6	6	4	0,8	0,7	0,5	94	94	74
Ver. Königreich	22	20	8	64	54	45	32	19	9	4,1	2,3	1,3	61	54	44
Vereinigte Staaten	38	38	26	m	m	m	13	11	7	1,2	0,7	0,4	52	51	47
OECD-Durchschnitt	**18**	**16**	**10**	**59**	**54**	**45**	**23**	**19**	**14**	**2,5**	**1,7**	**0,9**	**68**	**61**	**51**
EU22-Durchschnitt	**13**	**12**	**7**	**57**	**53**	**46**	**26**	**21**	**17**	**2,7**	**2,1**	**1,2**	**63**	**57**	**50**
Partnerländer															
Argentinien[1]	53	m	m	50	m	m	5	m	m	0,6	m	m	63	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	35	35	m	30	30	m	3	3	m	0,3	0,3	m	m	m	m
Kolumbien	14	m	m	25	m	m	5	m	m	0,1	m	m	40	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien[1]	a	a	a	44	m	m	9	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	29	m	m	2	m	m	0,1	m	m	m	m	m
Litauen	a	a	a	75	m	m	25	m	m	1,5	m	m	79	m	m
Russische Föd.	38	38	m	71	67	m	13	13	m	1,7	1,6	m	m	m	m
Saudi-Arabien	14	m	m	66	m	m	3	m	m	0,4	m	m	80	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**26**	**25**	**m**	**52**	**51**	**m**	**13**	**11**	**m**	**1,9**	**1,5**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Anfängerdaten bedeuten, dass die Anfängerquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Studierenden wohl zu niedrig angesetzt und Länder mit einem Nettozugang von Studierenden wohl zu hoch angesetzt sind. Bei den bereinigten Anfängerquoten ist dies weitgehend berücksichtigt. Weitere landesspezifische Informationen s. Anhang 3.

1. Referenzjahr 2013.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398407

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

Tabelle C3.2

Charakteristika von Anfängern im Tertiärbereich (2014)

	Anteil weiblicher Anfänger (in %)	Anteil Anfänger < 25 Jahre	Durchschnittliches Alter	Anteil internationaler Anfänger (in %)	Anteil Anfänger nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich			Anteil weiblicher Anfänger (in %)							
					Kurze tertiäre Bildungsgänge (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Erziehungswissenschaften	Geisteswissenschaften und Kunst	Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	Naturwissenschaften	Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen	Agrarwissenschaften	Gesundheit und Soziales	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	54	78	23	20	46	35	19	77	68	58	36	22	51	68	77
Belgien	56	95	20	14	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
Chile	52	79	22	1	48	51	1	80	53	58	23	16	49	79	47
Tschechien	58	84	22	13	1	91	9	83	68	65	40	28	57	82	48
Dänemark	54	74	24	14	24	70	7	67	65	53	36	36	56	76	25
Estland	m	m	m	m	m	m	m	90	70	65	37	31	46	86	46
Finnland	55	82	22	12	a	94	6	83	70	62	38	19	52	84	64
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	50	82	22	11	0	82	18	74	68	56	36	21	43	72	52
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	79	70	59	40	32	45	68	54
Ungarn	56	88	21	m	9	76	14	81	64	63	37	22	48	71	58
Island[1]	58	69	25	18	5	89	6	80	66	60	41	29	50	86	66
Irland	m	m	m	m	m	m	m	68	58	51	34	16	42	75	39
Israel	56	70	24	m	24	76	a	84	61	59	40	27	48	77	27
Italien	55	90	21	m	1	84	15	92	69	57	50	30	49	68	44
Japan	51	87	18	m	36	62	2	71	67	39	26	13	41	62	77
Korea	m	m	m	m	m	m	m	77	64	49	39	23	41	69	45
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	88	73	64	31	21	36	82	48
Luxemburg	53	69	25	42	13	55	32	69	61	55	34	14	33	71	a
Mexiko	49	94	20	0	10	90	a	73	55	56	42	27	35	65	30
Niederlande	53	92	20	15	1	93	6	76	57	51	27	23	52	74	48
Neuseeland	54	75	23	31	31	69	1	83	61	56	41	27	65	78	45
Norwegen	54	80	23	4	7	82	11	76	60	57	33	21	61	80	31
Polen	55	89	21	3	m	m	m	80	69	64	40	34	52	79	52
Portugal	56	88	21	2	a	80	20	80	61	60	51	30	56	77	45
Slowakei	58	85	22	7	2	98[d]	x(6)	77	67	65	40	30	47	77	41
Slowenien	54	94	20	2	16	79	5	87	68	66	40	26	53	78	54
Spanien	53	84	21	m	37	54	9	81	58	58	30	23	43	72	46
Schweden	57	74	24	9	14	64	22	76	59	63	38	29	58	80	59
Schweiz	50	64	25	45	5	69	26	72	62	51	33	17	35	74	52
Türkei	47	80	22	1	43	55	2	70	59	45	42	24	43	67	34
Ver- Königreich	55	83	22	13	13	85	2	74	62	54	44	21	60	79	60
Vereinigte Staaten	52	92	20	3	45	55	a	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**54**	**82**	**22**	**13**	**17**	**74**	**9**	**78**	**64**	**57**	**37**	**24**	**48**	**75**	**49**
EU22-Durchschnitt	**55**	**84**	**22**	**13**	**11**	**77**	**12**	**79**	**65**	**59**	**38**	**25**	**49**	**76**	**51**
Partnerländer															
Argentinien[1]	57	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
Kolumbien	52	m	m	m	36	64	a	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
Indien[1]	46	m	m	m	a	100	0	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	54	90	21	m	a	95	5	76	69	64	34	20	47	82	43
Russische Föd.	50	m	m	m	40	51	9	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	46	m	m	m	18	82	1	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[1]	m	78	22	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**51**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Spalten (1) bis (7) beziehen sich auf Bildungsteilnehmer, die zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegen, die Spalten (8) bis (14) auf die Gesamtzahl aller Studierenden, die zum ersten Mal eine Ausbildung auf einer bestimmten ISCED-Stufe des Tertiärbereichs aufnehmen.

1. Referenzjahr 2013.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398415

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

Tabelle C3.3

Charakteristika von Anfängern im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2014)

	Kurzer tertiäre Bildungsgänge (2–3 Jahre)				Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge				Master- oder gleichwertige Bildungsgänge				Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge			
	Anteil weiblicher Anfänger (in %)	Anteil Anfänger < 25 Jahre	Durchschnittliches Alter	Anteil internationaler Anfänger (in %)	Anteil weiblicher Anfänger (in %)	Anteil Anfänger < 25 Jahre	Durchschnittliches Alter	Anteil internationaler Anfänger (in %)	Anteil weiblicher Anfänger (in %)	Anteil Anfänger < 30 Jahre	Durchschnittliches Alter	Anteil internationaler Anfänger (in %)	Anteil weiblicher Anfänger (in %)	Anteil Anfänger < 30 Jahre	Durchschnittliches Alter	Anteil internationaler Anfänger (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	m	m	m	m	57	77	23	16	53	67	29	48	50	49	33	39
Österreich	53	81	22	1	55	78	23	21	54	82	26	25	49	64	30	32
Belgien	m	m	m	m	56	96	19	11	53	95	23	14	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	51	69	24	0	52	80	22	0	57	49	31	5	41	45	33	11
Tschechien	59	81	22	5	58	83	22	10	59	86	25	13	46	79	28	18
Dänemark	52	42	31	11	56	77	24	7	56	84	27	20	49	59	30	36
Estland	a	a	a	a	57	77	23	4	60	76	27	8	48	63	30	15
Finnland	a	a	a	a	56	80	23	7	56	55	31	28	52	47	32	30
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	46	69	29	m
Deutschland	74	52	26	0	47	81	22	5	52	91	24	25	42	73	28	29
Griechenland	a	a	a	a	54	89	20	m	57	55	30	m	49	50	27	m
Ungarn	64	84	22	1	54	89	21	5	59	84	25	16	52	71	29	9
Island[1]	50	24	33	30	59	71	25	14	67	52	32	9	55	34	34	29
Irland	43	54	27	2	50	85	21	6	54	59	30	16	52	59	31	28
Israel	49	68	24	m	58	68	25	4	60	50	32	5	52	39	33	6
Italien	24	77	23	m	54	89	21	m	58	88	24	m	51	55	31	m
Japan	61	77	18	m	45	95	18	m	34	m	m	m	31	60	26	14
Korea	51	92	20	m	48	98	19	m	51	57	31	m	40	40	34	m
Lettland	62	54	27	m	52	75	23	m	63	86	25	m	57	50	32	m
Luxemburg	57	95	21	12	51	90	22	27	53	63	30	73	40	67	29	82
Mexiko	39	94	20	0	50	94	20	0	53	65	29	1	47	42	33	3
Niederlande	46	59	26	2	53	95	20	11	57	90	25	21	48	89	26	41
Neuseeland	50	56	27	28	58	75	23	23	57	60	31	29	51	51	32	55
Norwegen	20	58	26	1	56	80	23	4	56	78	27	8	52	45	33	27
Polen	77	61	24	a	54	87	22	m	65	90	24	m	52	86	27	m
Portugal	a	a	a	a	57	86	21	2	57	76	26	7	52	36	35	23
Slowakei	65	75	24	1	57	m	m	6	61	m	m	6	48	72	29	9
Slowenien	48	58	24	1	54	92	21	2	64	88	25	4	51	69	30	7
Spanien	48	79	23	m	55	88	21	2	58	78	26	20	50	49	33	26
Schweden	49	47	27	0	60	75	24	4	57	78	26	16	47	55	31	39
Schweiz	61	54	27	m	48	68	25	45	50	81	27	40	46	75	28	57
Türkei	48	74	23	0	46	84	22	1	44	77	26	4	44	65	29	7
Ver. Königreich	62	40	31	7	55	84	22	16	59	66	29	42	47	62	30	45
Vereinigte Staaten	53	71	24	2	m	m	m	m	62	66	30	14	52	73	29	45
OECD-Durchschnitt	**52**	**66**	**25**	**5**	**54**	**83**	**22**	**10**	**56**	**73**	**28**	**19**	**48**	**59**	**30**	**28**
EU22-Durchschnitt	**55**	**65**	**25**	**4**	**55**	**85**	**22**	**9**	**58**	**79**	**26**	**21**	**49**	**63**	**30**	**29**
Partnerländer																
Argentinien[1]	40	m	m	m	57	m	m	m	60	m	m	m	54	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	46	m	m	m	55	m	m	m	46	m	m	1	38	m	m	4
Kolumbien	47	m	m	m	54	m	m	m	56	m	m	m	42	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien[1]	a	a	a	m	46	m	m	m	47	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	51	100	19	m	48	100	24	m	41	89	27	m
Litauen	a	a	a	a	53	89	21	m	64	87	25	m	57	66	29	m
Russische Föd.	47	m	m	3	52	m	m	m	52	m	m	20	44	m	m	m
Saudi-Arabien	24	m	m	m	50	m	m	m	47	m	m	m	34	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**48**	**m**	**m**	**2**	**51**	**m**	**m**	**6**	**52**	**m**	**m**	**19**	**44**	**m**	**m**	**23**

1. Referenzjahr 2013.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398427

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

Tabelle C3.4

Entwicklung der Anfängerquoten im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2005, 2010, 2014)

Summe der Anfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge, nach Jahr

	Kurze tertiäre Bildungsgänge (2–3 Jahre)			Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge			Master- oder gleichwertige Bildungsgänge			Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge			Anfänger im Tertiärbereich insgesamt		
	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014	2005	2010	2014
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	72	85	94	21	26	33	2,5	3,4	3,6	m	m	m
Österreich	m	34	35	14	47	41	31	22	28	4,0	7,7	3,7	m	72	70
Belgien	m	m	m	m	m	69	m	m	27	m	m	m	m	m	67
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	50	m	m	55	m	m	12	m	m	0,5	m	m	87
Tschechien	m	m	0	m	m	63	m	m	31	3,2	3,9	3,5	m	m	69
Dänemark	22	25	32	57	63	71	21	28	35	1,9	3,6	3,7	69	77	89
Estland	a	a	a	m	m	65	m	m	25	m	2,8	2,0	m	m	m
Finnland	0	0	a	46	57	53	26	8	11	m	m	2,5	59	55	53
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2,5	m	m	m
Deutschland	0	0	0	23	38	52	23	20	28	m	m	5,5	44	51	64
Griechenland	a	a	a	m	m	65	m	m	13	m	m	2,1	m	m	m
Ungarn	11	16	4	47	49	32	21	5	15	1,7	1,6	1,7	m	m	42
Island[1]	m	m	6	m	m	80	m	m	39	m	m	2,5	m	m	86
Irland	m	m	9	m	m	81	m	m	28	m	m	3,0	m	m	m
Israel	m	26	20	53	58	57	17	21	21	2,0	1,9	1,7	m	m	70
Italien	m	m	0	m	m	37	m	m	24	m	m	1,6	m	m	44
Japan	m	m	29	m	m	49	m	m	9	m	1,0	1,2	m	m	80
Korea	40	35	33	58	56	56	12	14	14	2,1	2,7	3,5	m	m	m
Lettland	m	20	28	m	69	70	m	8	21	m	2,2	1,9	m	m	m
Luxemburg	m	m	4	m	m	18	m	m	11	m	m	1,2	m	m	32
Mexiko	2	3	4	27	32	35	3	4	4	0,3	0,4	0,4	29	34	38
Niederlande	a	1	2	54	62	65	8	18	21	m	m	1,4	57	66	70
Neuseeland	50	48	39	75	81	77	8	9	11	1,8	2,9	3,1	89	99	96
Norwegen	m	m	5	m	m	68	m	m	30	2,7	2,9	2,6	m	m	81
Polen	1	1	0	m	m	68	m	m	42	m	m	3,1	76	84	74
Portugal	a	a	a	m	53	54	m	30	36	m	3,3	3,7	m	m	65
Slowakei	m	m	1	m	m	57	m	m	37	3,3	4,1	2,7	m	m	59
Slowenien	m	m	30	m	m	75	m	m	29	0,6	5,4	2,1	m	m	72
Spanien	m	m	26	m	m	48	m	m	11	4,4	1,8	2,0	m	m	72
Schweden	m	12	10	m	58	45	m	36	28	m	m	2,6	m	74	62
Schweiz	m	m	4	m	m	60	m	m	22	4,4	5,0	4,8	m	m	80
Türkei	19	28	41	24	34	52	3	6	6	0,9	1,4	0,8	43	62	94
Ver. Königreich	m	m	22	m	m	64	m	m	32	m	m	4,1	m	m	61
Vereinigte Staaten	m	35	38	m	m	m	m	13	13	m	1,5	1,2	m	51	52
OECD-Durchschnitt[2]	**16**	**16**	**17**	**46**	**55**	**57**	**16**	**15**	**19**	**2,4**	**3,2**	**2,7**	**m**	**m**	**m**
EU22-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Partnerländer															
Argentinien[1]	m	m	53	m	m	50	m	m	5	m	m	0,6	m	m	63
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	35	m	m	30	m	m	3	m	m	0,3	m	m	m
Kolumbien	m	m	14	m	m	25	m	m	5	m	m	0,1	m	m	40
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien[1]	a	a	a	m	m	44	m	m	9	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	29	m	m	2	m	m	0,1	m	m	m
Litauen	a	a	a	m	m	75	m	m	25	m	m	1,5	m	m	79
Russische Föd.	m	m	38	m	m	71	m	m	13	m	m	1,7	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	14	m	m	66	m	m	3	m	m	0,4	m	m	80
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**

1. Referenzjahr 2013 anstelle 2014. 2. Durchschnitte wurden nur von den Ländern berechnet, die Daten für alle Referenzjahre zur Verfügung stellten, und können sich daher von denen in Tabelle C3.1 unterscheiden.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398438

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

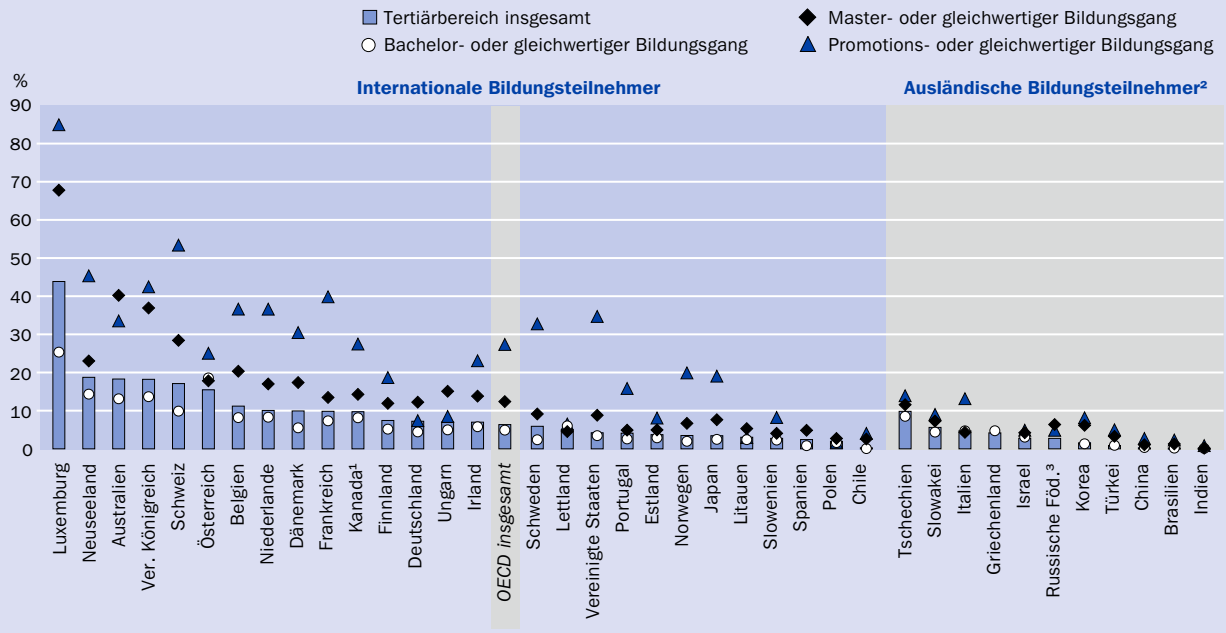
Indikator C4
Wer studiert im Ausland und wo?

- 2014 waren in den OECD-Ländern 6 Prozent der im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmer internationale Bildungsteilnehmer. Luxemburg weist mit 44 Prozent den höchsten Anteil internationaler Bildungsteilnehmer bei den im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmern auf.
- Bei den Master- und Promotions- bzw. gleichwertigen Bildungsgängen kommt mehr als die Hälfte der in den OECD-Ländern eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer (53 Prozent) aus Asien. China ist das Land mit der höchsten Zahl von im Ausland eingeschriebenen Staatsbürgern, gefolgt von Indien und Deutschland.
- Von allen OECD-Ländern ist der Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer bei den Master- und Promotions- bzw. gleichwertigen Bildungsgänge in den Vereinigten Staaten am höchsten (26 Prozent der Gesamtzahl), gefolgt vom Vereinigten Königreich (15 Prozent), Deutschland (10 Prozent), Frankreich (10 Prozent) und Australien (8 Prozent).

Abbildung C4.1

Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (2014)

Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer als Anteil aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (in %)



1. Referenzjahr 2013. 2. Ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind auf der Grundlage des Landes, dessen Staatsbürger sie sind, definiert; diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Bildungsteilnehmern vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle getrennt aufgeführt. 3. Internationale Bildungsteilnehmer in einem Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang sind in Master- oder gleichwertiger Bildungsgang enthalten.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.
Quelle: OECD. Tabelle C4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398531

Kontext

Bedingt durch die zunehmende internationale Vernetzung der Volkswirtschaften und eine steigende Bildungsbeteiligung entwickelt sich die Ausbildung im Tertiärbereich immer mehr zu einem Instrument, um den Horizont der Bildungsteilnehmer zu erweitern

und ihnen ein besseres Verständnis der Sprachen, Kulturen und betriebswirtschaftlichen Methoden anderer Länder zu ermöglichen. Der Tertiärbereich wird durch eine Reihe von Maßnahmen immer internationaler – u. a. Fernbildungsgänge, internationale bildungsbezogene Praktika und Erfahrungen während der Ausbildung, grenzüberschreitende Bildungsgänge und im Ausland befindliche Außenstellen von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich. Unter den mit der Internationalisierung des Tertiärbereichs zusammenhängenden Phänomenen findet die Ausbildung im Tertiärbereich im Ausland bei Bildungsteilnehmern und politischen Entscheidungsträgern große Beachtung. Eine Ausbildung im Tertiärbereich im Ausland bietet den Bildungsteilnehmern die Möglichkeit, ihre Kenntnisse anderer Gesellschaften und Sprachen zu erweitern und so wichtige kulturelle und persönliche Erfahrungen zu sammeln und gleichzeitig die Chancen in den globalisierten Bereichen des Arbeitsmarktes zu verbessern.

Die Mobilität der Bildungsteilnehmer ist in der jüngsten Vergangenheit aufgrund zahlreicher Faktoren stark gestiegen. Der weltweit sehr stark ansteigende Bedarf an Absolventen des Tertiärbereichs und der Wert, der einer Ausbildung an angesehenen ausländischen Einrichtungen im postsekundaren Bereich beigemessen wird, tragen zu einem wachsenden, vielfältigeren Zustrom internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich bei, von Bildungsteilnehmern, die im eigenen Land keinen Ausbildungsplatz im postsekundaren Bereich finden, bis zu jenen mit herausragenden akademischen Leistungen, die hoch qualifizierte Bildungsgänge an hoch angesehenen Einrichtungen belegen. Darüber haben die Bereicherung der Ausbildung im Tertiärbereich durch die kulturelle Vielfalt der internationalen Bildungsteilnehmer, die erheblichen Einnahmen, die durch die Ausweitung der Bildung für internationale Bildungsteilnehmer erzielt werden können, sowie sonstige wirtschaftliche und politische Überlegungen einige Regierungen und Bildungseinrichtungen dazu bewegt, große Anstrengungen zu unternehmen, um für Bildungsteilnehmer aus anderen Ländern attraktiv zu sein (Altbach and Knight, 2007; Knight, 2008).

Die Anwerbung internationaler Bildungsteilnehmer ist für die Zielländer aus ganz unterschiedlichen Gründen interessant, unter anderem wegen der von den Bildungsteilnehmern gezahlten Bildungsgebühren und ihren sonstigen Ausgaben für den Lebensunterhalt im Gastland sowie der sozialen und wirtschaftlichen Netzwerke mit ihren Heimatländern, zu deren Aufbau sie beitragen. Darüber hinaus können internationale Bildungsteilnehmer, insbesondere in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen, zu Forschung und Entwicklung im Gastland beitragen, zunächst als Bildungsteilnehmer und später möglicherweise als Forscher oder hoch qualifizierte Fachkräfte. Insbesondere die Promovierenden sind ein integraler Bestandteil des Forschungspersonals eines Landes.

Länder, die Bildungsteilnehmer für den Besuch des Tertiärbereichs in andere Länder „exportieren“, riskieren den dauerhaften Verlust vieler hochbegabter Staatsbürger (häufig als „Braindrain“ bezeichnet). Andererseits legt die Tatsache, dass viele Entwicklungsländer eine Reihe internationaler Bildungsteilnehmer unterstützen, die Vermutung nahe, dass zumindest ein Teil von ihnen in ihr Heimatland zurückkehren bzw. soziale und wirtschaftliche Beziehungen zwischen Heimat- und Aufnahmeland aufbauen wird und damit eine Entwicklung herbeiführt, die von einigen Autoren (z. B. Solimano, 2002) als „Brain Circulation“ (Wissenszirkulation) beschrieben wird.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich an der Gesamtzahl der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer ist in der Regel auf den obersten ISCED-Stufen des Tertiärbereichs besonders hoch. In den OECD-Ländern sind 27 Prozent der in Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen und 12 Prozent der in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer internationale Bildungsteilnehmer.
- Über alle OECD-Ländern hinweg ist die Mehrzahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich weiblich (54 Prozent), bei den internationalen Bildungsteilnehmern hingegen beträgt ihr Anteil etwas weniger als die Hälfte (48 Prozent).
- Der Anteil der Absolventen, die nach Abschluss ihres Bildungsgangs das Land verlassen, unterscheidet sich zwischen den 8 Ländern mit verfügbaren Daten erheblich, obwohl die Wahrscheinlichkeit bei Absolventen von Masterbildungsgängen durchgängig höher war als bei Absolventen von Bachelorbildungsgängen.
- In Dänemark, Neuseeland und Schweden waren starke Veränderungen der Zahl internationaler Anfänger im Tertiärbereich zu beobachten – eine Reaktion auf Reformen der Höhe der Bildungsgebühren, die von internationalen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich erhoben werden.

Entwicklungstendenzen

Der Anstieg bei der weltweiten Nachfrage nach Bildung im Tertiärbereich, geringere Kosten für Reisen und Kommunikation sowie die Internationalisierung der Arbeitsmärkte für Hochqualifizierte hat bei den Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich stärkere Anreize für eine Bildungsteilnahme im Ausland als Teil ihrer tertiären Ausbildung geschaffen. Darüber hinaus sind viele Regierungen und supranationale Einrichtungen daran interessiert, akademische, kulturelle, soziale und politische Bindungen zwischen den Ländern zu fördern. Dies gilt besonders für die Europäische Union, die sich 2011 das ambitionierte Ziel gesetzt hat, dass bis zum Jahr 2020 jeder fünfte Absolvent des Tertiärbereichs Ausbildungs- oder Fortbildungserfahrungen im Ausland gesammelt haben soll (Council of the European Union, 2011). Daher ist es nicht überraschend, dass die Zahl der Bildungsteilnehmer, die sich dafür entscheiden, zumindest einen Teil ihrer Ausbildung im Ausland zu absolvieren, ständig steigt.

In den OECD-Ländern ist die Zahl der mobilen Bildungsteilnehmer zwischen 2013 und 2014 um 5 Prozent gestiegen, mit großen Unterschieden zwischen den einzelnen Ländern. Die größten Zuwächse (etwa 20 Prozent oder mehr) waren in Belgien, Estland, Lettland, Neuseeland und Polen zu beobachten. Dagegen waren die Zuwachsraten in einigen anderen Ländern negativ (Japan, Korea, Österreich, Slowenien und der Türkei). Auch wenn die Daten für 2013 und 2014 nicht direkt mit früheren Trenddaten vergleichbar sind, zeigen die OECD-Daten doch, dass die Zahl weltweit eingeschriebener ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich von 2005 bis 2012 um 50 Prozent gestiegen ist (OECD, 2015).

Analyse und Interpretationen

Ausmaß der internationalen Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich

In diesem Indikator handelt es sich bei „internationalen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich“ um Bildungsteilnehmer, die ausdrücklich zum Besuch des Tertiärbereichs aus ihrem Herkunftsland in ein anderes Land gekommen sind (nach dem Kriterium des Landes der vorherigen Ausbildung oder dem Kriterium des gewöhnlichen Aufenthaltsortes – s. Abschnitt Definitionen am Ende dieses Indikators). „Ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich“ andererseits sind Bildungsteilnehmer, die nicht Staatsbürger des Landes sind, in dem sie eingeschrieben sind, jedoch in manchen Fällen dort bereits seit vielen Jahren ihren dauerhaften Wohnsitz haben oder sogar dort geboren wurden. Internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind also im Allgemeinen eine Untergruppe der ausländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (s. Abschnitt Definitionen am Ende des Indikators).

2014 waren in den OECD-Ländern pro Staatsbürger, der außerhalb des eigenen Herkunftslandes den Tertiärbereich besuchte, 3 internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich eingeschrieben. In den einzelnen Ländern variiert das Verhältnis stark. Während sich in Australien mehr als 20 internationale Bildungsteilnehmer pro im Ausland im Tertiärbereich eingeschriebenen Australier aufhielten, beträgt das Verhältnis in Chile, Estland, Korea, Luxemburg, Mexiko und der Slowakei sowie bei den Ländern mit verfügbaren Daten für ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Argentinien und Brasilien weniger als die Hälfte hiervon.

Von den Ländern mit verfügbaren Daten zu internationalen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich weist – gemessen am Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer an der Gesamtzahl der Eingeschriebenen im jeweiligen Tertiärbereich – Luxemburg den höchsten Zustrom an Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich auf. In Luxemburg kommen 44 Prozent der im Tertiärbereich des Landes eingeschriebenen Bildungsteilnehmer aus einem anderen Land. In ähnlicher Weise stellen internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Australien, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich mindestens 18 Prozent der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Im Gegensatz dazu trifft dies in Chile, Polen und Spanien auf höchstens 2 Prozent der gesamten Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich zu und in den Ländern, in denen internationale Bildungsteilnehmer auf der Grundlage des Staates definiert werden, dessen Staatsbürger sie sind, in Brasilien, China, Indien, Korea und der Türkei (Tab. C4.1 und Abb. C4.1).

Anteil internationaler Bildungsteilnehmer auf den verschiedenen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs

Je nach ISCED-Stufe des Tertiärbereichs unterscheidet sich der Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer. Am höchsten ist ihr Anteil auf den höchsten ISCED-Stufen des Tertiärbereichs, bei den Master- und Promotions- bzw. gleichwertigen Bildungsgängen. Dafür können verschiedene Faktoren verantwortlich sein: besonders gravierende Kapazitätsengpässe auf diesen ISCED-Stufen in den Herkunftsländern; die Erträge aus einer Ausbildung im Tertiärbereich im Ausland und an angeseheneren Einrichtungen können bei Master- oder Promotionsbildungsgängen höher sein als bei Bildungsgängen auf niedrigeren ISCED-Stufen des Tertiärbereichs; außerdem kann es sich bei den Bildungsteilnehmern, die diese Bildungsgänge belegen, um eine bestimmte Untergruppe der Bevölkerung handeln, bei der die Wahrscheinlichkeit von Auslandsreisen und -aufenthalten, unabhängig von

ihren Bildungsentscheidungen, höher ist. Wegen ihres potenziellen Beitrags zu Forschung und Entwicklung, entweder als Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich oder später als hoch qualifizierte Einwanderer, ist die Gewinnung internationaler Bildungsteilnehmer für Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge für die Zielländer besonders interessant.

Ein länderübergreifender Vergleich der Verteilung internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich vermittelt deutliche Hinweise auf die relative Attraktivität der Bildungsgänge in den einzelnen Ländern.

In den OECD-Ländern war 2014 der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in (normalerweise berufsbildenden) kurzen tertiären Bildungsgängen mit 3 Prozent niedriger als auf jeder anderen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs. Jedoch sind in einigen Ländern internationale Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen stärker repräsentiert als bei Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen. Dies ist in Australien, Dänemark, Japan, Kanada, Neuseeland und Spanien der Fall. Im Durchschnitt dieser 6 Länder beträgt der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen 12 Prozent, wesentlich mehr als der OECD-Durchschnitt von 3 Prozent (Tab. C4.1 und Abb. C4.2).

Die Zahl der eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen war in den OECD-Ländern ebenfalls relativ niedrig (5 Prozent). Bei den Ländern mit verfügbaren Daten ist ihr Anteil in Österreich geringfügig höher als der in Masterbildungsgängen Eingeschriebenen (1 Prozentpunkt Unterschied). Dort beträgt der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen 19 Prozent, und in Lettland sind es 6 Prozent. Bei den Ländern mit verfügbaren Daten für ausländische Bildungsteilnehmer war nur in Italien der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen (5 Prozent) höher als der in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen (Tab. C4.1).

Der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer war auf den höchsten ISCED-Stufen im Tertiärbereich wesentlich größer: In den OECD-Ländern waren 12 Prozent der Bildungsteilnehmer in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen internationale Bildungsteilnehmer, bei den Promotionsbildungsgängen betrug ihr Anteil 27 Prozent. Luxemburg hatte den höchsten Anteil internationaler Bildungsteilnehmer bei den Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen (68 Prozent), gefolgt von Australien (40 Prozent), dem Vereinigten Königreich (37 Prozent) und der Schweiz (28 Prozent) (Tab. C4.1 und Abb. C4.1).

In allen Ländern, die Daten gemeldet haben, mit Ausnahme von Australien, Deutschland, Polen, Litauen und Ungarn, findet sich der höchste Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen. In Luxemburg und der Schweiz stellen die internationalen Bildungsteilnehmer auf dieser ISCED-Stufe den größten Anteil. Der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen ist auch in Belgien, Frankreich, Neuseeland, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich hoch (mehr als 35 Prozent). Am anderen Ende der Skala beträgt dieser Anteil in Chile, Litauen und Polen sowie unter den Ländern, die auf der Staatsbürgerschaft basierende Daten angaben, in Brasilien, China, Indien, Israel und der Russischen Föderation höchstens 5 Prozent (Tab. C4.1 und Abb. C4.1).

Anteil weiblicher internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in den verschiedenen Fächergruppen

Obwohl über alle OECD-Länder hinweg der überwiegende Anteil der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich weiblich ist (54 Prozent), stellen Frauen etwas weniger als die Hälfte der internationalen Bildungsteilnehmer (48 Prozent), d. h., es besteht ein Unterschied von 6 Prozentpunkten. Mit einem Unterschied von 15 Prozentpunkten ist dieser Unterschied in Neuseeland besonders stark ausgeprägt. Der Anteil der Frauen an den internationalen Bildungsteilnehmern beträgt in der Türkei 31 Prozent und in Chile, Finnland, Kanada, Lettland, Neuseeland und den Vereinigten Staaten höchstens 45 Prozent. In allen diesen Ländern liegt ihr Anteil mindestens 10 Prozentpunkte unter dem Gesamtanteil der Frauen bei den Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich. Dagegen liegt der Anteil der weiblichen internationalen Bildungsteilnehmer in Korea bei 52 Prozent, 12 Prozentpunkte über dem Anteil der Frauen an der Gesamtzahl der in diesem Land eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (Tab. C4.2).

In den OECD-Ländern ist der Anteil der Frauen unter den internationalen Bildungsteilnehmern in den Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen etwas höher (31 Prozent) als ihr Anteil an der Gesamtzahl der in diesen Fächergruppen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer (28 Prozent). In Slowenien beträgt der Anteil der Frauen unter den internationalen Bildungsteilnehmern in den Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen fast 40 Prozent und unter den Ländern, die Daten für ausländische Bildungsteilnehmer melden, in Israel 39 Prozent. Dieser Anteil liegt etwa 8,5 Prozentpunkte über ihrem Anteil an den im Tertiärbereich in diesen Fächergruppen insgesamt eingeschriebenen Bildungsteilnehmer (Tab. C4.2).

Im Gegensatz dazu scheint bei Frauen die Wahrscheinlichkeit, in den Fächergruppen Agrarwissenschaften, Gesundheit und Soziales sowie Dienstleistungen zusammen einen Bildungsgang im Ausland zu absolvieren, deutlich geringer zu sein als bei Männern. Unter den OECD-Ländern liegt der Anteil der Frauen bei der Gesamtbildungsteilnahme in diesen drei Fächergruppen bei 68 Prozent, bei den internationalen Bildungsteilnehmern hingegen nur bei 59 Prozent (Tab. C4.2). Indikator A3 erweitert diese Analyse, indem er die Zahl internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in jeder Fachrichtung relativ zur Gesamtzahl der Eingeschriebenen in dieser Fachrichtung nach ISCED-Stufe des Tertiärbereichs aufzeigt.

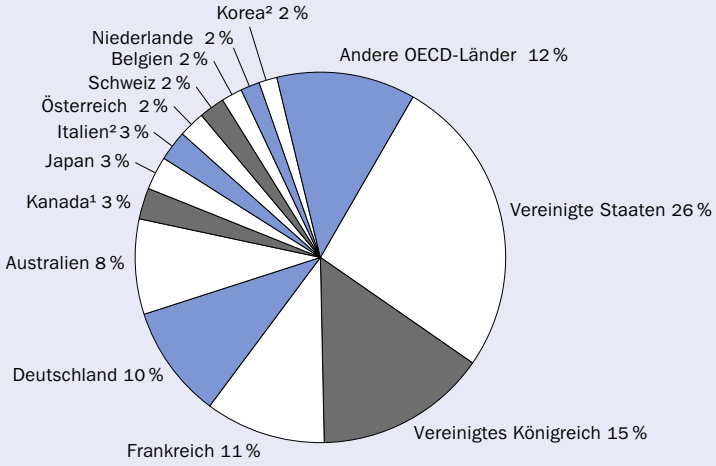
Die Mobilität der Bildungsteilnehmer in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen

Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge sind die höchsten Bildungsgänge, die auf dem aktuellen Stand der fachlichen und technischen Entwicklung basieren. Mit dem Entstehen der wissensbasierten Wirtschaft und von Wissensgemeinschaften (OECD, 2004) haben sich die Forschung und die wichtigsten fachlichen und technischen Dienstleistungen immer stärker internationalisiert (OECD, 2009; OECD, 2012). Daher suchen viele Bildungsteilnehmer nach Möglichkeiten, Master- oder Promotionsbildungsgänge im Ausland zu absolvieren. Internationale Erfahrung gilt bei Forschern und Fachleuten als wertvoll. Zum Beispiel empfiehlt die European University Association (Europäische Universitätsvereinigung) (2015), dass „für Promovierende die Möglichkeit bestehen sollte, an internationalen Forschungstätigkeiten teilzunehmen“. Dies ließe sich durch internationale Zusammenarbeit oder dadurch erreichen, dass der gesamte oder ein Teil des Bildungsgangs im Ausland absolviert wird.

Abbildung C4.2

Verteilung ausländischer und internationaler Bildungsteilnehmer in OECD-Ländern in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen, nach Zielland (2014)

Internationale Bildungsteilnehmer im jeweiligen Zielland als Prozentsatz der innerhalb der OECD insgesamt eingeschriebenen Bildungsteilnehmer



1. Die Daten beziehen sich auf ausländische anstelle internationaler Bildungsteilnehmer. 2. Referenzjahr 2013.
Quelle: OECD. Tabelle C4.5. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398548

C 4

Die wichtigsten Zielländer internationaler Bildungsteilnehmer in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen

2014 waren in den OECD-Ländern etwa 1,3 Millionen internationale Bildungsteilnehmer in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen eingeschrieben (OECD-Bildungsdatenbank), etwas mehr als die Hälfte (53 Prozent) von ihnen in EU22-Ländern. Ein hoher Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer in den EU22-Ländern ist auf Mobilität innerhalb Europas zurückzuführen: 25 Prozent der in den EU22-Ländern eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich stammen aus einem anderen EU22-Mitgliedstaat (Tab. C4.4 und C4.5).

Nordamerika liegt bei der Attraktivität auch weit oben, in den Vereinigten Staaten und Kanada zusammen studieren fast 30 Prozent aller internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Die regionale Mobilität spielt dort eine geringere Rolle als unter den EU22-Ländern: In Kanada kommen 7 Prozent der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus Nordamerika, während es in den Vereinigten Staaten 3 Prozent sind. Sowohl in Kanada als auch den Vereinigten Staaten kommen etwa 6 Prozent aus Lateinamerika. Daher spielt in diesen Ländern eine andere als regionale Mobilität eine größere Rolle. Zum Beispiel beträgt in den Vereinigten Staaten der Anteil der chinesischen Bildungsteilnehmer an den internationalen Bildungsteilnehmern alleine 35 Prozent (Tab. C4.4 und C4.5).

Australien und Neuseeland zusammen haben etwa 9 Prozent der in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer in der OECD. In beiden Ländern stammt die überwiegende Mehrheit (mehr als drei Viertel) der internationalen Bildungsteilnehmer aus Asien und Ozeanien. Bei zu Bildungszwecken einreisenden Menschen ist Japan sogar noch stärker dem asiatischen Kontinent verbunden, hier kommen mehr als 90 Prozent der internationalen Bildungsteilnehmer in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen aus anderen asiatischen Ländern (Tab. C4.4 und C4.5).

Bei den OECD-Ländern sind 26 Prozent aller internationalen Bildungsteilnehmer, die Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge belegt haben, in den Vereinigten Staaten eingeschrieben. Dies ist der höchste Anteil, gefolgt vom Vereinigten Königreich (15 Prozent), Frankreich (11 Prozent), Deutschland (10 Prozent) und Australien (8 Prozent). Obwohl dies die Zielländer für mehr als zwei Drittel aller Bildungsteilnehmer sind, die einen Master-, Promotions- und gleichwertigen Bildungsgang im Ausland belegen, spielen andere Länder ebenfalls eine wesentliche Rolle auf dem internationalen Bildungsmarkt (Abb. C4.2). Außer in den 8 großen Zielländern war 2014 eine signifikante Anzahl ausländischer/internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Italien, Japan, Kanada, Österreich und der Schweiz eingeschrieben (mindestens 2 Prozent der insgesamt in der OECD eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich) (Tab. C4.5).

Die wichtigsten Herkunftsregionen

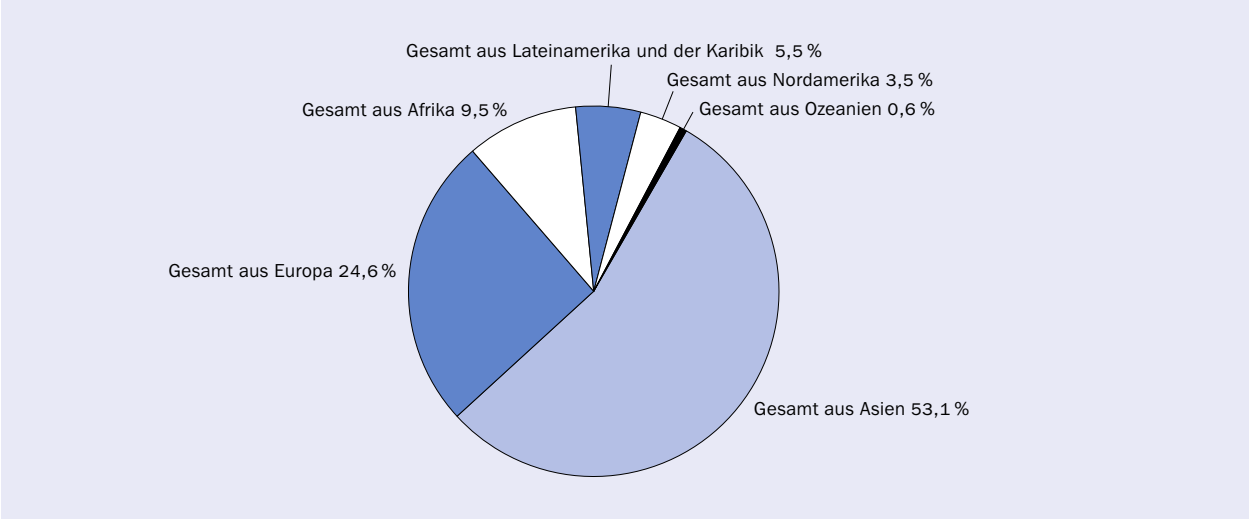
Studierende aus Asien bilden die größte Gruppe der in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen in der OECD eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer: 53 Prozent aller auf diesen ISCED-Stufen Eingeschriebenen in allen Zielländern, die Daten gemeldet haben (Abb. C4.3). Bildungsteilnehmer aus China stellten 22 Prozent aller internationalen Bildungsteilnehmer in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen im OECD-Gebiet und somit den größten Anteil aus Ländern, die Daten zur Verfügung gestellt haben (Tab. C4.4). Rund 41 Prozent aller im Ausland auf diesen ISCED-Stufen eingeschriebenen chinesischen Bildungsteilnehmer sind in den Vereinigten Staaten, während sich 39 Prozent entweder für Australien, Deutschland, Frankreich oder das Vereinigte Königreich entschieden haben (Tab. C4.5). Der zweithöchste Anteil der in diesen Bildungsgängen im Ausland eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer in der OECD kommt aus Deutschland (3,5 Prozent), fast drei Viertel von ihnen gehen in andere EU22-Länder.

Mehr als die Hälfte der Bildungsteilnehmer aus Indien, dem zweitgrößten Land hinsichtlich der Zahl der in den OECD-Ländern eingeschriebenen Bildungsteilnehmer (8,6 Pro-

Abbildung C4.3

Verteilung international mobiler Bildungsteilnehmer in OECD-Ländern in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen nach Herkunftsregion (2014)

Anteil (in %) der in OECD-Ländern eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer



Quelle: OECD. Tabelle C4.4. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933398558

zent), sind in den Vereinigten Staaten eingeschrieben. Andere zu den OECD- und Partnerländern gehörende Herkunftsländer, deren Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich einen Anteil von mehr als 1,5 Prozent der Gesamtzahl der internationalen Bildungsteilnehmer in OECD-Ländern in Master- und Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen stellen, sind Frankreich, Italien, Kanada, Saudi-Arabien und die Vereinigten Staaten.

In einigen Fällen ist die Mobilität zwischen benachbarten Ländern „lokale" Mobilität – Bildungsteilnehmer in Grenzregionen sind im Ausland und gleichzeitig nicht weit von zu Hause eingeschrieben. Ohne dass genaue Daten verfügbar sind, können beispielsweise viele belgische, französische und deutsche Staatsbürger, die in Luxemburg den Tertiärbereich besuchen, Familien haben, die nur wenige Hundert Kilometer von dem Ort, wo sie den Tertiärbereich besuchen, entfernt wohnen. In anderen Fällen könnte die Mobilität zwischen benachbarten Ländern historische Gründe haben: Die Mobilität hat sich in einem früher vereinten, inzwischen in zwei oder mehr Länder aufgeteilten Land entwickelt. 57 Prozent der ausländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Tschechien stammen beispielsweise aus der Slowakei (Tab. C4.4). Unter den OECD- und Partnerländern stammen in Japan, Polen und Tschechien mindestens 60 Prozent der internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus Nachbarländern.

Ausschlaggebende Faktoren bei der Wahl des Landes für einen Bildungsgang im Ausland

Die Unterrichtssprache

Die Landessprache und die Unterrichtssprache sind manchmal bei der Wahl des Landes für den Besuch des Tertiärbereichs von entscheidender Bedeutung. Daher können Länder sowohl relativ als auch in absoluten Zahlen die interessantesten Zielländer für internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sein, deren Unterrichtssprache weit verbreitet ist, wie beispielsweise Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch. Japan ist eine bemerkenswerte Ausnahme: Trotz einer weltweit wenig verbreiteten Unterrichtssprache hat Japan hohe Einschreibungszahlen internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, von denen 91 Prozent aus Asien kommen (Tab. C4.4).

In allen 5 Ländern mit dem höchsten Anteil internationaler Bildungsteilnehmer pro inländischen Bildungsteilnehmer im Ausland ist Englisch entweder gesetzlich festgelegt oder de facto eine offizielle Sprache: Australien, Neuseeland, Südafrika, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten (Tab. C4.3). Dies könnte ein Anzeichen dafür sein, dass Englisch zunehmend zur Weltsprache wird. Ein weiterer Grund könnte sein, dass Bildungsteilnehmer, die sich im Ausland in einem Bildungsgang einschreiben wollen, in ihrem Heimatland wahrscheinlich Englisch gelernt haben oder ihre Englischkenntnisse durch das Leben und Lernen in einem englischsprachigen Land vertiefen wollen. Eine steigende Zahl von Bildungseinrichtungen in nicht englischsprachigen Ländern unternimmt Anstrengungen, englischsprachige Bildungsgänge im Tertiärbereich anzubieten, die für internationale Bildungsteilnehmer wahrscheinlich interessanter sind. In Europa ist die Verbreitung von Englisch als Unterrichtssprache vor allem in den nordischen Ländern beachtlich (s. Wächter and Maiworm, 2014 und Kasten C4.1 in OECD, 2015).

Qualität der Bildungsgänge

Internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich wählen ihr Zielland zumindest teilweise nach der Qualität der angebotenen Bildungsgänge, wie sie anhand einer Vielzahl von Informationen und Rankings zu Bildungsgängen, die sowohl gedruckt als auch online zur Verfügung stehen, eingeschätzt wird. So lenken der hohe Anteil von Bildungsein-

Kasten C4.1

Mobilität von Absolventen des Tertiärbereichs in den OECD-Ländern

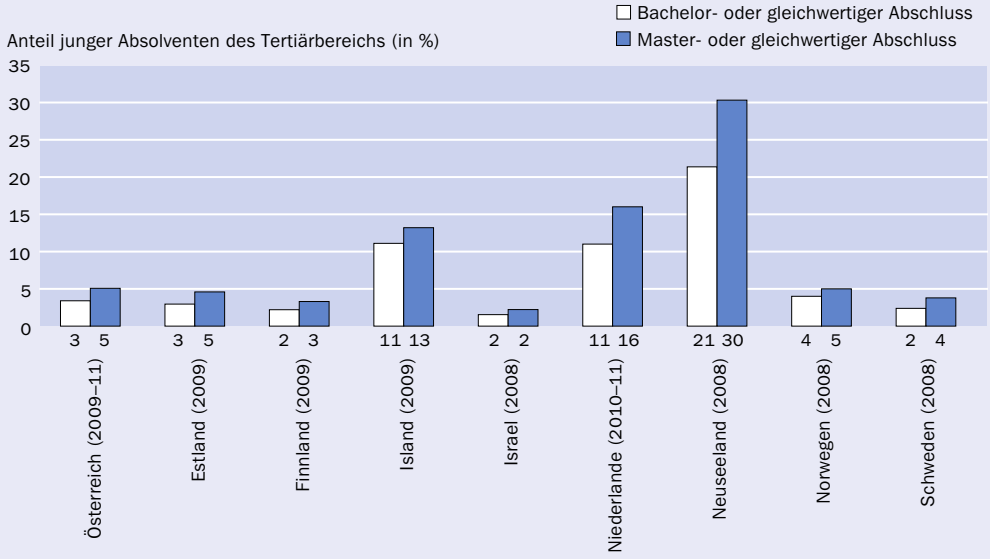
Viele junge Menschen werden nach Abschluss ihres Bildungsgangs in andere Länder reisen, einige vorübergehend, um Urlaub zu machen und die Welt zu sehen, andere um das Leben und Arbeiten in einem anderen Land für einen etwas längeren Zeitraum zu erleben. Viele qualifizierte junge Menschen, die ins Ausland gehen, werden irgendwann in der Zukunft zurückkommen und bringen dann aus ihrer Zeit in anderen Ländern oft wertvolle Kompetenzen und Erfahrungen mit.

Einige Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich werden ihr Heimatland jedoch nach Abschluss ihrer Ausbildung auf Dauer verlassen. Dies kann durch die Einwanderung ausländischer Absolventen kompensiert werden, die ihre Qualifikationen und Kompetenzen mit ins Land bringen. Besteht jedoch ein hoher dauerhafter Verlust an qualifizierten Absolventen oder konzentriert sich dieser auf Bereiche mit wichtigen oder wertvollen Kompetenzen, die nicht durch die Zuwanderung von Kompetenzen in diesen Bereichen kompensiert werden, kann dies für die Länder zu einem Problem werden. Sie haben häufig in signifikantem Umfang Mittel in die Bildung ihrer Bevölkerung investiert und möchten sicherstellen, dass die richtigen Kompetenzen für ihren Arbeitsmarkt vorhanden sind und dass es ihnen gelingt, die besten und intelligentesten Absolventen zum Nutzen ihres Landes im Land zu halten.

Eine kleine, jedoch wachsende Zahl von Ländern hat inzwischen Verwaltungsregister oder Erhebungsdaten miteinander verknüpft, mit denen sie über einen längeren Zeitraum hinweg einen Überblick über die Absolventen nach Abschluss ihres Bildungsgangs behalten können. Diese Daten können einen wertvollen Einblick bieten, wie

Abbildung C4.a

Junge Absolventen des Tertiärbereichs, die ihr Heimatland drei Jahre nach Abschluss verlassen haben



Anmerkung: *Die Jahresangabe in Klammern gibt das Jahr/die Jahre an, in dem die Absolventenkohorte den Abschluss im Tertiärbereich erwarb. Die Bandbreite für das typische Abschlussalter der jungen Absolventen variiert nach ISCED-Stufe und Land. Alle Absolventen sind jünger als 30 Jahre.*

Quelle: *2015 INES LSO Survey of Employment Outcomes of Recent Graduates.*

Hinweise *s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.* *StatLink:* *http://dx.doi.org/10.1787/888933398561*

viele Absolventen des Tertiärbereichs nach Abschluss ihres Bildungsgangs das Land verlassen und über welche Art von Qualifikation sie verfügen; so kann im Zeitverlauf beobachtet werden, wie viele dieser Absolventen zurückkehren. Im Folgenden werden einige dieser Ergebnisse aus einer im Jahr 2015 durchgeführten Erhebung von OECD-Ländern mit diesen verknüpften Daten aufgezeigt. Es wird gezeigt, wie viele Absolventen von Bachelor- und Masterbildungsgängen drei Jahre nach Erwerb ihres Abschlusses ihr Heimatland verlassen hatten.

Der Anteil der Absolventen, die nach Abschluss ihres Bildungsgangs das Land verlassen haben, unterscheidet sich zwischen den 8 Ländern mit verfügbaren Daten erheblich, wobei die Wahrscheinlichkeit bei Absolventen von Masterbildungsgängen durchgängig höher war als bei Absolventen von Bachelorbildungsgängen. Dies entspricht neuseeländischen Erhebungen, die belegen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Wahrscheinlichkeit, dass Absolventen nach Abschluss ihres Bildungsgangs ins Ausland gehen, und ihrem Qualifikationsniveau besteht. Die Absolventen Neuseelands reisen relativ häufig nach Abschluss ihres Bildungsgangs. Diese Kultur der Auslandserfahrungen kann lange Zeiträume des Lebens und Arbeitens in einem anderen Land umfassen. Andere Forschungsergebnisse aus Neuseeland deuten darauf hin, dass etwa 26 Prozent der Absolventen mit einem Master- und 23 Prozent der Absolventen mit einem Bachelorabschluss, die Neuseeland 2003 nach Abschluss ihres Bildungsgangs verlassen hatten, fünf Jahre später zurückgekehrt waren.

richtungen mit Spitzenrankings in den Hauptzielländern und die steigende Anzahl von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich in diesen Rankings in Ländern mit einem starken Zuwachs internationaler Bildungsteilnehmer die Aufmerksamkeit auf die zunehmende Bedeutung von Qualität, wenn es darum geht, Bildungsteilnehmer zu gewinnen. Es besteht ein starker Zusammenhang zwischen der Position der Universitäten in den internationalen Universitätsrankings und ihrer Beliebtheit bei internationalen Bildungsteilnehmer (z. B. Marconi, 2013). Neben Rankings spielen wahrscheinlich auch andere Informationsquellen und die wissenschaftliche Reputation bestimmter Bildungseinrichtungen oder Bildungsgänge eine große Rolle.

Bildungsgebühren im Tertiärbereich

Die Gebühren der Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich machen einen erheblichen Teil der Kosten einer Ausbildung im Tertiärbereich aus (s. Indikator A7). Konkrete Daten zu Reformen bei den in einigen OECD-Ländern von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich von internationalen Bildungsteilnehmern erhobenen Bildungsgebühren lassen darauf schließen, dass die Bildungsteilnehmer diese bei der Wahl des Ziellandes für ihre Ausbildung im Ausland berücksichtigen (Kasten C4.2).

Länder, die die vollen Bildungskosten an die internationalen Bildungsteilnehmer weitergeben, haben erhebliche wirtschaftliche Vorteile, wenn es ihnen gelingt, für die internationalen Bildungsteilnehmer attraktiv zu bleiben. Verschiedene Länder im asiatisch-pazifischen Raum haben in der Tat internationale Bildung als expliziten Teil ihrer sozioökonomischen Entwicklungsstrategie definiert und verfolgen eine Politik, die darauf abzielt, ihre Bildungseinrichtungen für internationale Bildungsteilnehmer attraktiv zu machen und dabei gewinnorientiert oder zumindest kostendeckend zu arbeiten. Neuseeland hat erfolgreich differenzierte Bildungsgebühren für internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich eingeführt (ausgenommen die Bildungsteilnehmer, die einen Abschluss als

Kasten C4.2

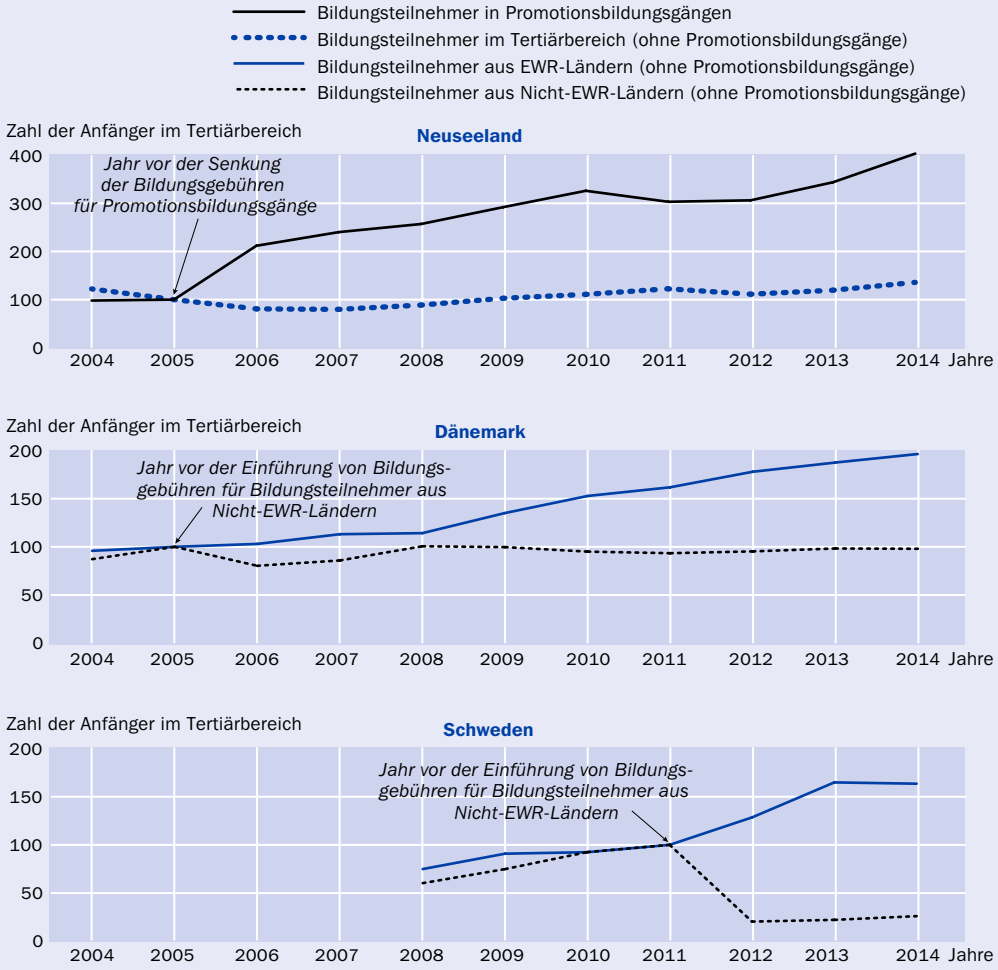
Veränderung der Zahl internationaler Bildungsteilnehmer nach Reformen bei den Bildungsgebühren für den Tertiärbereich in Dänemark, Neuseeland und Schweden

Seit 2005 haben Dänemark, Neuseeland und Schweden Reformen umgesetzt, durch die sich die Bildungsgebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen für einen Teil der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich um mehrere Tausend Dollar erhöht haben. Die Auswirkungen dieser Reformen auf die Anzahl der internationalen Bildungsteilnehmer, die sich als Anfänger im Tertiärbereich eingeschrieben haben, zeigt, dass internationale Bildungsteilnehmer weniger bereit sind, in Länder mit hohen Bildungsgebühren zu gehen. Die am stärksten motivierten Bildungsteilnehmer schreiben sich jedoch unabhängig von der Höhe der Bildungsgebühren ein, da sie

Abbildung C4.b

Zahl der Anfänger im Tertiärbereich vor und nach Reformen der Bildungsgebühren in Neuseeland, Dänemark und Schweden

In Relation zur Zahl der Anfänger im Tertiärbereich im Jahr vor der Reform (2005 = 100 für Neuseeland und Dänemark, 2011 = 100 für Schweden)



Anmerkung: Anfänger im Tertiärbereich sind Anfänger im Tertiärbereich auf den ISCED-Stufen 5 bis 7 und Anfänger auf der ISCED-Stufe bei ISCED-Stufe 8. Einzelheiten zur Definition von Anfängern s. Indikator C3.
Quelle: Dänemark und Schweden: nationale Statistikämter; Neuseeland: New Zealand Ministry of Education.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933398577

wahrscheinlich von der Qualität der Ausbildung, den Aussichten auf dem Arbeitsmarkt oder den Lebensumständen in den Gastländern attrahiert werden.

Seit Januar 2006 hat die neuseeländische Regierung Maßnahmen ergriffen, um internationale Bildungsteilnehmer dazu zu ermutigen, sich für Promotionsbildungsgänge (mit PhD-Abschluss) in Neuseeland einzuschreiben, zu diesen Maßnahmen gehört die Subventionierung ihrer Bildungsgebühren in derselben Höhe wie für einheimische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (jedoch auch, beispielsweise, die Gewährung gewisser Arbeitsgenehmigungen für die Bildungsteilnehmer und ihre Partner). Dies hat 2006 zu mehr als einer Verdoppelung der internationalen Anfänger geführt, die sich für einen Promotions-(einschließlich PhD-)Bildungsgang eingeschrieben haben. Dagegen war die Zahl der internationalen Anfänger im Tertiärbereich auf anderen Stufen rückläufig, und dieser Rückgang hat sich 2006 fortgesetzt. Seit 2007 ist die Zahl der internationalen Anfänger im Tertiärbereich sowohl bei den Promotionsbildungsgängen als auch auf anderen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs ständig gestiegen.

Dänemark hat 2006 für internationale Bildungsteilnehmer Bildungsgebühren für kurze tertiäre Bildungsgänge, Bachelor-, Master- oder gleichwertige Bildungsgänge eingeführt. 2006 ist die Anzahl der Anfänger aus Nicht-EWR-Ländern auf diesen ISCED-Stufen um ein Fünftel gesunken. Zwischen 2006 und 2014 ist sie um nur 22 Prozent gestiegen, während sich die Zahl der nicht von der Reform betroffenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus den EWR-Ländern in demselben Zeitraum fast verdoppelt hat.

In Schweden, wo im Berichtsjahr 2011/2012 eine ähnliche Reform in Kraft trat, waren die Auswirkungen der Reform wahrscheinlich am größten. Die Anzahl der aus Nicht-EWR-Ländern stammenden Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen, Bachelor-, Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen ist 2012 um fast 80 Prozent gesunken. Sie ist anschließend wieder leicht gestiegen, von 2012 bis 2014 um 6 Prozentpunkte. Wie einige Jahre zuvor in Dänemark gab es einen Anstieg bei der Zahl der Anfänger aus EWR-Ländern – um 28 Prozent in dem Jahr, in dem die Reform wirksam wurde.

PhD anstreben) und hat weiterhin eine große Zahl internationaler Bildungsteilnehmer (Tab. C4.1). Dies deutet darauf hin, dass interessierte internationale Bildungsteilnehmer nicht zwangsläufig durch Bildungsgebühren abgeschreckt werden, solange die Qualität der angebotenen Ausbildung hoch ist und die potenziellen Erträge die Investition als lohnend erscheinen lassen.

Die Bildungskosten unterscheiden sich, ebenso wie die Höhe der öffentlichen Subventionen und Unterstützungsleistungen, erheblich zwischen den einzelnen Ländern (s. Indikatoren B3 und B5). Darüber hinaus können öffentliche Subventionen und Unterstützungsleistungen in einigen Ländern vor allem für inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich vorgesehen sein, sodass sich die Bildungsgebühren für inländische und internationale Bildungsteilnehmer unterscheiden. In anderen Fällen gelten für Bildungsteilnehmer aus bestimmten Ländergruppen dieselben Bildungsgebühren wie für inländische Bildungsteilnehmer. In EU-Ländern beispielsweise gelten internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus anderen EU-Ländern hinsichtlich der Höhe der Bildungsgebühren als inländische Bildungsteilnehmer (European Commission, 2010). Schließlich gibt es einige Länder, die bei den Bildungsgebühren nicht zwischen inländischen und internationalen Bildungsteilnehmern jeglicher Herkunftsländer unterscheiden.

Einwanderungsbestimmungen

In den letzten Jahren hat eine Reihe von OECD-Ländern die Einwanderungsbestimmungen gelockert, um die zeitlich befristete oder dauerhafte Einwanderung internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in ihr Land zu fördern (OECD, 2014b). Durch die verbesserten Beschäftigungsaussichten steigt die Beliebtheit dieser Länder bei den Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, wodurch sich die Zahl der Talente erhöht, die der Wirtschaft dieser Länder zur Verfügung stehen. So erlauben beispielsweise Australien und Kanada internationalen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, nach Abschluss ihrer Ausbildung für höchstens vier bzw. drei Jahre im Land zu bleiben und nach einer Stelle zu suchen. Die meisten anderen OECD-Länder erteilen internationalen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich für einen kürzeren Zeitraum eine Genehmigung zur Arbeitssuche. Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich erhalten nur dann eine Arbeitserlaubnis, wenn sie innerhalb der Gültigkeitsdauer ihrer Genehmigung zur Arbeitssuche gemäß bestimmten Kriterien eine ihren Qualifikationen entsprechende Stelle finden. In einigen Ländern, in denen diese Kriterien besonders streng waren, wie Frankreich, wurden sie kürzlich gelockert (OECD, 2014b), was wahrscheinlich dazu beitragen wird, internationale Bildungsteilnehmer zu gewinnen und zu halten.

Sonstige Faktoren

Die Entscheidung für eine Ausbildung im Tertiärbereich im Ausland und den entsprechenden Ort bzw. die entsprechende Bildungseinrichtung ist oftmals sehr komplex, und die Bildungsteilnehmer berücksichtigen hierbei auch weitere Faktoren, wie beispielsweise: Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen und im Ausland erbrachten Ausbildungsleistungen, einschließlich staatlicher Regelungen zur erleichterten gegenseitigen Anrechnung von erworbenen Leistungspunkten (Credits), die Qualität und die Zugangsmodalitäten zum Tertiärbereich im Heimatland, Möglichkeiten, später zum Arbeiten ins Herkunftsland zurückzukehren, sowie kulturelle Motive. Außerdem können auch Handelsbeziehungen, geografische oder migrationsbedingte Beziehungen zwischen Ländern eine große Rolle spielen. Dies trifft sowohl auf aktuell geopolitisch verbundene Gebiete wie die Europäische Union und die Nordamerikanische Freihandelszone zu als auch auf geschichtlich verbundene Gebiete wie die frühere Sowjetunion, das Commonwealth oder das Gebiet der Frankofonie.

Definitionen

Das *Land der vorherigen Ausbildung* ist das Land, in dem Bildungsteilnehmer die für die Einschreibung auf der aktuellen ISCED-Stufe erforderliche Zulassungsberechtigung erhielten. Die jeweiligen landesspezifischen operationalen Definitionen der Bezeichnung „internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich“ sind in den Tabellen und in Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm* aufgeführt.

Ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich 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. So ist Australien beispielsweise eher bereit, seinen Einwanderern eine Daueraufenthaltsgenehmigung zu erteilen, als die Schweiz. Das bedeutet, dass sogar bei einem ähnlich hohen Anteil ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich beider Länder der Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer in der

Schweiz niedriger ist 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.

Internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind Bildungsteilnehmer, die zwecks Teilnahme an einem Bildungsgang im Tertiärbereich in ein anderes Land gekommen sind. Abhängig von den landesspezifischen Einwanderungsbestimmungen, Mobilitätsvereinbarungen, wie z. B. dem freien Personenverkehr innerhalb der Europäischen Union und dem Europäischen Wirtschaftsraum, 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.

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 ein für die Teilnahme an einem Bildungsgang im Tertiärbereich erteiltes Visum oder eine Aufenthaltsgenehmigung oder die Wahl eines ausländischen Wohnsitzstaates in dem Jahr, das dem Einstieg in das Bildungssystem des Landes, das Daten zur Verfügung gestellt hat, vorausgeht.

Angewandte Methodik

Die Daten zu den internationalen und ausländischen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2014 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik.

Die Fächergruppen, die in der UOE-Datenerhebung verwendet wurden, entsprechen der überarbeiteten ISCED-Klassifizierung nach Fächergruppen. Diese Klassifizierung nach Fächergruppen wird auf alle ISCED-Stufen angewendet (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*). Es wurden auch zusätzliche Daten vom Statistikinstitut der UNESCO verwendet.

Die Daten über internationale und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich werden von den Zielländern anhand der erfolgten Einschreibungen erhoben. Die Daten zur Zahl internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich wurden daher mit der gleichen Methode gewonnen wie die zur Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, d. h., es werden die Unterlagen über die regulär in einem Bildungsgang eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich zugrunde gelegt.

Die inländischen und die internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich werden üblicherweise an einem bestimmten Tag oder innerhalb eines bestimmten Zeitraums während des Jahres gezählt. Damit lässt sich der Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich bestimmen, die in einem Bildungssystem eingeschrieben sind, aber die tatsächliche Zahl der betreffenden Bildungsteilnehmer kann viel höher sein, da viele von ihnen für weniger als ein ganzes Jahr eines Bildungsgangs ins Ausland gehen oder an einem Austauschprogramm teilnehmen, das keine Einschreibung bei der ausländischen

Bildungseinrichtung voraussetzt, wie beispielsweise bei Austauschprogrammen zwischen Universitäten oder kurzzeitigen Forschungsprojekten.

Eingeschriebene Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Ländern, die weder gegenüber der OECD noch gegenüber dem Statistikinstitut der UNESCO Angaben über die Zahl der internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmer machten, bleiben in den Daten unberücksichtigt. Daher ist bei allen Aussagen über die weltweite Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die eine Ausbildung im Tertiärbereich außerhalb ihres Heimatlandes absolvieren, deren Zahl wahrscheinlich zu niedrig angesetzt (Tab. C4.3); dies gilt vor allem für die Länder, von denen zahlreiche Bürger den Tertiärbereich in Ländern besuchen, die der OECD oder dem Statistikinstitut der UNESCO keine Zahlen zu ausländischen Bildungsteilnehmern zur Verfügung stellten, wie beispielsweise Indien.

Die Daten zur Gesamtzahl der im Ausland eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich basieren auf der Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer und bei Ländern, für die diese Daten nicht zur Verfügung stehen, auf der Zahl der ausländischen Bildungsteilnehmer. Eingeschriebene Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Ländern, die weder gegenüber der OECD noch gegenüber dem Statistikinstitut der UNESCO Angaben über die Zahl der internationalen bzw. ausländischen Bildungsteilnehmer machten, bleiben in den Daten unberücksichtigt. Gesamtangaben, Marktanteile und Anteile internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus bestimmten Ländern beruhen auf dieser Schätzung der Gesamtzahl (Tab. C4.4 und C4.5 sowie Abb. C4.2 und C4.3).

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

Altbach, P. G. and J. Knight (2007), „The internationalization of higher education: Motivations and realities“, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11, pp. 290–305.

Arslan, C. et al. (2014), „A new profile of migrants in the aftermath of the recent economic crisis“, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 160, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5jxt2t3nnjr5-en*.

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, *www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126375.pdf*.

European Commission (2010), *Youth on the Move: A Guide to the Rights of Mobile Students in the European Union*, European Commission, Brussels, *http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2010:1047:FIN:EN:PDF*.

European University Association (2015), *Principles and Practices for International Doctoral Education*, European University Association, Brussels, *www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/eua_frindoc_leaflet_08_15_web*.

Knight, J. (2008), *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization, Global Perspectives On Higher Education*, Vol. 13, Sense Publishers, Rotterdam, *https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf*.

Marconi, G. (2013), „Rankings, accreditations and international exchange students", *IZA Journal of European Labour Studies*, Vol. 2/5, *http://izajoels.springeropen.com/articles/10.1186/2193-9012-2-5*.

OECD Education Database, *www.oecd.org/education/database.htm*.

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2014a), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2014b), *International Migration Outlook 2014*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2014-en*.

OECD (2012), *Policy Priorities for International Trade and Jobs*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264180178-en*.

OECD (2009), *Higher Education to 2030: Volume 2, Globalisation, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264075375-en*.

OECD (2004), *Innovation in the Knowledge Economy: Implications for Education and Learning, Knowledge Management*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264105621-en*.

Papadopoulos, T. (2012) „Who left, who returned and who was still away?: Migration patterns of 2003 graduates, 2004–2010", *Labour, Employment and Work in New Zealand*, Victoria University of Wellington, Wellington, *https://ojs.victoria.ac.nz/LEW/article/view/1979*.

Park, Z. (2014), *What Young Graduates Do When They Leave Study: New Data on the Destinations of Young Graduates*, New Zealand Ministry of Education, Wellington, *https://www.educationcounts.govt.nz/publications/80898/what-young-graduates-do-when-they-leave-study*.

Solimano, A. (2002), *Globalizing Talent and Human Capital: Implications for Developing Countries*, United Nations, Economic Development Division, Santiago, *www.rrojasdatabank.info/lcl1773i.pdf*.

Wächter, B. and F. Maiworm (eds.) (2014), *English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014*, ACA Papers on International Cooperation in Education, Lemmens, Bonn, *www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English_Taught_01.pdf*.

Tabellen Indikator C4

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398477

- Tabelle C4.1: Mobilität internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2014)
- Tabelle C4.2: Im Tertiärbereich eingeschriebene Frauen als Anteil aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und ausländischen bzw. internationalen Bildungsteilnehmern (2014)
- Tabelle C4.3: Mobilität ausländischer und internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2014)
- Tabelle C4.4: Verteilung internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen, nach Herkunftsland (2014)
- Tabelle C4.5: Bildungsteilnehmer in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen im Ausland, nach Zielland (2014)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabelle C4.1

Mobilität internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2014)

Eingeschriebene internationale und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Prozentsatz aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (internationale und inländische)

Bedeutung der Spalte (1) im oberen Teil der Tabelle (internationale Bildungsteilnehmer): 18 Prozent aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Australien sind internationale Bildungsteilnehmer, und 17 Prozent aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in der Schweiz sind internationale Bildungsteilnehmer. Die in dieser Tabelle zusammengestellten Daten zur Mobilität internationaler Bildungsteilnehmer sind die jeweils besten verfügbaren Näherungswerte für die Mobilität von Bildungsteilnehmern für jedes einzelne Land.

Bedeutung der Spalte (1) im unteren Teil der Tabelle (ausländische Bildungsteilnehmer): 10 Prozent aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Tschechien sind nicht tschechische Staatsbürger, und 2 Prozent aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Korea sind nicht koreanische Staatsbürger.

	Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer nach ISCED-Stufe des Tertiärbereichs					Anstieg der Zahl Internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer zwischen 2013 und 2014, gesamter Tertiärbereich
	Tertiärbereich insgesamt	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Internationale Bildungsteilnehmer					
OECD-Länder						
Australien	18	13,3	13,1	40	34	6
Österreich	15	1,0	18,6	18	25	–8
Belgien[1]	11	4,9	8,2	20	37	24
Kanada[2]	10	9,0	8,1	14	27	12
Chile	0	0,1	0,1	3	4	8
Dänemark	10	13,1	5,5	17	30	2
Estland	4	a	2,9	5	8	19
Finnland	7	a	5,2	12	19	4
Frankreich	10	4,4	7,3	13	40	3
Deutschland	7	0,0	4,4	12	7	7
Ungarn	7	0,6	5,0	15	8	12
Island	m	m	m	m	m	m
Irland	7	1,1	5,8	14	23	11
Japan	3	3,4	2,5	8	19	–2
Lettland	5	1,6	6,0	5	7	28
Luxemburg	44	11,3	25,3	68	85	3
Mexiko	m	m	m	m	m	m
Niederlande	10	1,7	8,3	17	37	3
Neuseeland	19	27,4	14,3	23	45	18
Norwegen	3	0,6	2,0	7	20	0
Polen	2	0,0	1,6	3	2	25
Portugal	4	a	2,6	5	16	2
Slowenien	3	0,9	2,3	4	8	–3
Spanien[3]	2	5,0	0,8	5	m	–8
Schweden	6	0,2	2,4	9	33	0
Schweiz	17	0,0	9,9	28	53	5
Vereinigtes Königreich	18	5,5	13,7	37	42	3
Vereinigte Staaten	4	2,0	3,5	9	35	7
OECD insgesamt	**6**	**3,0**	**4,9**	**12**	**27**	**5**
EU22 insgesamt	**8**	**4,5**	**6,1**	**13**	**22**	**4**
Partnerländer						
Litauen	3	a	2,4	5	3	m
	Ausländische Bildungsteilnehmer[4]					
OECD-Länder						
Tschechien	10	4,6	8,5	12	14	3
Griechenland	4	a	4,7	m	m	m
Israel	3	m	3,1	4	5	m
Italien	5	a	4,7	4	13	m
Korea	2	0,2	1,3	6	8	–6
Slowakei	6	0,5	4,4	7	9	9
Türkei	1	0,2	0,9	3	5	–11
Partnerländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien	0	0,3	0,2	1	2	m
China	0	0,0	0,4	1	3	12
Kolumbien	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m
Indonesien	0	a	0,1	0	1	m
Indien	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	3	1,9	x(4)	6[d]	5	54
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Bei OECD insgesamt und EU22 insgesamt sind Länder, die Zahlen zu ausländischen Bildungsteilnehmern melden, nicht berücksichtigt.
1. Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen beziehen sich auf ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. 2. Referenzjahr 2013. 3. Tertiärbereich insgesamt ohne Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen. 4. Während internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich nur Bildungsteilnehmer umfassen, die zwecks des Besuchs des Tertiärbereichs in ein Land reisen, umfassen ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich alle, die Staatsbürger eines anderen Landes als des Landes sind, in dem der Tertiärbereich besucht wird; diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle getrennt aufgeführt.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398488
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.2

Im Tertiärbereich eingeschriebene Frauen als Anteil aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Fächergruppe und ausländischen bzw. internationalen Bildungsteilnehmern (2014)

Anteil von Frauen an den internationalen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich und an allen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, für alle Fächergruppen und aggregierte Fächergruppen

	Internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich				Alle Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich			
	Erziehungswissenschaften, Geisteswissenschaften und Kunst, Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen	Agrarwissenschaften, Gesundheit und Soziales	Alle Fächergruppen zusammen	Erziehungswissenschaften, Geisteswissenschaften und Kunst, Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen	Agrarwissenschaften, Gesundheit und Soziales	Alle Fächergruppen zusammen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
	Internationale Bildungsteilnehmer							
OECD-Länder								
Australien	52	26	63	47	60	28	71	57
Österreich	60	37	55	53	62	28	66	53
Belgien	58	36	66	57	59	23	70	56
Kanada[1]	52	29	57	45	60	31	71	56
Chile	47	28	50	44	61	19	65	52
Dänemark	59	39	68	54	59	34	72	57
Estland	47	26	74	47	71	32	67	59
Finnland	55	26	57	43	65	24	74	54
Frankreich	61	35	55	52	62	31	65	55
Deutschland[2]	61	28	50	49	59	27	60	47
Ungarn	57	26	51	50	67	25	62	55
Island	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	55	28	54	50	57	27	63	51
Japan	52	28	57	48	50	15	63	47
Lettland	45	19	50	43	68	25	66	58
Luxemburg	55	28	68	50	57	24	70	51
Mexiko	m	m	m	m	59	30	57	49
Niederlande	56	34	66	54	53	22	65	51
Neuseeland	49	32	49	43	62	36	71	57
Norwegen	61	33	57	51	63	27	68	58
Polen	58	26	55	53	69	36	62	59
Portugal	58	37	59	52	61	32	66	54
Slowenien	65	40	65	57	71	31	64	58
Spanien[3]	61	28	60	53	62	28	62	53
Schweden	60	33	59	48	66	34	75	59
Schweiz	58	33	63	50	55	24	67	50
Ver. Königreich	56	35	64	51	59	36	74	56
Vereinigte Staaten	52	30	57	45	58	30	70	56
OECD insgesamt	**55**	**31**	**59**	**48**	**59**	**28**	**68**	**54**
EU22 insgesamt	**58**	**33**	**60**	**51**	**62**	**30**	**66**	**54**
Partnerländer								
Litauen	60	16	40	51	68	25	69	58
	Ausländische Bildungsteilnehmer[4]							
OECD-Länder								
Tschechien	63	33	60	53	67	32	65	57
Griechenland	61	34	61	53	57	31	57	49
Israel	63	39	66	59	65	31	75	56
Italien	69	36	63	59	64	37	60	57
Korea	59	30	60	52	51	21	51	40
Slowakei	48	37	68	58	68	35	66	60
Türkei	34	20	38	31	48	30	54	46
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	37	21	53	37	50	38	54	46
Brasilien	51	29	57	44	62	33	70	57
China	m	m	m	45	m	m	m	51
Kolumbien	m	m	m	m	61	32	59	53
Costa Rica	m	m	m	m	63	38	67	58
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	67	27	52	53
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Bei OECD insgesamt und EU22 insgesamt sind Länder, die Zahlen zu ausländischen Bildungsteilnehmern melden, nicht berücksichtigt.
1. Referenzjahr 2013. 2. Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen sind in Naturwissenschaften insgesamt enthalten, aufgrund des Stichprobenumfangs jedoch nicht in der einzelnen Spalte der Naturwissenschaften. Daher addieren sich die Einzelspalten der Naturwissenschaften nicht zu der Angabe in Naturwissenschaften auf. 3. Daten ohne Bildungsteilnehmer in Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen. 4. Während internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich nur Bildungsteilnehmer umfassen, die zwecks des Besuchs des Tertiärbereichs in ein Land reisen, umfassen ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich alle, die Staatsbürger eines anderen Landes als des Landes sind, in dem der Tertiärbereich besucht wird; diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle getrennt aufgeführt.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398492
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.3

Mobilität ausländischer und internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2014)

Anteil (in %) inländischer Bildungsteilnehmer, die im Ausland eingeschrieben sind (Tertiärbereich insgesamt), Saldo der Mobilität (Tertiärbereich insgesamt) und grenzüberschreitende Mobilität (Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge)

	Anteil inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die im Ausland eingeschrieben sind (in %) (Tertiärbereich insgesamt)	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer pro im Ausland eingeschriebenen inländischen Bildungsteilnehmer (Tertiärbereich insgesamt)	Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aus benachbarten Ländern (in %) (Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge)[1]
	(1)	(2)	(3)
OECD-Länder			
Australien	1,0	20,7	5
Österreich	4,3	4,4	58
Belgien	2,8	3,5	22
Kanada[2]	3,4	2,8	7
Chile	0,8	0,3	8
Tschechien[3]	3,1	3,2	60
Dänemark	2,0	5,5	43
Estland	6,6	0,4	43
Finnland	2,9	2,6	12
Frankreich	3,5	3,0	13
Deutschland	4,5	1,6	13
Griechenland[3]	m	m	m
Ungarn	2,6	2,3	21
Island	13,7	0,4	m
Irland	8,0	0,8	8
Israel[3]	4,4	0,6	2
Italien[3]	2,8	1,7	29
Japan	0,9	4,1	69
Korea[3]	3,3	0,5	52
Lettland	7,0	0,5	m
Luxemburg	68,4	0,3	57
Mexiko	0,8	0,3	m
Niederlande	2,3	4,9	23
Neuseeland	2,5	7,5	5
Norwegen	6,8	0,5	13
Polen	1,2	1,2	66
Portugal	3,1	1,3	4
Slowakei[3]	14,2	0,3	44
Slowenien	2,7	1,0	37
Spanien[4]	1,5	1,9	27
Schweden	4,2	1,4	18
Schweiz	4,9	3,9	46
Türkei[3]	1,0	1,1	50
Vereinigtes Königreich	1,5	14,3	10
Vereinigte Staaten	0,3	11,8	5
OECD insgesamt[5]	**1,6**	**3,1**	~
EU22 insgesamt[5]	**3,0**	**2,6**	~
Partnerländer			
Argentinien[3]	0,3	0,3	m
Brasilien	0,4	0,5	m
China	2,1	m	m
Kolumbien	1,3	m	m
Costa Rica	m	m	m
Indien	m	m	m
Indonesien	0,7	m	m
Litauen	m	m	m
Russische Föderation[3,6]	0,7	2,5	m
Saudi-Arabien[3]	5,7	0,8	m
Südafrika[3]	0,8	5,7	m

1. Als Nachbarländer gelten Länder, die gemeinsame Land- oder Seegrenzen mit dem Zielland haben. 2. Referenzjahr 2013. 3. Inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich werden berechnet als Gesamtzahl der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer minus ausländische Bildungsteilnehmer, nicht als Gesamtzahl minus internationale Bildungsteilnehmer. 4. Daten ohne Bildungsteilnehmer in Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen. 5. Die Angaben OECD insgesamt und EU22 insgesamt sind nicht direkt für Spalte (3) relevant. Die Zahl der in Nachbarländern den Tertiärbereich besuchenden Bildungsteilnehmer ist jeweils in den Daten des entsprechenden Mitgliedstaats enthalten. 6. Der Anteil ausländischer Bildungsteilnehmer aus Nachbarländern enthält auch die Bildungsteilnehmer aus den Ländern der früheren Sowjetunion, vor allem aus Zentralasien.

Quelle: OECD und das Statistikinstitut der UNESCO für die meisten Daten zu Nicht-OECD-Ländern. Litauen: Eurostat (UOE2014). CIA World Factbook 2014 für Amtssprachen in den einzelnen Ländern. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398504

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

Tabelle C4.4

Verteilung internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen, nach Herkunftsland (2014)

Zahl der in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen eingeschriebenen internationalen und ausländischen Bildungsteilnehmer der einzelnen Herkunftsländer als Prozentsatz aller internationalen und ausländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich im Zielland (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt für jedes Land den Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen, die ihren Wohnsitz in einem bestimmten Herkunftsland haben bzw. die dort den vorgelagerten Bildungsbereich besucht haben. Wenn Daten zur Mobilität von Bildungsteilnehmern nicht zur Verfügung stehen, ist in der Tabelle der Anteil ausländischer Bildungsteilnehmer in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen angegeben, die Staatsbürger eines bestimmten Herkunftslandes sind.

Bedeutung der Spalte (1): 0,8 Prozent der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen in Australien kommen aus Korea, 1,5 Prozent kommen aus den Vereinigten Staaten usw.

Bedeutung der Spalte (7): 28,4 Prozent der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen in Estland kommen aus Finnland, 4,8 Prozent kommen aus der Türkei usw.

Bedeutung der Spalte (28): 57,0 Prozent der ausländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen in Tschechien sind slowakische Staatsbürger, 1,7 Prozent sind norwegische Staatsbürger usw.

	OECD-Zielländer																		
	Internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich																		
Herkunftsland	Australien	Österreich	Belgien	Kanada[1]	Chile	Dänemark	Estland	Finnland	Frankreich	Deutschland[2]	Ungarn	Island	Irland	Japan	Lettland	Luxemburg	Mexiko	Niederlande	Neuseeland
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)
OECD-Länder																			
Australien	a	0,2	0,2	0,4	0,0	0,5	0,4	0,2	0,1	0,3	0,1	m	0,6	0,2	0,1	0,0	m	0,2	3,9
Österreich	0,1	a	0,1	0,1	0,0	0,8	0,3	0,6	0,1	2,2	1,0	m	0,7	0,1	2,1	0,8	m	0,7	0,3
Belgien	0,1	0,3	a	0,3	0,0	0,5	0,2	0,3	0,8	0,5	0,1	m	1,0	0,1	0,6	14,7	m	3,8	0,1
Kanada	1,8	0,3	0,4	a	0,0	0,7	0,4	1,0	0,5	0,4	1,3	m	0,9	0,2	0,0	0,5	m	0,6	1,6
Chile	0,4	0,1	0,3	0,5	a	0,2	0,2	0,3	0,4	0,4	0,0	m	0,1	0,0	0,0	0,0	m	0,2	0,8
Tschechien	0,0	0,7	0,2	0,1	0,0	0,6	0,3	0,5	0,2	0,8	0,1	m	0,1	0,1	1,3	0,2	m	0,6	0,1
Dänemark	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	a	0,2	0,3	0,0	0,2	0,1	m	0,3	0,0	0,8	0,3	m	0,3	0,1
Estland	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,7	a	3,0	0,0	0,2	0,0	m	0,1	0,0	1,8	0,2	m	0,2	0,0
Finnland	0,0	0,2	0,1	0,1	0,0	0,9	28,4	a	0,1	0,4	0,3	m	0,2	0,1	1,5	0,2	m	0,4	0,1
Frankreich	0,5	0,9	14,8	8,0	0,0	1,8	0,6	1,0	a	3,1	0,9	m	3,5	0,8	3,7	27,7	m	1,8	1,1
Deutschland	0,7	38,7	1,3	1,3	0,0	11,4	2,3	3,4	2,3	a	19,0	m	6,1	0,5	9,0	14,7	m	16,6	2,7
Griechenland	0,1	0,8	1,1	0,2	0,0	3,3	0,9	1,0	0,9	1,3	1,0	m	0,7	0,1	0,3	1,9	m	7,7	0,0
Ungarn	0,0	2,1	0,2	0,1	0,0	1,1	0,4	1,0	0,2	0,9	a	m	0,1	0,1	0,1	0,6	m	0,9	0,1
Island	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	3,5	0,2	0,1	0,0	0,0	0,9	m	0,2	0,0	0,1	0,1	m	0,3	0,0
Irland	0,1	0,1	0,1	0,2	0,0	0,4	0,3	0,2	0,1	0,2	1,8	m	a	0,0	0,1	0,1	m	0,5	0,2
Israel	0,1	0,2	0,1	0,5	0,0	0,1	0,0	0,2	0,1	0,8	5,6	m	0,3	0,0	0,1	0,0	m	0,2	0,1
Italien	0,4	12,5	3,3	0,6	0,1	4,9	1,4	2,0	3,0	2,7	0,6	m	3,4	0,2	2,8	3,5	m	4,7	0,9
Japan	0,5	0,3	0,1	0,6	0,0	0,2	0,6	0,8	0,4	1,0	2,1	m	0,2	a	0,0	0,2	m	0,2	0,7
Korea	0,8	0,3	0,2	0,8	0,0	0,0	0,4	0,8	0,4	2,1	2,3	m	0,2	7,4	0,3	0,0	m	0,4	0,6
Lettland	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,9	5,0	0,4	0,0	0,3	0,0	m	0,1	0,0	a	0,2	m	0,4	0,0
Luxemburg	0,0	0,8	1,5	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,4	0,9	0,0	m	0,1	0,0	0,3	a	m	0,1	0,0
Mexiko	0,4	0,2	0,3	1,5	1,4	0,7	0,6	1,0	0,9	1,2	0,1	m	0,2	0,3	0,0	0,3	m	1,2	0,6
Niederlande	0,2	0,7	3,5	0,2	0,1	1,8	0,3	0,7	0,2	0,5	0,2	m	1,9	0,1	1,7	1,0	m	a	0,4
Neuseeland	1,0	0,1	0,0	0,1	0,0	0,2	0,0	0,1	0,0	0,1	0,0	m	0,2	0,1	0,0	0,0	m	0,1	a
Norwegen	0,2	0,1	0,1	0,1	0,0	12,0	0,5	0,3	0,1	0,2	6,8	m	0,3	0,0	1,8	0,1	m	0,4	0,1
Polen	0,1	1,5	0,8	0,3	0,0	3,0	0,6	1,3	0,7	2,6	0,2	m	1,3	0,2	2,8	1,4	m	2,0	0,1
Portugal	0,1	0,2	0,7	0,1	0,0	1,0	0,3	0,5	0,4	0,3	0,5	m	0,7	0,1	1,3	1,3	m	1,1	0,1
Slowakei	0,0	1,4	0,2	0,1	0,0	0,7	0,3	0,3	0,2	0,5	6,5	m	0,0	0,0	1,1	0,0	m	0,5	0,0
Slowenien	0,0	0,7	0,1	0,0	0,0	0,3	0,1	0,2	0,0	0,2	0,1	m	0,0	0,0	0,0	0,5	m	0,4	0,1
Spanien	0,1	0,9	1,9	0,3	0,4	3,3	1,7	1,6	1,8	3,1	1,8	m	1,9	0,2	3,4	1,5	m	2,8	0,3
Schweden	0,1	0,3	0,3	0,1	0,0	8,8	0,6	1,2	0,1	0,3	2,8	m	0,1	0,2	1,8	0,1	m	0,4	0,1
Schweiz	0,2	1,3	0,4	0,3	0,0	0,4	0,1	0,3	0,3	0,9	0,2	m	0,3	0,1	0,3	0,3	m	0,5	0,2
Türkei	0,2	2,3	0,7	0,6	0,0	0,5	4,8	1,3	0,5	2,5	1,7	m	0,3	0,3	5,8	0,7	m	1,6	0,2
Vereinigtes Königreich	0,6	1,4	1,2	1,0	0,0	2,8	1,3	1,3	0,4	1,1	2,9	m	7,7	0,2	1,3	0,8	m	2,7	2,5
Vereinigte Staaten	1,5	1,4	0,9	7,1	0,2	2,9	2,9	2,0	0,9	2,6	1,6	m	11,1	0,8	2,5	1,3	m	1,8	4,8
Gesamt aus OECD-Ländern	**10,3**	**71,0**	**35,4**	**25,6**	**2,3**	**70,7**	**51,2**	**28,4**	**16,7**	**34,6**	**62,6**	**m**	**44,9**	**12,5**	**48,9**	**75,6**	**m**	**56,1**	**23,0**
Gesamt aus EU22-Ländern	**3,3**	**63,8**	**26,4**	**13,9**	**2,0**	**49,1**	**49,0**	**19,9**	**12,5**	**23,4**	**42,5**	**m**	**21,1**	**3,2**	**37,8**	**71,2**	**m**	**48,7**	**7,2**
Partnerländer																			
Argentinien	0,1	0,1	0,1	0,2	1,7	0,1	0,1	0,1	0,3	0,2	0,0	m	0,1	0,1	0,0	0,3	m	0,1	0,1
Brasilien	0,4	0,3	0,6	0,9	7,8	0,7	0,6	0,6	2,0	1,8	0,2	m	0,7	0,4	0,0	0,3	m	0,4	0,4
China	35,2	1,0	2,5	18,9	0,1	5,0	3,7	11,2	10,8	11,6	1,4	m	15,1	60,9	0,7	2,5	m	9,9	28,7
Kolumbien	0,7	0,3	0,4	0,8	42,5	0,3	0,5	0,4	1,3	0,9	0,1	m	0,1	0,1	0,0	0,4	m	0,8	0,4
Costa Rica	0,0	0,0	0,0	0,1	0,9	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0	m	0,0	0,0	0,0	0,0	m	0,1	0,0
Indien	15,2	1,0	1,2	8,3	0,0	1,3	3,9	5,7	1,3	5,6	0,4	m	11,3	1,0	2,8	1,0	m	3,9	10,8
Indonesien	3,1	0,1	0,3	0,2	0,0	0,2	0,4	0,3	0,2	0,7	0,0	m	0,6	4,1	0,0	0,1	m	2,0	2,8
Litauen	0,0	0,2	0,2	0,0	0,0	3,2	1,3	0,7	0,1	0,3	0,1	m	0,2	0,0	6,2	0,4	m	1,2	0,1
Russische Föderation	0,4	1,8	0,6	0,4	0,1	0,7	8,8	7,7	1,6	4,1	0,4	m	0,6	0,4	9,3	1,6	m	1,4	0,8
Saudi-Arabien	2,1	0,1	0,0	4,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,1	1,3	m	3,4	0,3	0,0	0,0	m	0,1	1,5
Südafrika	0,2	0,1	0,3	0,2	0,0	0,2	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0	m	0,4	0,0	0,0	0,2	m	0,2	0,1
Gesamt aus sonstigen G20- und Partnerländern	**57,5**	**5,1**	**6,2**	**34,7**	**53,1**	**12,4**	**24,3**	**27,4**	**17,9**	**25,8**	**4,0**	**m**	**32,8**	**67,4**	**19,0**	**7,0**	**m**	**20,5**	**45,7**
Geografische Großräume																			
Gesamt aus Afrika	2,8	1,6	11,8	9,8	0,3	3,1	3,8	8,3	41,9	5,8	6,2	m	5,5	2,2	0,7	6,8	m	2,3	3,2
Gesamt aus Asien	84,5	10,1	9,6	52,2	0,2	12,4	27,0	38,5	23,1	39,6	27,3	m	38,2	90,8	31,2	8,9	m	23,6	70,4
Gesamt aus Europa	4,4	81,1	36,1	14,9	0,8	77,7	62,6	33,0	17,9	41,7	62,7	m	35,4	4,1	65,4	80,9	m	58,7	11,0
Gesamt aus Nordamerika	3,2	1,6	1,3	7,1	0,2	3,6	3,3	2,9	1,3	3,2	2,9	m	11,9	1,1	2,5	1,8	m	2,4	6,5
Gesamt aus Ozeanien	1,7	0,3	0,3	0,6	0,0	0,8	0,4	0,3	0,1	0,4	0,1	m	5,8	0,4	0,1	0,1	m	0,3	5,8
Gesamt aus Lateinamerika und der Karibik	3,0	1,5	3,0	5,9	80,0	2,5	2,8	3,2	6,6	6,3	0,5	m	3,1	1,5	0,0	1,5	m	4,2	3,1
Nicht spezifiziert	0,3	3,7	38,0	9,5	18,5	0,0	0,1	13,7	9,1	2,9	0,1	m	0,0	0,0	0,0	0,0	m	8,4	0,0
Gesamt aus allen Ländern	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**m**	**100**	**100**	**100**	**100**	**m**	**100**	**100**

1. Referenzjahr 2013. 2. Ohne Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge (Deutschland: diese Bildungsgänge sind nur in den Angaben zu den geografischen Großräumen enthalten). 3. Daten ohne Bildungsteilnehmer in Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen. 4. Während internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich nur Bildungsteilnehmer umfassen, die zwecks des Besuchs des Tertiärbereichs in ein Land reisen, umfassen ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich alle, die Staatsbürger eines anderen Landes als des Landes sind, in dem der Tertiärbereich besucht wird; diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle getrennt aufgeführt.
5. Nur Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen.
Quelle: OECD und das Statistikinstitut der UNESCO für die meisten Daten zu Nicht-OECD-Ländern. Litauen: Eurostat (UOE2014).
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398515
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.4 (Forts.)

Verteilung internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen, nach Herkunftsland (2014)

Zahl der in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen eingeschriebenen internationalen und ausländischen Bildungsteilnehmer der einzelnen Herkunftsländer als Prozentsatz aller internationalen und ausländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich im Zielland (basierend auf Personenzahlen)

Die Tabelle zeigt für jedes Land den Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen, die ihren Wohnsitz in einem bestimmten Herkunftsland haben bzw. die dort den vorgelagerten Bildungsbereich besucht haben. Wenn Daten zur Mobilität von Bildungsteilnehmern nicht zur Verfügung stehen, ist in der Tabelle der Anteil ausländischer Bildungsteilnehmer in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen angegeben, die Staatsbürger eines bestimmten Herkunftslandes sind.

Bedeutung der Spalte (1): 0,8 Prozent der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen in Australien kommen aus Korea, 1,5 Prozent kommen aus den Vereinigten Staaten usw.

Bedeutung der Spalte (7): 28,4 Prozent der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen in Estland kommen aus Finnland, 4,8 Prozent kommen aus der Türkei usw.

Bedeutung der Spalte (28): 57,0 Prozent der ausländischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen in Tschechien sind slowakische Staatsbürger, 1,7 Prozent sind norwegische Staatsbürger usw.

	OECD-Zielländer																	OECD-Zielländer insgesamt	EU22-Zielländer insgesamt
										Ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich[4]									
Herkunftsland	Norwegen	Polen	Portugal	Slowenien	Spanien[3]	Schweden	Schweiz	Ver. Königreich	Vereinigte Staaten	Tschechien	Griechenland	Israel	Italien	Korea	Slowakei[5]	Türkei			
	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)		(36)	(37)
OECD-Länder																			
Australien	0,3	0,0	0,1	0,1	0,2	0,3	0,3	0,7	0,3	0,1	m	0,5	0,1	0,2	0,0	0,1		**0,3**	**0,3**
Österreich	0,3	0,1	0,2	1,4	0,3	0,7	2,3	0,4	0,1	0,2	m	0,4	0,2	0,0	4,2	0,0		**0,5**	**0,7**
Belgien	0,2	0,1	0,8	0,1	0,8	0,4	0,6	0,5	0,1	0,0	m	0,5	0,2	0,0	0,2	0,1		**0,4**	**0,6**
Kanada	0,5	0,9	0,2	0,3	0,6	0,5	1,1	1,6	3,4	0,2	m	3,3	0,2	1,3	0,4	0,1		**1,5**	**0,8**
Chile	0,2	0,0	0,1	0,0	1,9	0,1	0,3	0,3	0,4	0,0	m	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0		**0,4**	**0,3**
Tschechien	0,4	2,1	0,1	0,3	0,2	0,3	0,4	0,2	0,1	a	m	0,2	0,2	0,0	20,5	0,0		**0,3**	**0,4**
Dänemark	1,2	0,1	0,1	0,3	0,2	0,8	0,2	0,3	0,1	0,0	m	0,3	0,1	0,0	0,0	0,0		**0,1**	**0,2**
Estland	0,2	0,0	0,0	0,1	0,0	0,6	0,1	0,1	0,0	0,0	m	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0		**0,1**	**0,2**
Finnland	0,8	0,1	0,1	0,2	0,3	3,9	0,2	0,2	0,0	0,0	m	0,2	0,1	0,1	0,2	0,0		**0,2**	**0,4**
Frankreich	0,8	1,1	1,8	0,6	5,9	2,4	11,5	2,1	0,7	0,4	m	2,0	1,9	0,2	0,6	0,1		**2,0**	**2,3**
Deutschland	4,3	2,0	1,6	1,8	3,8	7,5	22,8	3,5	0,9	1,7	m	3,9	1,5	0,3	32,9	0,9		**3,5**	**4,9**
Griechenland	0,9	0,0	0,3	0,4	0,6	3,3	2,1	2,8	0,3	1,7	m	0,3	8,2	0,0	0,3	2,7		**1,4**	**2,2**
Ungarn	0,4	0,2	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,2	0,1	0,1	m	0,4	0,3	0,0	1,9	0,0		**0,3**	**0,5**
Island	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,1	0,1	0,1	0,0	0,0	m	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		**0,1**	**0,2**
Irland	0,1	0,2	0,1	0,3	0,2	0,3	0,1	2,5	0,1	0,2	m	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0		**0,5**	**0,9**
Israel	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,3	0,2	0,4	0,6	m	a	3,3	0,0	0,1	0,1		**0,4**	**0,5**
Italien	1,7	0,8	3,0	6,5	14,0	2,5	9,0	2,5	0,6	0,3	m	2,0	a	0,0	0,6	0,2		**2,2**	**3,3**
Japan	0,3	0,2	0,1	0,2	0,5	0,3	0,6	0,9	1,1	0,2	m	0,4	0,4	1,7	0,2	0,1		**0,7**	**0,6**
Korea	0,0	0,2	0,0	0,1	0,3	0,2	0,4	0,9	5,7	0,1	m	1,2	1,0	a	0,1	0,3		**2,3**	**0,9**
Lettland	0,4	0,2	0,0	0,1	0,1	0,4	0,2	0,1	0,0	0,0	m	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0		**0,1**	**0,2**
Luxemburg	0,0	0,0	0,4	0,0	0,1	0,1	0,7	0,2	0,0	0,0	m	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		**0,2**	**0,4**
Mexiko	0,5	0,2	0,4	0,3	5,5	0,6	0,7	0,7	1,3	0,2	m	1,0	0,7	0,2	0,2	0,0		**0,9**	**0,9**
Niederlande	0,8	0,1	0,6	0,5	0,7	1,6	0,8	0,9	0,2	0,2	m	1,1	0,2	0,1	0,2	0,1		**0,5**	**0,7**
Neuseeland	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,0	m	0,1	0,0	0,2	0,0	0,0		**0,2**	**0,1**
Norwegen	a	3,1	0,1	0,0	0,3	1,1	0,2	0,6	0,1	1,7	m	0,4	0,1	0,0	0,0	0,0		**0,5**	**0,8**
Polen	1,8	a	0,8	0,8	0,7	1,3	1,3	0,7	0,2	1,0	m	0,8	1,6	0,1	15,3	0,1		**0,8**	**1,3**
Portugal	0,4	0,4	a	0,5	4,5	0,6	0,6	0,6	0,1	2,1	m	0,0	0,3	0,0	0,1	0,0		**0,4**	**0,6**
Slowakei	0,6	0,4	0,1	0,3	0,2	0,3	0,3	0,2	0,0	57,0	m	0,1	0,2	0,0	a	0,1		**1,0**	**1,9**
Slowenien	0,2	0,1	0,0	a	0,1	0,2	0,2	0,1	0,0	0,1	m	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0		**0,1**	**0,2**
Spanien	0,9	3,3	4,2	1,2	a	2,0	1,8	1,4	0,5	0,3	m	0,5	1,2	0,0	0,6	0,1		**1,2**	**1,9**
Schweden	3,5	2,4	0,1	0,5	0,4	a	0,4	0,4	0,1	0,8	m	0,2	0,1	0,0	0,1	0,0		**0,4**	**0,6**
Schweiz	0,5	0,1	0,4	0,1	0,7	0,3	a	0,6	0,1	0,1	m	0,3	0,8	0,1	0,7	0,0		**0,4**	**0,6**
Türkei	0,5	2,0	0,5	0,4	0,7	1,1	1,4	1,1	1,7	0,4	m	0,5	1,4	0,3	0,2	a		**1,2**	**1,3**
Vereinigtes Königreich	0,9	0,6	0,6	0,2	1,7	1,5	1,2	a	0,7	2,5	m	3,6	0,3	0,3	0,6	0,2		**0,8**	**0,8**
Vereinigte Staaten	2,4	1,9	1,1	0,4	2,8	2,0	2,5	4,7	a	0,8	m	32,8	0,6	4,4	0,3	0,9		**2,0**	**2,5**
Gesamt aus OECD-Ländern	**26,9**	**23,0**	**18,1**	**18,2**	**48,6**	**38,0**	**65,2**	**32,3**	**19,6**	**73,4**	**m**	**57,4**	**25,8**	**9,9**	**80,5**	**6,5**		**27,8**	**34,8**
Gesamt aus EU22-Ländern	**16,6**	**16,7**	**14,3**	**15,8**	**38,5**	**30,3**	**56,5**	**20,8**	**7,0**	**67,6**	**m**	**13,7**	**18,5**	**1,5**	**77,7**	**4,6**		**16,9**	**25,0**
Partnerländer																			
Argentinien	0,2	0,0	0,2	0,1	1,8	0,1	0,3	0,1	0,3	0,0	m	0,5	0,6	0,0	0,0	0,0		**0,2**	**0,2**
Brasilien	0,9	0,2	41,8	0,2	1,9	0,6	1,1	0,5	0,9	0,1	m	0,8	1,3	0,1	0,0	0,1		**1,2**	**1,6**
China	10,3	2,2	1,4	1,2	4,7	10,4	3,5	23,8	35,1	0,9	m	1,8	10,8	50,1	0,6	2,1		**22,3**	**12,8**
Kolumbien	0,6	0,1	0,4	0,1	6,9	0,5	0,8	0,4	0,9	0,1	m	0,4	1,6	0,1	0,0	0,1		**0,9**	**0,9**
Costa Rica	0,0	0,0	0,1	0,0	0,4	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0	m	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0		**0,1**	**0,1**
Indien	3,6	1,5	1,0	1,6	1,6	5,3	2,1	6,3	18,5	0,9	m	2,4	2,1	2,9	0,3	0,2		**8,6**	**3,8**
Indonesien	1,1	0,1	0,2	0,2	0,1	0,3	0,1	0,7	0,5	0,1	m	0,0	0,3	1,9	0,0	0,8		**0,8**	**0,5**
Litauen	1,2	2,3	0,1	0,5	0,1	0,8	0,2	0,2	0,0	0,1	m	0,2	0,2	0,0	0,0	0,1		**0,2**	**0,4**
Russische Föderation	5,9	2,5	0,6	1,6	1,1	1,5	2,4	0,8	0,6	6,2	m	5,6	2,5	0,6	1,7	1,7		**1,4**	**2,0**
Saudi-Arabien	0,1	1,4	0,0	0,1	0,2	0,1	0,1	2,5	3,4	0,4	m	0,0	0,1	0,3	0,1	0,4		**1,7**	**0,9**
Südafrika	0,3	0,0	0,2	0,4	0,1	0,2	0,2	0,4	0,1	0,0	m	0,5	0,1	0,2	0,2	0,0		**0,2**	**0,2**
Gesamt aus sonstigen G20- und Partnerländern	**24,6**	**10,6**	**46,0**	**6,0**	**19,2**	**20,2**	**11,2**	**35,7**	**60,4**	**8,9**	**m**	**12,4**	**19,7**	**56,2**	**2,9**	**5,4**		**37,6**	**23,3**
Geografische Großräume																			
Gesamt aus Afrika	15,2	2,1	25,9	1,6	4,8	4,6	4,0	10,0	3,6	2,1	m	2,0	10,5	4,8	5,2	11,3		**9,5**	**14,2**
Gesamt aus Asien	41,2	16,0	9,4	6,0	11,2	32,7	13,0	54,6	79,9	11,8	m	10,3	33,1	85,4	5,4	71,6		**53,1**	**33,9**
Gesamt aus Europa	36,6	78,2	18,6	90,8	40,5	39,2	66,4	25,2	6,7	83,7	m	29,2	47,5	2,5	88,3	15,1		**24,6**	**37,4**
Gesamt aus Nordamerika	3,0	2,8	1,3	0,8	3,4	2,5	3,6	6,3	3,4	1,1	m	36,1	0,8	5,8	0,8	1,0		**3,5**	**3,4**
Gesamt aus Ozeanien	0,5	0,1	0,2	0,1	0,2	0,4	0,5	0,9	0,5	0,1	m	0,6	0,1	0,5	0,0	0,1		**0,6**	**0,5**
Gesamt aus Lateinamerika und der Karibik	3,5	0,8	44,7	0,8	39,3	3,0	4,6	3,0	6,0	0,8	m	4,3	7,7	1,0	0,3	0,3		**5,5**	**5,8**
Nicht spezifiziert	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	17,7	8,0	0,1	0,0	0,4	m	17,5	0,3	0,0	0,0	0,7		**3,2**	**4,8**
Gesamt aus allen Ländern	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**m**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**		**100**	**100**

1. Referenzjahr 2013. 2. Ohne Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge (Deutschland: diese Bildungsgänge sind nur in den Angaben zu den geografischen Großräumen enthalten). 3. Daten ohne Bildungsteilnehmer in Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen. 4. Während internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich nur Bildungsteilnehmer umfassen, die zwecks des Besuchs des Tertiärbereichs in ein Land reisen, umfassen ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich alle, die Staatsbürger eines anderen Landes als des Landes sind, in dem der Tertiärbereich besucht wird; diese Daten sind nicht mit den Daten zu internationalen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich vergleichbar, daher werden sie in der Tabelle getrennt aufgeführt.
5. Nur Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen.
Quelle: OECD und das Statistikinstitut der UNESCO für die meisten Daten zu Nicht-OECD-Ländern. Litauen: Eurostat (UOE2014).
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398515
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C4.5

Bildungsteilnehmer in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen im Ausland, nach Zielland (2014)

Zahl der in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen in einem bestimmten Zielland eingeschriebenen ausländischen und internationalen Bildungsteilnehmer als Prozentsatz aller in OECD-Ländern eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, basierend auf Personenzahlen

Die Tabelle zeigt den Anteil der in einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich jedes Landes, die in einem bestimmten Zielland studieren.

Bedeutung der Spalte (2): 6,4 Prozent der tschechischen Bildungsteilnehmer, die in einem anderen OECD-Land an einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang teilnehmen, sind in Österreich eingeschrieben, 13,1 Prozent der italienischen Bildungsteilnehmer die in einem anderen OECD-Land an einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang teilnehmen, sind in Österreich eingeschrieben usw.

Bedeutung der Zeile (1): 2,7 Prozent der australischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die in einem anderen OECD-Land an einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang teilnehmen, sind in Frankreich eingeschrieben, 7,0 Prozent der australischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die in einem anderen OECD-Land an einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang teilnehmen, sind in Neuseeland eingeschrieben usw.

	Zielländer																				
	OECD-Länder																				
Herkunftsland	Australien	Österreich	Belgien	Kanada[1]	Chile	Tschechien[2]	Dänemark	Estland	Finnland	Frankreich	Deutschland[3]	Griechenland[2]	Ungarn	Island	Irland	Israel[2]	Italien[2]	Japan	Korea[2]	Lettland	Luxemburg
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
OECD-Länder																					
Australien	a	1,4	1,2	3,3	0,0	0,2	2,0	0,1	0,7	2,7	10,5	m	0,1	m	0,7	0,4	0,7	1,4	1,3	0,0	0,0
Österreich	2,3	a	0,5	0,7	0,0	0,7	2,1	0,0	1,1	3,3	47,2	m	1,9	m	0,6	0,2	1,0	0,3	0,1	0,2	0,3
Belgien	1,3	1,4	a	1,9	0,0	0,1	1,5	0,0	0,6	21,2	12,3	m	0,2	m	0,9	0,3	1,3	0,5	0,1	0,1	5,6
Kanada	9,5	0,4	0,5	a	0,0	0,2	0,5	0,0	0,5	3,2	2,8	m	0,7	m	0,2	0,5	0,3	0,5	1,4	0,0	0,0
Chile	10,4	0,6	1,7	3,8	a	0,2	0,5	0,0	0,6	10,5	9,9	m	0,1	m	0,1	0,2	1,9	0,4	0,2	0,0	0,0
Tschechien	1,2	6,4	1,2	0,9	0,0	a	2,4	0,1	1,5	9,6	29,8	m	0,3	m	0,1	0,2	1,6	0,7	0,2	0,3	0,1
Dänemark	4,3	1,8	1,6	1,6	0,0	0,3	a	0,1	1,4	3,0	15,5	m	0,5	m	0,7	0,4	1,0	0,8	0,4	0,3	0,3
Estland	0,6	1,7	1,3	0,5	0,0	0,4	8,5	a	25,8	2,9	19,5	m	0,2	m	0,3	0,2	1,9	0,7	0,0	1,0	0,3
Finnland	1,7	2,2	0,9	0,7	0,0	0,3	4,6	9,7	a	3,2	18,7	m	1,0	m	0,4	0,2	0,6	1,6	0,4	0,4	0,2
Frankreich	2,0	1,0	13,4	11,6	0,0	0,3	1,0	0,0	0,4	a	15,3	m	0,4	m	0,7	0,2	2,5	1,2	0,2	0,1	2,1
Deutschland	1,7	25,2	0,7	1,0	0,0	0,7	3,6	0,1	0,8	6,9	a	m	4,7	m	0,7	0,2	1,1	0,4	0,1	0,1	0,6
Griechenland	0,4	1,4	1,5	0,5	0,0	1,7	2,8	0,1	0,6	7,0	9,6	m	0,6	m	0,2	0,0	15,8	0,1	0,0	0,0	0,2
Ungarn	1,4	15,6	1,5	0,7	0,0	0,6	4,3	0,1	2,7	7,3	28,7	m	a	m	0,1	0,3	2,6	1,2	0,2	0,0	0,3
Island	1,2	0,6	0,3	1,9	0,0	0,2	36,7	0,1	0,7	1,2	4,5	m	7,5	m	0,7	0,0	0,3	0,4	0,0	0,1	0,1
Irland	1,6	0,4	0,5	1,1	0,0	0,6	0,8	0,0	0,4	1,9	4,4	m	3,0	m	a	0,0	0,4	0,2	0,2	0,0	0,0
Israel	1,2	0,9	0,3	3,4	0,0	2,1	0,3	0,0	0,3	1,9	19,3	m	11,8	m	0,3	a	21,2	0,3	0,1	0,0	0,0
Italien	1,4	13,1	2,8	0,8	0,0	0,2	2,5	0,1	0,7	14,5	12,3	m	0,2	m	0,6	0,2	a	0,3	0,0	0,1	0,2
Japan	6,0	0,8	0,3	2,7	0,0	0,4	0,4	0,1	0,9	6,1	13,7	m	2,4	m	0,1	0,1	1,3	a	3,7	0,0	0,0
Korea	2,8	0,3	0,1	1,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,3	2,0	8,8	m	0,9	m	0,0	0,1	1,2	9,4	a	0,0	0,0
Lettland	0,0	1,8	1,6	0,5	0,0	0,4	10,3	4,1	3,4	5,1	25,7	m	0,2	m	0,3	0,0	2,5	0,8	0,0	a	0,3
Luxemburg	0,2	7,5	11,7	0,4	0,0	0,0	1,1	0,0	0,1	19,8	37,8	m	0,1	m	0,2	0,0	0,2	0,1	0,0	0,1	a
Mexiko	3,3	0,5	0,7	4,8	0,3	0,3	0,8	0,0	0,9	10,3	12,5	m	0,1	m	0,1	0,2	1,9	0,9	0,3	0,0	0,0
Niederlande	2,7	3,7	13,6	1,1	0,0	0,6	4,3	0,0	1,2	3,8	10,7	m	0,4	m	1,6	0,5	1,3	0,5	0,3	0,2	0,3
Neuseeland	47,3	0,9	0,5	2,8	0,0	0,1	1,3	0,0	0,3	0,9	3,7	m	0,2	m	0,5	0,1	0,2	1,1	1,7	0,0	0,0
Norwegen	4,1	0,4	0,4	0,4	0,0	5,2	29,2	0,1	0,5	2,1	4,7	m	12,7	m	0,2	0,2	0,5	0,2	0,1	0,2	0,0
Polen	1,0	4,3	1,9	1,1	0,0	1,9	4,3	0,1	1,3	9,9	32,5	m	0,3	m	0,7	0,2	5,5	0,6	0,2	0,2	0,3
Portugal	1,6	1,4	3,2	0,5	0,0	7,6	3,0	0,1	1,0	10,4	7,3	m	1,1	m	0,7	0,0	2,1	0,4	0,0	0,2	0,5
Slowakei	0,2	3,1	0,3	0,1	0,0	77,0	0,8	0,0	0,2	1,7	4,4	m	5,4	m	0,0	0,0	0,5	0,1	0,0	0,1	0,0
Slowenien	1,1	17,8	1,2	0,2	0,0	1,0	3,5	0,1	1,4	2,8	22,2	m	0,9	m	0,0	0,1	9,1	0,3	0,1	0,0	0,8
Spanien	1,0	1,6	2,8	0,7	0,1	0,4	3,0	0,1	1,1	15,4	25,0	m	1,3	m	0,6	0,1	2,6	0,4	0,1	0,1	0,2
Schweden	1,9	1,6	1,5	0,8	0,0	3,1	26,4	0,1	2,7	3,3	8,1	m	6,5	m	0,1	0,1	0,8	1,2	0,1	0,3	0,1
Schweiz	3,4	7,9	1,7	2,5	0,0	0,2	1,3	0,0	0,6	9,0	24,1	m	0,5	m	0,3	0,2	5,9	0,6	0,3	0,0	0,1
Türkei	1,4	4,3	1,0	1,5	0,0	0,5	0,5	0,3	0,9	4,2	20,3	m	1,2	m	0,1	0,1	3,0	0,7	0,4	0,2	0,1
Vereinigtes Königreich	6,5	4,1	2,8	3,1	0,0	4,6	4,0	0,1	1,4	5,7	13,3	m	3,2	m	3,7	1,0	1,1	0,7	0,5	0,1	0,2
Vereinigte Staaten	6,3	1,6	0,8	10,3	0,0	0,6	1,7	0,1	0,8	4,7	13,1	m	0,7	m	2,1	3,7	0,8	1,2	3,6	0,1	0,1
Gesamt aus OECD-Ländern	**3,1**	**5,8**	**2,3**	**2,6**	**0,0**	**3,7**	**2,9**	**0,2**	**0,9**	**6,3**	**12,3**	**m**	**1,9**	**m**	**0,6**	**0,5**	**2,5**	**1,3**	**0,6**	**0,1**	**0,4**
Gesamt aus EU22-Ländern	**1,6**	**8,7**	**3,4**	**2,2**	**0,0**	**5,8**	**3,3**	**0,2**	**1,0**	**7,6**	**12,9**	**m**	**2,0**	**m**	**0,7**	**0,2**	**2,7**	**0,5**	**0,1**	**0,1**	**0,7**
Partnerländer																					
Argentinien	2,5	1,0	0,8	2,4	1,4	0,1	0,5	0,0	0,3	14,9	9,7	m	0,0	m	0,1	0,5	7,1	0,8	0,2	0,0	0,2
Brasilien	2,6	0,6	0,8	1,8	1,2	0,1	0,6	0,0	0,4	16,9	14,2	m	0,1	m	0,2	0,1	2,9	1,0	0,1	0,0	0,0
China	13,1	0,1	0,2	1,9	0,0	0,1	0,2	0,0	0,4	5,1	5,1	m	0,1	m	0,3	0,0	1,3	8,0	3,6	0,0	0,0
Kolumbien	6,5	0,7	0,9	2,4	8,8	0,2	0,3	0,0	0,4	14,9	9,9	m	0,1	m	0,1	0,1	4,9	0,4	0,2	0,0	0,1
Costa Rica	3,8	0,7	1,2	3,2	2,1	0,1	0,7	0,0	1,0	8,3	8,0	m	0,1	m	0,0	0,5	2,1	1,5	0,3	0,0	0,0
Indien	14,7	0,3	0,3	2,4	0,0	0,2	0,2	0,0	0,6	1,6	6,4	m	0,0	m	0,5	0,1	0,6	0,3	0,5	0,0	0,0
Indonesien	31,5	0,4	0,6	0,6	0,0	0,2	0,2	0,0	0,3	3,0	8,0	m	0,0	m	0,3	0,0	1,1	14,7	3,6	0,0	0,0
Litauen	0,5	2,0	1,3	0,2	0,0	0,4	17,1	0,5	3,0	4,9	16,0	m	0,4	m	0,3	0,2	2,8	0,5	0,1	1,5	0,3
Russische Föderation	2,4	2,8	0,7	0,8	0,0	6,2	0,5	0,5	4,5	11,7	28,5	m	0,3	m	0,2	0,9	4,5	0,7	0,7	0,3	0,2
Saudi-Arabien	10,5	0,1	0,0	7,8	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	1,5	0,8	m	0,7	m	0,8	0,0	0,1	0,6	0,3	0,0	0,0
Südafrika	10,6	1,7	2,8	2,8	0,0	0,3	1,1	0,0	0,6	2,2	7,9	m	0,1	m	0,9	0,6	0,9	0,7	1,4	0,0	0,2
Gesamt aus allen Ländern	**8,3**	**2,3**	**1,8**	**2,7**	**0,2**	**1,4**	**1,1**	**0,1**	**0,8**	**10,5**	**9,8**	**m**	**0,9**	**m**	**0,4**	**0,2**	**2,6**	**2,9**	**1,6**	**0,1**	**0,2**

Anmerkung: Der Anteil der im Ausland an einem Bildungsgang im Tertiärbereich teilnehmenden Bildungsteilnehmer basiert nur auf der Gesamtzahl der in Ländern eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die Daten an die OECD und das Statistikinstitut der UNESCO melden.

1. Referenzjahr 2013. 2. Die Daten beziehen sich auf ausländische anstelle internationaler (mobiler) Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. 3. Ohne Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge (Deutschland: diese Bildungsgänge sind nur in den Angaben zu den geografischen Großräumen enthalten). 4. Nur Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen. 5. Daten enthalten keine Bildungsteilnehmer in Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen.

Quelle: OECD und das Statistikinstitut der UNESCO für die meisten Daten zu Nicht-OECD-Ländern. Litauen: Eurostat (UOE2014).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398522

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

Tabelle C4.5 (Forts.)

Bildungsteilnehmer in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen im Ausland, nach Zielland (2014)

Zahl der in Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen in einem bestimmten Zielland eingeschriebenen ausländischen und internationalen Bildungsteilnehmer als Prozentsatz aller in OECD-Ländern eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, basierend auf Personenzahlen

Die Tabelle zeigt den Anteil der in einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich jedes Landes, die in einem bestimmten Zielland studieren.

Bedeutung der Spalte (2): 6,4 Prozent der tschechischen Bildungsteilnehmer, die in einem anderen OECD-Land an einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang teilnehmen, sind in Österreich eingeschrieben, 13,1 Prozent der italienischen Bildungsteilnehmer die in einem anderen OECD-Land an einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang teilnehmen, sind in Österreich eingeschrieben usw.

Bedeutung der Zeile (1): 2,7 Prozent der australischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die in einem anderen OECD-Land an einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang teilnehmen, sind in Frankreich eingeschrieben, 7,0 Prozent der australischen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die in einem anderen OECD-Land an einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang teilnehmen, sind in Neuseeland eingeschrieben usw.

	Zielländer															
	OECD-Länder															
Herkunftsland	Mexiko	Niederlande	Neuseeland	Norwegen	Polen	Portugal	Slowakei[2, 4]	Slowenien	Spanien[5]	Schweden	Schweiz	Türkei[2]	Vereinigtes Königreich	Vereinigte Staaten	OECD-Zielländer insgesamt	EU22-Zielländer insgesamt
	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)	(37)
OECD-Länder																
Australien	m	1,1	7,0	0,4	0,2	0,1	0,0	0,0	0,9	1,2	2,6	0,2	32,1	27,3	**100**	**56,0**
Österreich	m	2,5	0,4	0,3	0,3	0,3	0,6	0,3	1,1	2,1	11,4	0,1	12,9	5,3	**100**	**78,7**
Belgien	m	15,7	0,2	0,2	0,3	1,3	0,0	0,0	2,9	1,3	3,3	0,2	19,3	5,9	**100**	**86,1**
Kanada	m	0,7	0,6	0,1	0,7	0,1	0,0	0,0	0,6	0,5	1,7	0,1	15,7	58,0	**100**	**27,7**
Chile	m	1,0	1,2	0,2	0,0	0,2	0,0	0,0	7,7	0,5	1,7	0,1	14,4	32,1	**100**	**49,9**
Tschechien	m	3,9	0,1	0,6	9,2	0,2	5,3	0,1	1,2	1,5	3,8	0,1	11,2	5,9	**100**	**85,9**
Dänemark	m	3,4	0,4	3,3	1,1	0,2	0,0	0,2	2,0	7,2	2,9	0,1	33,6	11,2	**100**	**74,2**
Estland	m	4,2	0,0	1,0	0,5	0,1	0,0	0,1	0,5	8,5	2,6	0,2	11,6	5,0	**100**	**88,2**
Finnland	m	3,2	0,2	1,4	0,6	0,2	0,1	0,1	1,6	24,2	2,3	0,1	14,0	5,4	**100**	**85,8**
Frankreich	m	1,5	0,3	0,2	0,6	0,6	0,0	0,0	4,3	1,7	13,0	0,1	15,6	9,4	**100**	**61,7**
Deutschland	m	7,9	0,4	0,5	0,6	0,3	0,6	0,0	1,6	3,0	14,6	0,3	15,0	6,4	**100**	**74,2**
Griechenland	m	9,4	0,0	0,3	0,0	0,1	0,0	0,0	0,6	3,4	3,4	2,2	31,3	6,6	**100**	**86,4**
Ungarn	m	5,0	0,2	0,5	0,9	0,1	0,4	0,0	1,3	1,9	3,9	0,2	10,1	7,7	**100**	**83,6**
Island	m	4,1	0,1	3,8	0,1	0,1	0,0	0,0	0,5	14,1	1,9	0,0	7,5	11,3	**100**	**79,4**
Irland	m	1,7	0,3	0,1	0,4	0,1	0,0	0,0	0,5	0,7	0,4	0,1	74,3	5,7	**100**	**90,4**
Israel	m	0,8	0,1	0,1	0,3	0,2	0,0	0,0	0,4	0,3	1,4	0,4	6,4	26,0	**100**	**67,0**
Italien	m	3,6	0,2	0,3	0,4	0,9	0,0	0,3	9,3	1,7	9,2	0,1	17,2	6,7	**100**	**80,6**
Japan	m	0,5	0,5	0,2	0,3	0,0	0,0	0,0	1,0	0,7	1,8	0,1	17,4	38,5	**100**	**46,5**
Korea	m	0,3	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,2	0,1	0,4	0,2	6,1	65,4	**100**	**20,5**
Lettland	m	6,8	0,0	1,8	2,8	0,3	0,0	0,1	0,8	5,4	3,7	0,2	14,6	6,7	**100**	**86,4**
Luxemburg	m	1,0	0,0	0,0	0,0	1,2	0,0	0,0	0,4	0,4	6,9	0,0	9,8	0,9	**100**	**91,3**
Mexiko	m	2,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,0	0,0	8,6	0,9	1,7	0,0	11,4	36,2	**100**	**51,8**
Niederlande	m	a	0,5	0,7	0,4	0,9	0,0	0,1	2,2	4,8	3,9	0,3	30,7	8,6	**100**	**80,8**
Neuseeland	m	0,8	a	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5	1,9	0,0	15,5	18,5	**100**	**26,4**
Norwegen	m	1,4	0,1	a	7,6	0,2	0,0	0,0	0,9	3,4	0,8	0,0	18,1	6,3	**100**	**87,7**
Polen	m	4,2	0,1	1,0	a	0,7	1,3	0,1	1,3	2,3	3,8	0,2	13,7	5,2	**100**	**86,4**
Portugal	m	4,6	0,1	0,4	1,3	a	0,0	0,1	17,0	2,3	3,6	0,1	22,0	7,3	**100**	**85,7**
Slowakei	m	0,8	0,0	0,2	0,5	0,1	a	0,0	0,3	0,4	0,6	0,1	2,5	0,7	**100**	**98,0**
Slowenien	m	6,5	0,3	0,8	0,8	0,2	0,0	a	1,8	2,4	4,3	0,4	14,3	5,7	**100**	**86,3**
Spanien	m	3,8	0,2	0,3	3,0	2,3	0,0	0,1	a	2,3	3,4	0,1	17,3	10,9	**100**	**82,8**
Schweden	m	1,7	0,1	3,8	7,4	0,2	0,0	0,1	1,5	a	2,5	0,1	15,5	8,1	**100**	**81,1**
Schweiz	m	2,4	0,3	0,5	0,2	0,6	0,1	0,0	2,7	1,3	a	0,1	24,4	8,6	**100**	**83,6**
Türkei	m	2,2	0,1	0,2	1,8	0,3	0,0	0,0	0,8	1,3	2,5	a	13,9	36,3	**100**	**56,9**
Vereinigtes Königreich	m	5,8	1,7	0,5	0,8	0,5	0,0	0,0	3,1	2,7	3,5	0,3	a	24,8	**100**	**56,8**
Vereinigte Staaten	m	1,6	1,3	0,5	1,1	0,4	0,0	0,0	2,1	1,5	2,8	0,5	35,9	a	**100**	**69,1**
Gesamt aus OECD-Ländern	**m**	**3,4**	**0,5**	**0,4**	**1,0**	**0,4**	**0,2**	**0,1**	**2,5**	**2,0**	**5,3**	**0,3**	**17,5**	**18,6**	**100**	**67,0**
Gesamt aus EU22-Ländern	**m**	**4,8**	**0,3**	**0,5**	**1,0**	**0,6**	**0,3**	**0,1**	**3,0**	**2,6**	**7,6**	**0,3**	**17,7**	**7,6**	**100**	**79,0**
Partnerländer																
Argentinien	m	0,7	0,3	0,3	0,2	0,5	0,0	0,0	12,3	0,9	3,3	0,1	4,9	33,5	**100**	**54,4**
Brasilien	m	0,5	0,2	0,3	0,1	23,0	0,0	0,0	2,3	0,7	2,0	0,0	6,7	20,3	**100**	**70,3**
China	m	0,7	0,7	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,3	0,7	0,4	0,1	16,0	41,4	**100**	**30,7**
Kolumbien	m	1,6	0,2	0,3	0,1	0,3	0,0	0,0	11,4	0,8	2,1	0,1	6,7	25,7	**100**	**53,2**
Costa Rica	m	2,4	0,1	0,0	0,2	1,1	0,0	0,0	8,4	1,2	3,8	0,0	5,1	44,1	**100**	**40,6**
Indien	m	0,8	0,7	0,2	0,2	0,1	0,0	0,0	0,3	0,9	0,6	0,0	11,0	56,7	**100**	**23,8**
Indonesien	m	4,0	1,9	0,5	0,1	0,1	0,0	0,0	0,2	0,5	0,4	1,0	11,9	14,7	**100**	**31,1**
Litauen	m	9,2	0,1	2,4	12,6	0,2	0,0	0,2	1,0	5,3	2,2	0,4	11,5	2,7	**100**	**89,1**
Russische Föderation	m	1,6	0,3	1,7	2,0	0,3	0,1	0,1	1,1	1,5	3,8	1,3	8,3	11,4	**100**	**75,7**
Saudi-Arabien	m	0,1	0,5	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	0,2	0,1	0,1	0,3	22,2	52,1	**100**	**27,9**
Südafrika	m	2,4	0,2	0,7	0,3	0,8	0,1	0,2	0,9	1,3	3,0	0,1	32,2	22,9	**100**	**56,9**
Gesamt aus allen Ländern	**m**	**1,7**	**0,5**	**0,4**	**1,1**	**0,7**	**0,1**	**0,1**	**1,4**	**1,4**	**2,2**	**1,1**	**15,0**	**26,3**	**100**	**53,4**

Anmerkung: Der Anteil der im Ausland an einem Bildungsgang im Tertiärbereich teilnehmenden Bildungsteilnehmer basiert nur auf der Gesamtzahl der in Ländern eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die Daten an die OECD und das Statistikinstitut der UNESCO melden.

1. Referenzjahr 2013. 2. Die Daten beziehen sich auf ausländische anstelle internationaler (mobiler) Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. 3. Ohne Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge (Deutschland: diese Bildungsgänge sind nur in den Angaben zu den geografischen Großräumen enthalten). 4. Nur Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen. 5. Daten enthalten keine Bildungsteilnehmer in Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen.

Quelle: OECD und das Statistikinstitut der UNESCO für die meisten Daten zu Nicht-OECD-Ländern. Litauen: Eurostat (UOE2014).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398522

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

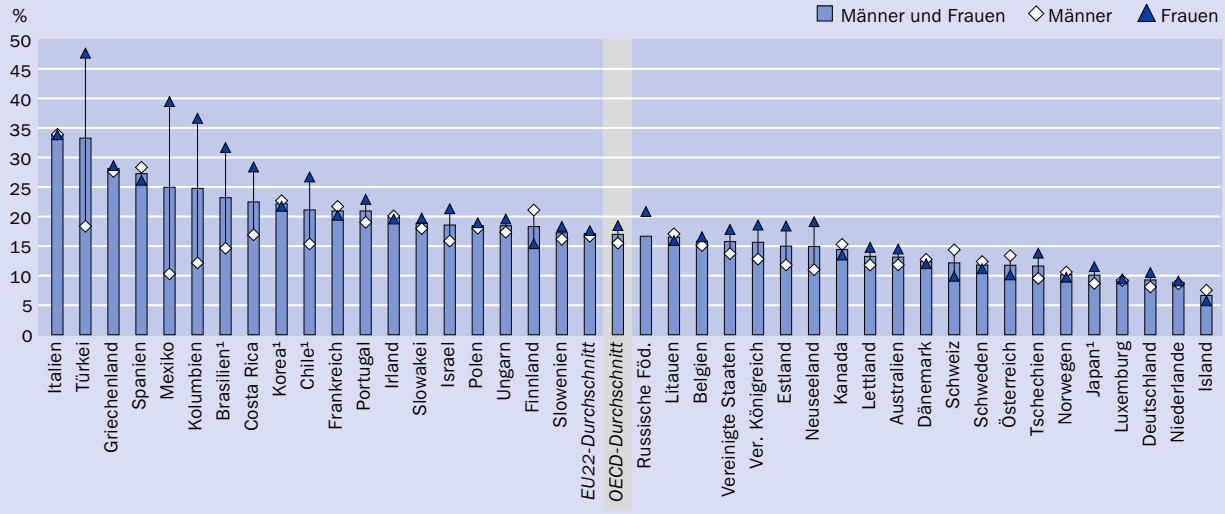
Indikator C5

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

- Im Durchschnitt der OECD-Länder befindet sich fast die Hälfte der 20- bis 24-Jährigen (45 Prozent) im (Aus-)Bildungssystem, und 38 Prozent sind nicht mehr im Bildungssystem, aber in Beschäftigung. In dieser Altersgruppe befinden sich mehr Frauen als Männer in Ausbildung, während mehr Männer als Frauen beschäftigt sind.
- Eine große Zahl junger Menschen befindet sich weder in Beschäftigung noch in einer Form der Ausbildung (die Gruppe wird mit der englischen Abkürzung NEET bezeichnet: not in employment, education or training). Im Durchschnitt der OECD-Länder gehören im Durchschnitt 17,0 Prozent der 20- bis 24-Jährigen zur Gruppe der NEET.
- OECD-weit gehören 18,5 Prozent der 20- bis 24-jährigen Frauen und 15,5 Prozent der 20- bis 24-jährigen Männer zur Gruppe der NEET. In den meisten Ländern sind die weiblichen NEET vorwiegend nicht im Arbeitsmarkt, während die meisten männlichen NEET erwerbslos sind.

Abbildung C5.1

Anteil der NEET in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen, nach Geschlecht (2015)



Anmerkung: NEET sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden.
1. Referenzjahr nicht 2015. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der NEET an 20- bis 24-jährigen Männern und Frauen.
Quelle: OECD. Tabelle C5.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398636

Kontext

Die Länge und die Qualität der Schulausbildung des Einzelnen wirken sich ebenso auf den späteren Übergang von der Ausbildung in das Erwerbsleben aus wie die Arbeitsmarktbedingungen und das wirtschaftliche Umfeld. So schließen beispielsweise 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 Männern und Frauen recht ähnlich, während sich in anderen ein erheblicher Anteil der jungen Frauen nach dem Verlassen des Bildungssystems zunächst Vollzeit der Kindererziehung widmet und nicht in den Arbeitsmarkt eintritt. Junge Menschen neigen bei ungünstiger Arbeitsmarktlage oftmals dazu, ihre Ausbildung zu verlängern, da hohe Erwerbslosenquoten die Opportunitätskosten der (Aus-)Bildung senken.

Um den Übergang junger Menschen vom Bildungssystem in Beschäftigung unabhängig von der jeweiligen konjunkturellen Lage zu erleichtern, sollte das (Aus-)Bildungssystem darauf abzielen sicherzustellen, dass die Absolventen über die auf dem Arbeitsmarkt geforderten Kompetenzen verfügen. Während einer Rezession könnten öffentliche Investitionen in das Bildungssystem eine vernünftige Maßnahme zur Vermeidung von Erwerbslosigkeit und – durch den Aufbau nachgefragter Kompetenzen – eine Investition in künftiges Wirtschaftswachstum sein. Darüber hinaus könnten öffentliche Investitionen in Form von Anreizen für die Anstellung junger Menschen in Richtung potenzieller Arbeitgeber gelenkt werden.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die mittlere Lesekompetenz der jungen NEET ist im Allgemeinen geringer als die junger Beschäftigten. In England (Vereinigtes Königreich), Kanada, Neuseeland, Norwegen und der Slowakei ist der Unterschied bei der Lesekompetenz zwischen den NEET und den Beschäftigten relativ groß, während dieser Unterschied bei der Lesekompetenz in anderen Ländern wie Griechenland, Italien, Japan, Korea, der Russischen Föderation, Singapur, Slowenien und der Türkei nicht signifikant ist.
- 2015 konnten typische 15-Jährige in einem OECD-Land davon ausgehen, während der nächsten 15 Jahre ungefähr weitere 7 Jahre im formalen Bildungssystem zu verbleiben. Hinsichtlich der für den Verbleib im Bildungssystem zu erwartenden Jahre gibt es jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen OECD- und Partnerländern. In Brasilien, Kolumbien, Mexiko und der Russischen Föderation können typische 15-Jährige erwarten, noch etwa 5 Jahre im Bildungssystem zu verbleiben, während es in Dänemark 9 weitere Jahre sind.

Entwicklungstendenzen

Da der Bildungsstand in den meisten OECD- und OECD-Partnerländern über die Schulpflicht hinaus weiter steigt (s. Indikator A1), hat die Anzahl der nach der Schulpflicht noch zu erwartenden Bildungsjahre in den letzten Jahren erheblich zugenommen. Im Durchschnitt der OECD-Länder hat sich die formale (Aus-)Bildungsdauer für 15- bis 29-Jährige zwischen 2005 und 2015 um rund ein halbes Jahr verlängert. In Irland und der Türkei sind rund 2 Jahre dazugekommen, das ist die größte Verlängerung der formalen Bildungsteilnahme nach der Schulpflicht innerhalb der OECD (OECD, 2016a).

Aufgrund der staatlichen Anstrengungen zur Anhebung des Bildungsstands der Bevölkerung und der jüngsten ökonomischen Lage haben sich die Bildungs- und die Arbeitsmarktteilnahme im Laufe der letzten zehn Jahre signifikant verändert. 2005 befanden sich in den OECD-Ländern im Durchschnitt 40 Prozent der 20- bis 24-Jährigen im Bildungssystem, 2015 war dieser Anteil auf 45 Prozent gestiegen. Gleichzeitig fiel im Durchschnitt der OECD-Länder der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die nicht in Ausbildung, aber

in Beschäftigung waren, von 43 Prozent auf 38 Prozent. Der Anteil der 20- bis 24-jährigen NEET ist inzwischen generell auf den Stand von 2005 vor der Krise zurückgegangen (in der OECD von 17,2 auf 17 Prozent). Allerdings übersteigt ihr Anteil in einigen Ländern, u. a. Griechenland, Irland, Italien, Portugal und Spanien, immer noch das Niveau von 2005 (Abb. C5.2 und Tab. C5.2).

Hinweis

In diesem Indikator wird die Lage der jungen Menschen untersucht, die sich in der Übergangsphase befinden – von jungen Menschen, die im Bildungssystem sind, jungen Menschen, die in Beschäftigung sind, und jungen Menschen, die weder in Ausbildung noch in Beschäftigung sind. Hierunter fallen nicht nur diejenigen, die keinen Arbeitsplatz finden können (erwerbslose NEET), sondern auch solche, die keine Anstrengungen unternehmen, um einen Arbeitsplatz zu finden (NEET, die nicht im Arbeitsmarkt sind). Die Analyse konzentriert sich in einem ersten Schritt hauptsächlich auf die 20- bis 24-Jährigen, da sich in dieser Altersgruppe die unterschiedliche Dauer der Schulpflicht in den einzelnen Ländern nicht auf internationale Vergleiche des Übergangs vom (Aus-)Bildungssystem in das Erwerbsleben auswirkt. Danach werden die Kompetenzniveaus der NEET anhand der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies der OECD (PIAAC) untersucht. Entsprechend dem Umfang der Stichprobe konzentrieren sich diese Analysen auf die 16- bis 29-Jährigen. Die Ausführungen zu diesem Indikator schließen mit der Untersuchung, wie viele Jahre in Ausbildung bzw. Beschäftigung die Altersgruppe der 15- bis 29-Jährigen zu erwarten hat.

Analyse und Interpretationen

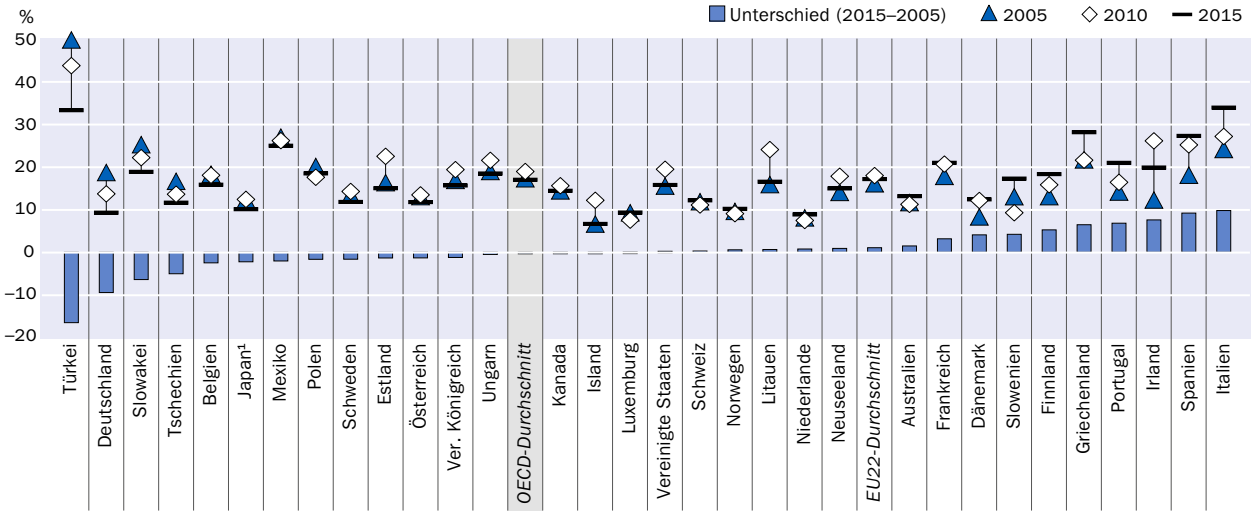
Junge Menschen im und außerhalb des (Aus-)Bildungssystems und ihr Arbeitsmarktstatus

Im Durchschnitt der OECD-Länder stieg der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die sich in Ausbildung befinden, von 40 Prozent im Jahr 2005 auf 45 Prozent im Jahr 2015. In Deutschland, Griechenland, Irland, Österreich, der Schweiz, der Slowakei, Spanien, Tschechien und der Türkei hat die Bildungsteilnahme deutlich zugenommen, und zwar um mehr als 10 Prozentpunkte im Laufe der letzten 10 Jahre. Es gibt jedoch einige Ausnahmen: Der Anteil der jungen Erwachsenen, die sich in Ausbildung befinden, hat in Estland, Finnland, Island, Litauen, Neuseeland, Polen und Ungarn abgenommen, wobei der Rückgang in Polen mit mehr als 14 Prozentpunkten besonders deutlich war (Tab. C5.2).

In den meisten Ländern sind die jungen Erwachsenen, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden, in Beschäftigung, allerdings hat ihr Anteil noch nicht wieder das gleiche Niveau wie vor der Finanzkrise von 2007/2008 erreicht. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der 20- bis 24-Jährigen, die sich nicht in Ausbildung befinden, aber beschäftigt sind, um rund 5 Prozentpunkte gesunken: von 42,8 Prozent in 2005 auf 38,2 Prozent in 2015. Das ist nicht nur Ausdruck der ungünstigen Beschäftigungsaussichten, sondern auch der allgemeinen Tendenz des vermehrten Zugangs junger Menschen zu einer Ausbildung im Tertiärbereich (s. Indikator C1). In Irland und Spanien ist der Anteil der Beschäftigten über 20 Prozentpunkte niedriger als 2005. In einigen Ländern ist die Entwicklung jedoch nicht

Abbildung C5.2

Entwicklung des Anteils der NEET in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen (in %) (2005, 2010, 2015)



Anmerkung: *NEET sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden.*
1. Referenzjahr nicht 2015. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Unterschieds im Anteil der NEET (in %) zwischen 2005 und 2015.
Quelle: OECD. Tabelle C5.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398649

C 5

so verlaufen: In Estland, Island, Israel, Litauen, Neuseeland, Polen und Ungarn sind die Beschäftigungsquoten der 20- bis 24-Jährigen im Verlauf der letzten zehn Jahre gestiegen (Tab. C5.2). Die Beschäftigungsaussichten variieren je nach Bildungsstand (s. Indikator A5), aber die Beschäftigungswahrscheinlichkeit ist in den ersten drei Jahren nach dem Abschluss für die Absolventen des Tertiärbereichs in allen Ländern recht hoch (Kasten C5.1).

Obwohl ein Großteil der jungen Erwachsenen sich entweder in Ausbildung oder Beschäftigung befindet, ist in allen Ländern eine beachtliche Anzahl weder in Beschäftigung noch im Bildungs- oder Ausbildungssystem. Im OECD-Durchschnitt sind fast 17,0 Prozent der 20- bis 24-Jährigen NEET, allerdings variiert der Anteil von Land zu Land. Er reicht von einem Höchstwert von mehr als 30 Prozent der 20- bis 24-Jährigen in Italien und der Türkei bis zu weniger als 10 Prozent in Deutschland, Island, Luxemburg und den Niederlanden. Mit mindestens rund 25 Prozent ist dieser Anteil auch in Griechenland, Kolumbien, Mexiko und Spanien relativ hoch (Abb. C5.1 und Tab. C5.2). Der Anteil der NEET variiert auch in den Regionen der einzelnen Länder (OECD/NCES, 2015).

In vielen Ländern ist der Anteil der NEET unter den 20- bis 24-Jährigen auf das Niveau von 2005 vor der Krise zurückgegangen, und einigen Ländern ist es gelungen, die Anzahl der NEET erheblich zu senken. In der Türkei gehörte 2005 fast jeder zweite junge Erwachsene zu den NEET, 2015 war es nur noch jeder dritte. Auch in Deutschland konnte ein deutlicher Rückgang erreicht werden, der Anteil der NEET wurde in den letzten zehn Jahren halbiert: Der Anteil der NEET lag 2005 mit 18,7 Prozent über dem OECD-Durchschnitt (17,2 Prozent), fiel jedoch bis 2015 auf 9,3 Prozent, deutlich unter den OECD-Durchschnitt (17,0 Prozent). Sowohl in der Türkei als auch in Deutschland ist der Rückgang auf den zunehmenden Zugang der jungen Menschen zu weiteren Bildungsmöglichkeiten zurückzuführen. Auch andere Länder wie die Slowakei und Tschechien konnten den Anteil der NEET erheblich senken (Abb. C5.2 und Tab. C.5.2).

Kasten C5.1

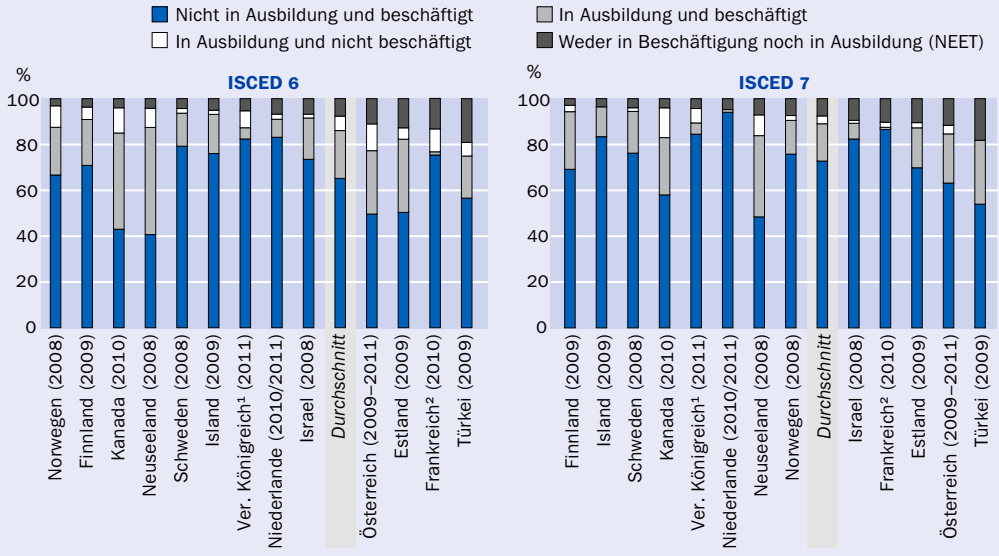
Neue Daten zum Eintritt junger Absolventen des Tertiärbereichs in das Erwerbsleben

Nachfolgend wird der Übergang junger Absolventen von Bachelor- bzw. Masterbildungsgängen, die ungefähr im üblichen Abschlussalter ihres jeweiligen Landes sind, untersucht. Dies geschieht unter Verwendung von kohortenbasierten Daten, einschließlich administrativer Längsschnittdaten und stichprobenbasierter Absolventenerhebungen, die von den OECD-Ländern zur Verfügung gestellt wurden (weitere Einzelheiten zu den verwendeten Datenquellen s. Kasten A6.1). Diese Daten gewähren Einblick in den Nutzen, den die Bildung jungen Menschen unmittelbar nach dem Abschluss bringt, insbesondere beim Übergang vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt, und wie die entsprechenden Parameter zwischen den einzelnen Ländern variieren und sich im Zeitverlauf verändern.

Durchschnittlich sind in den 13 Ländern mit verfügbaren Daten drei Jahre nach Beendigung der Ausbildung im Tertiärbereich 86 Prozent der jungen Erwachsenen mit einem Bachelorabschluss und 89 Prozent derjenigen mit einem Masterabschluss beschäftigt (Abb. C5.a). Das passt zu den hohen Beschäftigungsquoten der Absolventen des Tertiärbereichs ein und zwei Jahre nach dem Abschluss. In vielen Ländern sind mehr als 70 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs ein Jahr nach dem Abschluss beschäftigt, und zwei Jahre danach liegt die Beschäftigungsquote bei über 80 Prozent (OECD, 2015a).

Abbildung C5.a

20- bis 29-Jährige mit einem Bachelor- bzw. Masterabschluss, die sich 3 Jahre nach dem Abschluss in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus



Anmerkung: Die Jahresangabe in Klammern gibt das Jahr/die Jahre an, in dem die Absolventenkohorte des Tertiärbereichs das Bildungssystem verlassen hat. Ohne Absolventen, die ihr Heimatland verlassen haben. Alle Daten stammen aus diesbezüglichen Verwaltungsquellen, außer für Frankreich und das Vereinigte Königreich, wo die Daten auf einer Erhebung basieren.

1. Daten beziehen sich auf Absolventen (eines Vollzeitbildungsgangs) unabhängig von ihrem Alter, die 3,5 Jahre nach dem Abschluss in Vollzeitbeschäftigung sind. 2. Daten beziehen sich auf alle Absolventen, die zum ersten Mal in ihrer Ausbildung diese für mindestens 1 Jahr unterbrechen.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils junger Absolventen des Tertiärbereichs (in %), die sich weder in Ausbildung noch in Beschäftigung befinden.

Quelle: 2015 INES LSO Survey of Employment Outcomes of Recent Graduates. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398688

Viele junge Absolventen des Tertiärbereichs setzen das Studium auch nach dem Erwerb eines Bachelor- oder Masterabschlusses fort. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten ist 3 Jahre nach Erwerb dieses Abschlusses jeder vierte Bachelorabsolvent und ungefähr jeder fünfte Masterabsolvent, die in ihrem Heimatland bleiben, immer noch im Bildungssystem.

Ein Großteil derjenigen, die ihre Ausbildung fortsetzen, ist gleichzeitig beschäftigt. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten sind 21 Prozent der Absolventen mit einem Bachelorabschluss und 16 Prozent derjenigen mit einem Masterabschluss 3 Jahre nach Erwerb des Abschlusses noch im Bildungssystem und gleichzeitig beschäftigt. Der Anteil junger Erwachsener mit einem Bachelorabschluss, die sich noch in Ausbildung befinden und gleichzeitig beschäftigt sind, reicht von weniger als 10 Prozent in Frankreich, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich bis zu 47 Prozent in Neuseeland, bei denjenigen mit einem Masterabschluss von 1 Prozent in Frankreich bis zu 35 Prozent in Neuseeland. Somit ergibt sich im Ländervergleich für die Absolventen mit Bachelor- und mit Masterabschlüssen ein relativ ähnliches Bild.

In beiden Absolventengruppen (Master und Bachelor) beträgt der Anteil derjenigen, die 3 Jahre nach dem Abschluss im Tertiärbereich weder beschäftigt sind noch die Ausbildung fortsetzen, in 13 Ländern durchschnittlich rund 8 Prozent. In Estland, Frankreich und Österreich sind mehr als 10 Prozent der Absolventen eines Bachelorbildungsgangs NEET, in der Türkei sind es sogar 19 Prozent. In diesen Ländern ist der Anteil der NEET unter den Absolventen eines Masterbildungsgangs ebenfalls hoch (mehr als 10 Prozent in Estland, Frankreich und Österreich und sogar 18 Prozent in der Türkei) (Abb. C5.a). Im Gegensatz hierzu beläuft sich in Finnland, Kanada und Schweden der Anteil der NEET unter den Absolventen von Bachelor- und Masterbildungsgängen 3 Jahre nach dem Abschluss auf weniger als 5 Prozent.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist jedoch Vorsicht angebracht. Die Daten beziehen sich für unterschiedliche Länder auf unterschiedliche Jahre, und die Mehrheit dieser jungen Erwachsenen erwarb ihren Abschluss unmittelbar nach der weltweiten Finanzkrise. Bei der Analyse dieses Vergleichs sind die Referenzjahre und die unterschiedlich starken Auswirkungen der globalen Rezession zu beachten. Ferner werden in den Daten nur die Absolventen berücksichtigt, die 3 Jahre nach dem Abschluss nicht das Land verlassen hatten. Das kann eine Bandbreite von 2 bis 3 Prozent der Absolventen in Finnland bis zu 20 bis 30 Prozent in Neuseeland betreffen (s. Kasten C4.1). Außerdem wirken sich auch die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei der Größe und Zusammensetzung der Gruppen in Bezug auf die Abschlüsse auf den unterschiedlichen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs (s. Indikator A1) auf den Übergang vom (Aus-) Bildungssystem zum Arbeitsmarkt aus.

C 5

In einigen wenigen Ländern ist der Anteil der NEET jedoch immer noch höher als vor der Finanzkrise. In Griechenland, Irland, Italien, Portugal und Spanien, die alle von der Wirtschaftskrise stark betroffen waren, sowie auch in Finnland war der Anteil der NEET in 2015 über 5 Prozentpunkte höher als 2005 (Abb. C5.2). Länder, die schwer von der Krise getroffen wurden, haben auch viele Langzeit-NEET (OECD, 2016b). Die zielgerichtete Entwicklung kurzer berufsorientierter Schulungen und Praktika speziell für diese jungen Menschen, zusammen mit Unterstützung bei der Arbeitsplatzsuche und den damit verbundenen Anforderungen, können sie mit den für den Arbeitsmarkt notwendigen Kom-

petenzen ausstatten und so dazu beitragen, dass sie einen Arbeitsplatz finden (OECD, 2015b). Erfolgreiche Programme kombinieren oft das Lernen im Klassenzimmer und praktische Weiterbildung mit Beratung und psychologischer Unterstützung (OECD, 2016b).

Junge Menschen im und außerhalb des (Aus-)Bildungssystems und ihr Arbeitsmarktstatus nach Geschlecht

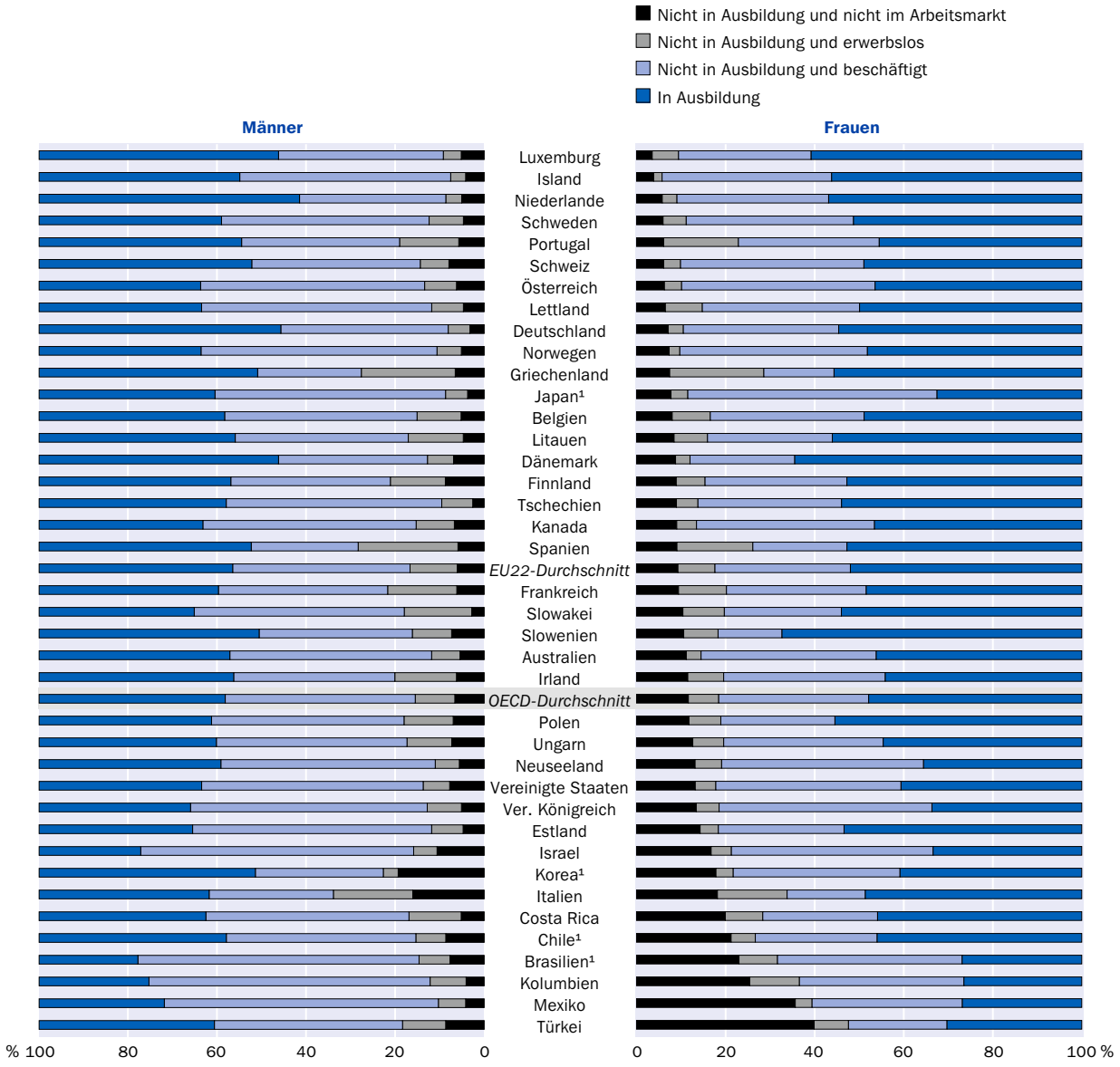
Im Ländervergleich sind mehr junge Frauen im (Aus-)Bildungssystem als junge Männer, dagegen sind junge Männer häufiger beschäftigt als junge Frauen. Im Durchschnitt aller OECD-Länder befinden sich 42 Prozent der 20- bis 24-jährigen Männer im (Aus-)Bildungssystem, der Anteil der Frauen dagegen ist höher (48 Prozent). Ausnahmen hiervon sind Japan, Korea, Mexiko, die Niederlande, Neuseeland und die Türkei, dort ist der Anteil der männlichen Bildungsteilnehmer höher als der der weiblichen. Andererseits ist der Anteil derjenigen, die in Beschäftigung und nicht im Bildungssystem sind, im Durchschnitt der OECD-Länder bei Männern höher (43 Prozent) als bei Frauen (34 Prozent). Im Gegensatz zu diesem allgemeinen Bild sind in dieser Altersgruppe in einigen Ländern, u. a. in Japan, Korea, den Niederlanden und der Schweiz, mehr Frauen beschäftigt als Männer (Abb. C5.3 und Tab. C5.1).

Die Wahrscheinlichkeit, zur Gruppe der NEET zu gehören, ist generell für Frauen höher als für Männer, und in einigen Ländern besteht ein beträchtlicher geschlechtsspezifischer Unterschied. Im Durchschnitt der OECD-Länder gehören 18,5 Prozent der 20- bis 24-jährigen Frauen der Gruppe der NEET an, gegenüber 15,5 Prozent der gleichaltrigen Männer. In mehreren Ländern sind die hohen Anteile an NEET auf die sehr hohen Anteile unter den Frauen zurückzuführen. In Brasilien, Chile, Costa Rica, Kolumbien und Mexiko beträgt der Anteil der NEET unter den Frauen bis zu mehr als 25 Prozent, bei den Männern dagegen unter 17 Prozent. Die Türkei hat von allen OECD-Ländern den höchsten Anteil an NEET: Fast die Hälfte der 20- bis 24-jährigen Frauen sind NEET (47,6 Prozent), verglichen mit lediglich 18,3 Prozent der Männer. In Mexiko beläuft sich der Anteil der NEET unter den 20- bis 24-Jährigen für Frauen auf mehr als das Vierfache des Anteils der Männer (40,5 Prozent gegenüber 9,8 Prozent). Der größere geschlechtsspezifische Unterschied in diesen Ländern lässt sich eventuell teilweise mit der traditionellen Rollenverteilung zwischen Frau und Mann erklären, mit dem Mann als Hauptverdiener in der Familie und der Frau, die sich dem Haushalt und der Kindererziehung widmet. Auch in anderen Ländern bestehen geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen den Anteilen an NEET. Der Anteil der NEET unter den Männern liegt in Estland (mit 11,8 Prozent) und Neuseeland (mit 11,0 Prozent) unter dem OECD-Durchschnitt, aber unter den Frauen beträgt er in beiden Ländern mehr als das 1,5-Fache des Anteils der Männer (18,4 Prozent in Estland und 19,1 Prozent in Neuseeland) (Abb. C5.1 und Tab. C5.1).

In einer Reihe von Ländern ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den NEET-Anteilen jedoch gering, in einigen anderen ist er für Männer sogar höher als für Frauen. So gehören beispielsweise Italien, Griechenland und Spanien zu den Ländern mit den höchsten generellen NEET-Anteilen (mehr als 25 Prozent), dort ist der geschlechtsspezifische Unterschied jedoch gering (weniger als 3 Prozentpunkte). Unter den Ländern, in denen der Prozentsatz der NEET unter den Männern höher ist als unter den Frauen, bestehen die größten geschlechtsspezifischen Unterschiede in Finnland und der Schweiz. Dort ist der Anteil der männlichen NEET rund 5 Prozentpunkte höher als der der weiblichen NEET (Abb. C5.1 und Tab. C5.1).

Abbildung C5.3

20- bis 24-Jährige in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung, nach Geschlecht und Arbeitsmarktstatus (2015)



1. Referenzjahr nicht 2015.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils 20- bis 24-jähriger Frauen (in %), die sich nicht in Ausbildung befinden und nicht im Arbeitsmarkt sind.

Quelle: OECD. Tabelle C5.1 und OECD (2016), „Transition from school to work", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398654

In den meisten Ländern sind die weiblichen NEET vorwiegend nicht im Arbeitsmarkt, während die meisten männlichen NEET erwerbslos sind. Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind 11,7 Prozent der 20- bis 24-jährigen Frauen nicht im Arbeitsmarkt und nicht mehr in Ausbildung, bei den Männern sind dies nur 6,6 Prozent, dagegen beträgt der Anteil der erwerbslosen Frauen, die nicht in Ausbildung sind, 6,8 Prozent im Vergleich zu 8,9 Prozent bei den Männern (Abb. C5.3 und Tab. C5.1). Mehrere Faktoren sind dafür verantwortlich, dass jemand nicht im Arbeitsmarkt ist und keine Beschäftigung sucht. Der Hauptgrund für die Abwesenheit von Frauen vom Arbeitsmarkt ist deren Verantwortung für die Kindererziehung, bei den Männern sind meist gesundheitliche und andere Gründe ausschlaggebend (OECD, 2016b).

Diese generelle Aussage trifft zwar auf die meisten Länder zu, es gibt jedoch auch einige bemerkenswerte Ausnahmen. Der Unterschied zwischen 20- bis 24-jährigen weiblichen und männlichen NEET, die nicht im Arbeitsmarkt sind, ist in Finnland, Island, Österreich und Portugal vernachlässigbar (weniger als 0,5 Prozentpunkte), und der geschlechtsspezifische Unterschied zwischen den NEET-Anteilen ist hauptsächlich auf die höheren Erwerbslosenquoten der Männer zurückzuführen (Abb. C5.3 und Tab. C5.1).

NEET und Kompetenzniveaus

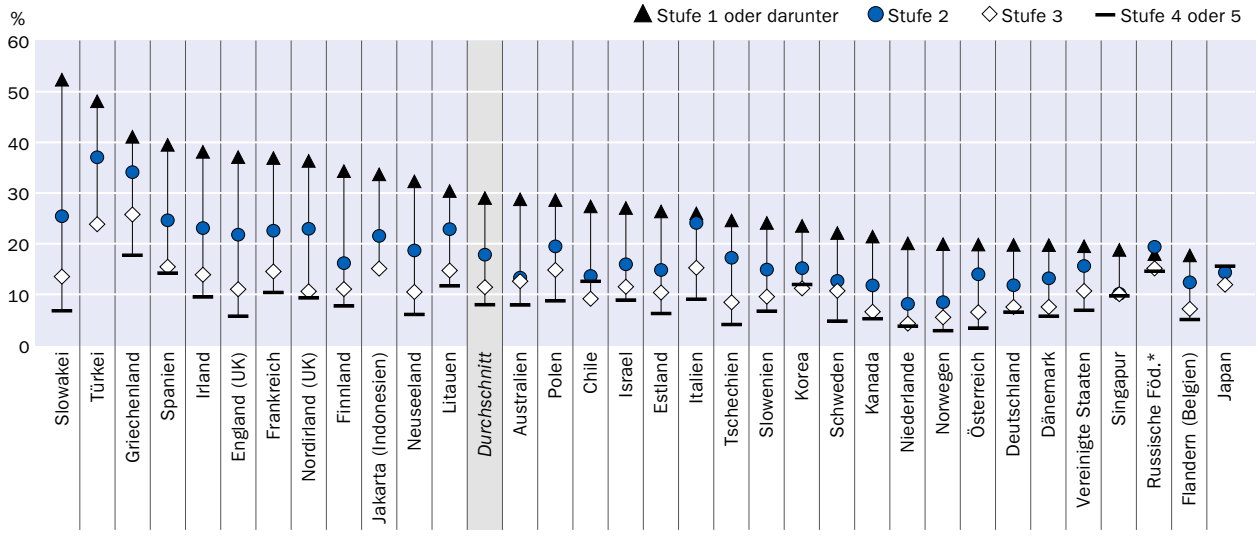
Obwohl die meisten jungen NEET über eine hohe Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und Problemlösekompetenz verfügen (OECD, 2015b), ist der Anteil der NEET unter denjenigen mit niedrigen Kompetenzniveaus am größten. Unter den an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener beteiligten Ländern und subnationalen Einheiten liegt der Anteil der NEET in den Ländern mit verfügbaren Daten unter den jungen Erwachsenen mit der höchsten Lesekompetenz durchschnittlich lediglich bei 8 Prozent und unter denen auf Kompetenzstufe 3 bei 11 Prozent. Dieser Anteil steigt auf 18 Prozent bei denjenigen auf Lesekompetenzstufe 2 und 29 Prozent bei denjenigen auf der niedrigsten Lesekompetenzstufe (Abb. C5.4 und Tab. C5.3 [L], s. auch Abschnitt Definitionen am Ende dieses Indikators).

Zwischen den einzelnen Ländern bestehen einige wesentliche Unterschiede in den Anteilen der NEET nach Kompetenzniveau. In einigen Ländern wie England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland und der Slowakei ist der Unterschied im Anteil der NEET unter denjenigen mit der niedrigsten Lesekompetenzstufe und denjenigen mit der höchsten Lesekompetenzstufe besonders groß. Andererseits gibt es auch einige wenige Länder wie Japan, Korea und die Vereinigten Staaten, wo statistisch gesehen kein Unterschied im Anteil der NEET über die verschiedenen Kompetenzstufen hinweg besteht.

Abbildung C5.4

Anteil der NEET (in %) nach Lesekompetenz (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 16- bis 29-Jährige, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden (NEET)

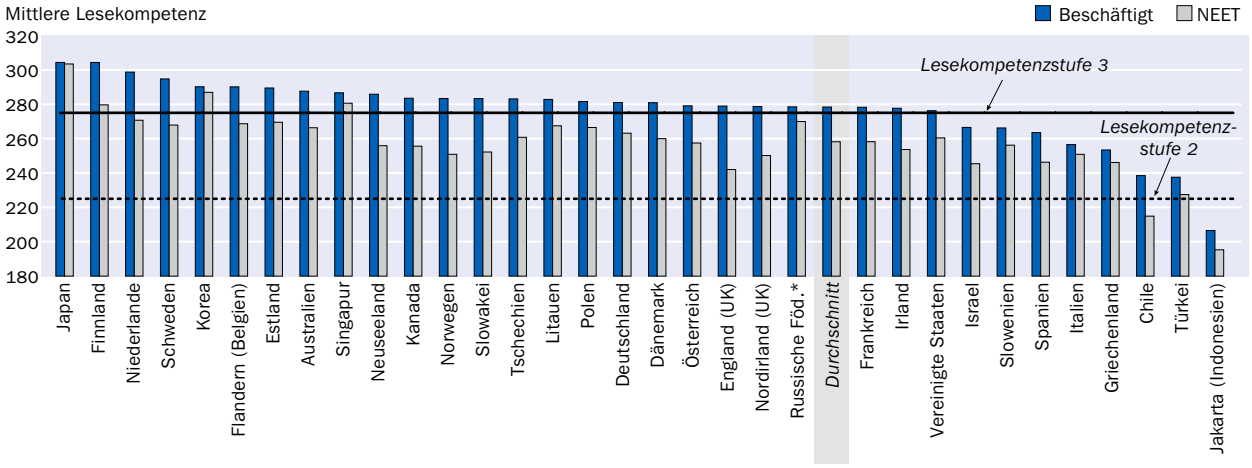


Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.
** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der NEET (in %) bei 16- bis 29-Jährigen mit einer Lesekompetenz auf Stufe 1 oder darunter.
Quelle: OECD. Tabelle C5.3 (L). Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398664

Abbildung C5.5

16- bis 29-Jährige: mittlere Lesekompetenz von NEET und Beschäftigten (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener



Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012. NEET sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden.

* Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der mittleren Lesekompetenz von beschäftigten 16- bis 29-Jährigen.

Quelle: OECD. Tabelle C5.3 (L). *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398678

C 5

Die mittlere Lesekompetenz 16- bis 29-Jähriger ist im Allgemeinen bei den NEET niedriger als bei den Beschäftigten. In den meisten Ländern liegt die mittlere Lesekompetenz bei den 16- bis 29-Jährigen in Beschäftigung innerhalb der Bandbreite für Lesekompetenzstufe 3 und bei den NEET innerhalb der Kompetenzstufe 2. Ein relativ großer Unterschied der mittleren Lesekompetenz zwischen NEET und Beschäftigten findet sich in England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland, Norwegen und der Slowakei (Abb. C5.5 und Tab. C5.3a [L]). Die Differenz in diesen Ländern lässt vermuten, dass die Beschäftigungsaussichten derjenigen, die nicht im (Aus-)Bildungssystem und nicht im Arbeitsmarkt sind, gesteigert werden könnten, wenn man ihre Kompetenzen durch eine weitere Teilnahme an schulischer oder Erwachsenenbildung stärkt. Die besondere Herausforderung für die Bildungsanbieter liegt möglicherweise darin, die NEET-Gruppe zu identifizieren und zu erreichen, da viele wahrscheinlich nicht bei der öffentlichen Arbeitsverwaltung oder sozialen Einrichtungen gemeldet sind (OECD, 2016b).

In einigen Ländern wie Griechenland, Italien, Japan, Korea, der Russischen Föderation, Singapur, Slowenien und der Türkei besteht kein wesentlicher Unterschied bei der Lesekompetenz zwischen NEET und beschäftigten Erwachsenen, was darauf hindeutet, dass andere Strategien für die Integration in den Arbeitsmarkt erforderlich sein könnten. In einigen dieser Länder ist es für junge Leute schwer, angesichts stagnierender Wirtschaftsentwicklung mit hohen Erwerbslosenquoten eine längerfristige Beschäftigung zu finden. Das könnte erklären, warum die Lesekompetenzwerte für die NEET und die Beschäftigten ähnlich sind.

Zu erwartende Jahre in Ausbildung und in Beschäftigung

In vielen Ländern ist die Anzahl der Jahre, die die Bildungsteilnehmer im Bildungssystem verbleiben, in den letzten Jahrzehnten gestiegen. 2015 konnten typische 15-Jährige in einem OECD-Land davon ausgehen, während der nächsten 15 Jahre ungefähr weitere 7 Jahre im formalen Bildungssystem zu verbleiben. Sie konnten damit rechnen, dass sie während

dieser 7 Jahre im Bildungssystem 2 Jahre lang einen Arbeitsplatz haben und 5 Jahre lang erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt sein werden. Dann würden fast 8 Jahre außerhalb des Bildungssystems verbracht, davon wäre für ungefähr 5,5 Jahre mit einer Beschäftigung zu rechnen, für rund 1 Jahr mit Erwerbslosigkeit und für etwas mehr als 1 Jahr mit einem Status außerhalb des Arbeitsmarktes (d. h. weder in Ausbildung noch arbeitssuchend). Im Durchschnitt der OECD-Länder hat sich die formale Ausbildungsdauer seit 2005 um rund ein halbes Jahr verlängert. In Irland und der Türkei sind mindestens rund 2 Jahre dazugekommen, das ist die größte Verlängerung der formalen Bildungsteilnahme nach der Schulpflicht innerhalb der OECD (OECD, 2016a).

Zwischen den einzelnen Ländern bestehen große Unterschiede bei den zu erwartenden Jahren in Ausbildung. In Brasilien, Kolumbien, Mexiko und der Russischen Föderation konnte ein 15-jähriger Schüler erwarten, durchschnittlich noch ungefähr weitere 5 Jahre im Bildungssystem zu verbleiben, während es in Dänemark durchschnittlich weitere 9 Jahre sind. In den meisten Ländern wird während der Jahre der Ausbildung nicht auch gleichzeitig gearbeitet, aber in Dänemark, Island, den Niederlanden und der Schweiz sind junge Menschen im Durchschnitt über mindestens 4 Jahre während ihrer Ausbildung auch in Beschäftigung (OECD, 2016a).

In den meisten Ländern beträgt der Unterschied der zu erwartenden Jahre in Ausbildung zwischen Frauen und Männern weniger als 1 Jahr. Im OECD-Durchschnitt befinden sich junge Frauen 0,4 Jahre länger im Bildungssystem als junge Männer. In Estland, Island, Norwegen, Polen und der Slowakei ist der Unterschied etwas mehr als 1 Jahr, in Slowenien dagegen ist die Bildungsteilnahme der Frauen 1,5 Jahre länger als die der Männer. Gegenläufig zu diesem Trend ist die noch zu erwartende Bildungsdauer für Frauen in Brasilien, Chile, Deutschland, Irland, Japan, Korea, Mexiko, den Niederlanden, Neuseeland, Portugal, der Schweiz und der Türkei kürzer als für Männer. Unter diesen Ländern ist der größte geschlechtsspezifische Unterschied in Korea zu beobachten – Männer haben 0,7 Jahre mehr zu erwartende Jahre in Ausbildung als Frauen (OECD, 2016a).

Der geschlechtsspezifische Unterschied bei den zu erwartenden Jahren in Beschäftigung ist etwas größer als bei den zu erwartenden Jahren in Ausbildung. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die zu erwartende Beschäftigungsdauer für Männer mehr als 1 Jahr länger als für Frauen. In Kolumbien, Mexiko und der Türkei beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied mehr als 3 Jahre. Andererseits ist die Anzahl der Jahre, die Frauen erwarten können, beschäftigt zu sein, in Korea und der Schweiz etwas höher als die der Männer (OECD, 2016a).

Definitionen

Beschäftigte werden definiert als diejenigen, die während der untersuchten Referenzwoche: 1. mindestens eine Stunde für ein Gehalt (Arbeitnehmer) oder für einen Gewinn (Selbstständige und unentgeltlich mithelfende Familienangehörige) arbeiten oder 2. einen Arbeitsplatz haben, aber vorübergehend nicht zur Arbeit gehen (aufgrund von Verletzung, Krankheit, Urlaub, Streik oder Aussperrung, Bildungs- oder Schulungsurlaub, Mutterschafts- oder Erziehungsurlaub usw.)

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

Personen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, errechnet sich durch den Abzug der Zahl der Erwerbspersonen von der Gesamtzahl der Personen im erwerbsfähigen Alter.

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

Bildungsbereiche: In diesem Indikator werden zwei Versionen der ISCED-Klassifikation (Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens) zugrunde gelegt: ISCED 2011 und ISCED-97.

- ISCED 2011 wird in allen Analysen angewendet, die nicht auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener basieren. In ISCED 2011 sind die Bildungsbereiche wie folgt definiert: *Unterhalb Sekundarbereich II* umfasst die ISCED-2011-Stufen 0, 1 und 2 und anerkannte Qualifikationen aus Bildungsgängen der ISCED-2011-Stufe 3, die als nicht ausreichend für den Abschluss der ISCED-2011-Stufe 3 gelten und keinen unmittelbaren Zugang zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich bieten, *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* umfasst die ISCED-2011-Stufen 3 und 4 und *Tertiärbereich* die ISCED-2011-Stufen 5, 6, 7 und 8 (Statistikinstitut der UNESCO, 2012).
- ISCED-97 wird in allen Analysen angewendet, die auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener basieren. In ISCED-97 sind die Bildungsbereiche wie folgt definiert: *Unterhalb Sekundarbereich II* umfasst 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.

Erläuterungen zu den Bildungsbereichen gemäß ISCED-2011-Klassifikation finden sich in „Die neue Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens: ISCED 2011“ im vorderen Teil der Publikation und zu ISCED-97 im Anhang 3.

Lesekompetenz wird definiert als die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit diesen nachhaltig zu beschäftigen, um aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, eigene Ziele zu erreichen und das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln. Die Lesekompetenz umfasst ein breites Spektrum an Kompetenzen, die vom Decodieren geschriebener Worte (Worterkennung) und Sätze bis zum Verstehen, der Interpretation und der Bewertung komplexer Texte reichen. Sie erstreckt sich aber nicht auf das Produzieren von Texten (Schreiben). Informationen über die Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsener mit niedrigem Kompetenzniveau liefert eine Untersuchung grundlegender Komponenten der Lesekompetenz, wie Worterkennung und -verständnis, Erfassen der Sinnhaftigkeit von Sätzen sowie die Fähigkeit, eine längere Textpassage flüssig lesen zu können und dabei die Inhalte zu verstehen.

Kompetenzstufen für Lesekompetenz basieren auf einer 500-Punkte-Skala. Jede Stufe wird durch einen bestimmten Punktbereich definiert. Für die Lesekompetenz sind 6 Stufen definiert (unterhalb Stufe 1 und Stufe 1 bis 5), die in *Bildung auf einen Blick* in vier Kompetenzstufen eingeteilt sind:

- Stufe 1 oder darunter – bis weniger als 226 Punkte,
- Stufe 2 – 226 bis weniger als 276 Punkte,
- Stufe 3 – 276 bis weniger als 326 Punkte,
- Stufe 4 oder 5 – mindestens 326 Punkte.

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

Erwerbslose werden definiert als Personen, die während der Erhebungswoche nicht beschäftigt waren (d. h., die weder eine Arbeit hatten noch wenigstens eine Stunde oder mehr abhängig beschäftigt oder selbstständig tätig waren), aktiv Arbeit suchten (d. h., die in den vier Wochen vor der Erhebungswoche gezielte Schritte unternommen hatten, um eine bezahlte Arbeitsstelle zu finden bzw. sich selbstständig zu machen) und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen (d. h. spätestens zwei Wochen nach der Erhebungswoche verfügbar waren, eine entgeltliche abhängige oder selbstständige Tätigkeit aufzunehmen).

Duale berufliche Ausbildungsgänge sind formale Ausbildungsgänge, in denen Ausbildungs- und Arbeitsabschnitte kombiniert werden, wobei der Bildungsteilnehmer für die Arbeitsabschnitte eine Vergütung erhält.

Angewandte Methodik

Die Daten zu Bevölkerung, Bildungsstand und Arbeitsmarktstatus stammen für die meisten Länder aus Datenbanken der OECD und Eurostat, die durch das OECD-Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO) aus nationalen Arbeitskräfteerhebungen zusammengetragen wurden. Sie beziehen sich normalerweise auf das erste Quartal oder den Durchschnitt der ersten drei Monate des Kalenderjahres. Die erhobenen Daten können Unterschiede aufweisen. So beziehen sich manche Länder auf alle Beschäftigungsverhältnisse und nicht auf das Hauptbeschäftigungsverhältnis. Die Daten zu den Lesekompetenzstufen und durchschnittlichen Punktzahlen basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Hinweis zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)

Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in Russland, sondern nur die Wohnbevölkerung Russlands ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weitere Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im Technical Report of the Survey of Adult Skills (OECD, i. E.).

Weiterführende Informationen

OECD (i. E.), *Technical Report of the Survey of Adult Skills,* Second Edition, OECD Publishing, Paris.

OECD (2016a), „Transition from school to work", Education at a Glance (database), *http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS*.

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

OECD (2015a), *Bildung auf einen Blick,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2015b), *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264234178-en*.

OECD/NCES (2015), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD/National Center for Education Statistics, *http://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp*.

UNESCO Institute for Statistics (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011,* UIS Publishing, Montreal, *www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf*.

Tabellen Indikator C5

StatLink: *http://dx.doi.org/10.1787/888933398587*

- Tabelle C5.1: Anteil 15- bis 29-Jähriger und 20- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus (2015)
- Tabelle C5.2: Entwicklung des Anteils 15- bis 29-Jähriger und 20- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Geschlecht (2000 und 2015)
- Tabelle C5.3 (L): NEET und Lesekompetenz (2012 bzw. 2015)
- Tabelle C5.3a (L): Mittlere Lesekompetenz – NEET und Beschäftigte (2012 bzw. 2015)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle C5.1

Anteil 15- bis 29-Jähriger und 20- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus (2015)

	15- bis 29-Jährige											
	Gesamt: Junge Männer und junge Frauen											
	In Ausbildung						Nicht in Ausbildung					Gesamt: In Ausbildung und nicht in Ausbildung
		Beschäftigt							NEET			
	Beschäftigt	In dualer Ausbildung	Sonstige Beschäftigung	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen (beschäftigt + erwerbslos + nicht im Arbeitsmarkt)	Beschäftigt	NEET	Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen (beschäftigt + erwerbslos + nicht im Arbeitsmarkt)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	25,0	3,4	21,6	3,3	19,1	47,4	40,8	11,8	3,7	8,1	52,6	100
Österreich	18,6	7,9	10,7	1,0	27,7	47,3	42,3	10,4	4,7	5,7	52,7	100
Belgien	2,9	0,3	2,6	0,5	43,8	47,2	39,0	13,8	7,4	6,4	52,8	100
Kanada	18,0	x(3)	18,0	2,4	23,6	44,0	42,8	13,2	5,3	7,9	56,0	100
Chile[1]	7,6	x(3)	7,6	2,0	39,0	48,6	32,7	18,8	4,9	13,8	51,4	100
Tschechien	4,2	0,5	3,8	0,3	40,9	45,4	42,3	12,2	4,9	7,4	54,6	100
Dänemark	31,8	x(3)	31,8	2,9	25,8	60,5	29,0	10,5	4,0	6,5	39,5	100
Estland	13,9	c	13,7	1,3	31,1	46,3	40,9	12,8	3,9	8,9	53,7	100
Finnland	15,6	x(3)	15,6	4,7	32,9	53,2	32,5	14,3	6,4	7,9	46,8	100
Frankreich	7,1	x(3)	7,1	0,7	39,7	47,5	35,3	17,2	9,7	7,5	52,5	100
Deutschland	20,3	10,1	10,2	0,8	32,6	53,8	37,7	8,6	3,4	5,2	46,2	100
Griechenland	2,4	a	2,4	1,8	45,0	49,3	24,6	26,1	19,4	6,8	50,7	100
Ungarn	1,5	a	1,5	0,1	42,5	44,1	40,0	15,9	6,2	9,7	55,9	100
Island	35,9	a	35,9	3,7	12,9	52,4	41,4	6,2	2,2	4,0	47,6	100
Irland	7,5	a	7,5	0,8	40,5	48,7	35,1	16,2	7,8	8,4	51,3	100
Israel	13,0	x(3)	13,0	1,1	29,3	43,5	42,5	14,1	3,6	10,5	56,5	100
Italien	1,8	a	1,8	0,9	44,4	47,1	25,5	27,4	12,3	15,1	52,9	100
Japan[2]	7,3	a	7,3	0,1	35,6	42,9	47,2	9,8	3,2	6,6	57,1	100
Korea[1]	5,5	a	5,5	0,5	41,7	47,7	34,3	18,0	3,0	15,1	52,3	100
Lettland	6,1	a	6,1	0,5	34,0	40,7	46,4	13,0	6,4	6,6	59,3	100
Luxemburg	8,2	a	8,2	2,8	41,7	52,7	38,8	8,4	5,1	3,3	47,3	100
Mexiko	7,5	a	7,5	0,6	28,9	37,0	41,1	21,9	3,4	18,5	63,0	100
Niederlande	32,2	x(3)	32,2	4,0	19,7	55,9	35,9	8,3	3,0	5,3	44,1	100
Neuseeland	18,0	a	18,0	3,1	23,4	44,4	42,3	13,3	4,6	8,7	55,6	100
Norwegen	14,8	0,4	14,3	2,3	28,5	45,6	45,3	9,2	3,1	6,0	54,4	100
Polen	5,6	a	5,6	0,9	38,5	45,0	39,3	15,6	6,6	9,1	55,0	100
Portugal	3,8	a	3,8	2,0	44,0	49,8	34,9	15,3	10,8	4,6	50,2	100
Slowakei	2,0	0,2	1,8	0,2	40,5	42,7	40,1	17,2	9,0	8,2	57,3	100
Slowenien	11,4	x(3)	11,4	1,0	41,9	54,3	31,1	14,6	8,5	6,1	45,7	100
Spanien	5,0	x(3)	5,0	4,5	40,2	49,7	27,5	22,8	16,0	6,8	50,3	100
Schweden	12,8	a	12,8	6,4	32,0	51,1	39,8	9,1	4,7	4,4	48,9	100
Schweiz	28,5	14,9	13,6	1,2	20,2	49,9	41,8	8,3	3,9	4,4	50,1	100
Türkei	10,2	a	10,2	2,2	28,3	40,6	30,6	28,8	6,3	22,5	59,4	100
Ver.Königreich	14,0	2,9	11,1	2,3	24,8	41,0	45,2	13,7	5,0	8,8	59,0	100
Vereinigte Staaten	14,4	x(3)	14,4	1,3	29,1	44,9	40,8	14,4	3,9	10,5	55,1	100
OECD-Durchschnitt	**12,4**	**m**	**11,2**	**1,8**	**33,2**	**47,5**	**37,9**	**14,6**	**6,2**	**8,4**	**52,5**	**100**
EU22-Durchschnitt	**10,4**	**m**	**9,4**	**1,8**	**36,6**	**48,8**	**36,5**	**14,7**	**7,5**	**7,2**	**51,2**	**100**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[2]	13,1	a	13,1	3,0	19,5	35,6	44,5	20,0	6,0	13,9	64,4	100
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	11,1	a	11,1	2,3	22,3	35,7	43,3	21,0	7,2	13,8	64,3	100
Costa Rica	14,3	a	14,3	4,0	29,0	47,3	32,6	20,1	6,8	13,3	52,7	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
Litauen	6,8	a	6,8	0,5	41,6	48,9	37,3	13,7	7,2	6,5	51,1	100
Russische Föd.	c	m	c	c	32,0	33,6	52,3	14,0	5,2	8,9	66,4	100
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: NEET sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden.

1. Referenzjahr 2013. 2. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD (2015), „Transition from school to work", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS. Japan: OECD (forthcoming), Investing in Youth: Japan, OECD Publishing, Paris. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398594

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

Tabelle C5.1 (Forts.)

Anteil 15- bis 29-Jähriger und 20- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus (2015)

	20- bis 24-Jährige											
	Gesamt: Junge Männer und junge Frauen											
	In Ausbildung						Nicht in Ausbildung					Gesamt: In Ausbildung und nicht in Ausbildung
	Beschäftigt	Beschäftigt		Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Zusammen (beschäftigt + erwerbslos + nicht im Arbeitsmarkt)	Beschäftigt	NEET	NEET		Zusammen (beschäftigt + erwerbslos + nicht im Arbeitsmarkt)	
		In dualer Ausbildung	Sonstige Beschäftigung						Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt		
	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
OECD-Länder												
Australien	29,1	4,1	25,0	2,4	12,9	44,5	42,4	13,1	4,9	8,3	55,5	100
Österreich	18,5	3,3	15,2	1,1	21,8	41,4	46,9	11,7	5,5	6,2	58,6	100
Belgien	3,1	0,3	2,7	0,6	41,6	45,3	38,9	15,8	9,2	6,6	54,7	100
Kanada	20,7	x(15)	20,7	1,8	19,1	41,6	44,0	14,4	6,6	7,8	58,4	100
Chile[1]	9,9	x(15)	9,9	2,8	31,3	44,0	34,9	21,1	6,1	15,0	56,0	100
Tschechien	5,1	0,4	4,6	0,5	42,3	47,9	40,5	11,6	5,9	5,7	52,1	100
Dänemark	34,9	x(15)	34,9	3,0	21,2	59,1	28,5	12,4	4,6	7,8	40,9	100
Estland	16,6	c	16,5	1,7	25,3	43,6	41,4	15,0	5,6	9,4	56,4	100
Finnland	18,6	x(15)	18,6	5,2	24,0	47,8	33,9	18,3	9,5	8,8	52,2	100
Frankreich	11,5	x(15)	11,5	1,1	31,8	44,4	34,7	20,9	13,1	7,8	55,6	100
Deutschland	28,0	13,8	14,1	0,9	25,5	54,4	36,3	9,3	4,2	5,1	45,6	100
Griechenland	3,9	a	3,9	3,3	45,1	52,3	19,6	28,1	21,1	7,0	47,7	100
Ungarn	1,7	a	1,7	0,3	40,1	42,2	39,4	18,4	8,5	9,9	57,8	100
Island	36,1	a	36,1	2,6	11,8	50,6	42,8	6,6	2,6	4,0	49,4	100
Irland	12,4	a	12,4	0,8	30,7	43,9	36,3	19,8	11,1	8,8	56,1	100
Israel	12,4	x(15)	12,4	0,9	14,7	28,1	53,4	18,6	4,9	13,7	71,9	100
Italien	2,2	a	2,2	1,1	40,0	43,3	22,9	33,9	16,8	17,1	56,7	100
Japan[2]	12,8	a	12,8	0,2	23,0	36,0	53,9	10,1	4,4	5,7	64,0	100
Korea[1]	9,8	a	9,8	0,7	33,9	44,4	33,5	22,2	3,6	18,5	55,6	100
Lettland	12,6	a	12,6	0,7	29,8	43,1	43,7	13,3	7,7	5,6	56,9	100
Luxemburg	10,3	a	10,3	2,7	44,2	57,2	33,4	9,3	5,0	4,4	42,8	100
Mexiko	8,1	a	8,1	0,8	19,6	28,4	46,3	25,3	4,6	20,7	71,6	100
Niederlande	36,0	x(15)	36,0	3,3	18,5	57,7	33,5	8,8	3,4	5,4	42,3	100
Neuseeland	21,2	a	21,2	2,5	14,6	38,3	46,8	14,9	5,7	9,3	61,7	100
Norwegen	18,9	0,9	18,0	1,9	21,3	42,1	47,7	10,2	4,0	6,2	57,9	100
Polen	9,7	a	9,7	1,7	35,4	46,8	34,7	18,5	9,2	9,3	53,2	100
Portugal	5,1	a	5,1	3,1	37,3	45,5	33,6	20,9	15,0	5,9	54,5	100
Slowakei	2,9	0,4	2,5	c	41,0	44,2	37,0	18,8	12,3	6,5	55,8	100
Slowenien	16,1	x(15)	16,1	1,5	40,9	58,5	24,3	17,2	8,3	9,0	41,5	100
Spanien	6,4	x(15)	6,4	6,8	37,0	50,2	22,6	27,2	19,8	7,5	49,8	100
Schweden	14,2	a	14,2	6,6	25,3	46,0	42,2	11,8	6,5	5,3	54,0	100
Schweiz	29,4	9,8	19,6	1,0	17,9	48,3	39,5	12,2	5,1	7,0	51,7	100
Türkei	12,8	a	12,8	3,5	18,4	34,7	32,0	33,2	8,7	24,6	65,3	100
Ver.Königreich	14,7	3,2	11,6	1,8	17,3	33,8	50,5	15,6	6,4	9,2	66,2	100
Vereinigte Staaten	18,4	x(15)	18,4	1,2	18,9	38,5	45,7	15,8	5,3	10,5	61,5	100
OECD-Durchschnitt	**15,0**	**m**	**13,9**	**2,1**	**27,8**	**44,8**	**38,2**	**17,0**	**7,9**	**9,1**	**55,2**	**100**
EU22-Durchschnitt	**12,9**	**m**	**12,0**	**2,3**	**32,5**	**47,7**	**35,2**	**17,1**	**9,5**	**7,6**	**52,3**	**100**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[2]	13,9	a	13,9	2,2	8,4	24,5	52,3	23,2	7,8	15,4	75,5	100
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	11,8	a	11,8	2,8	10,9	25,6	49,6	24,8	9,7	15,1	74,4	100
Costa Rica	18,2	a	18,2	5,4	18,0	41,5	36,0	22,5	10,1	12,3	58,5	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
Litauen	13,9	a	13,9	0,8	35,2	49,9	33,6	16,5	10,0	6,5	50,1	100
Russische Föd.	c	m	c	c	32,4	35,1	48,3	16,7	7,3	9,4	64,9	100
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: NEET sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden.

1. Referenzjahr 2013. 2. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD (2015), „Transition from school to work", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS. Japan: OECD (forthcoming), Investing in Youth: Japan, OECD Publishing, Paris. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398594

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

Tabelle C5.2

Entwicklung des Anteils 15- bis 29-Jähriger und 20- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Geschlecht (2000 und 2015)

	15- bis 29-Jährige																	
	Zusammen (junge Männer + junge Frauen)						Junge Männer						Junge Frauen					
	2005			2015			2005			2015			2005			2015		
	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	
	Gesamt	Beschäftigt	Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	45,0	43,5	11,4	47,4	40,8	11,8	44,7	47,3	8,0	46,7	44,0	9,3	45,4	39,7	14,9	48,1	37,4	14,5
Österreich	42,0	46,6	11,4	47,3	42,3	10,4	42,5	46,7	10,9	45,5	43,7	10,8	41,5	46,5	12,0	49,0	40,9	10,1
Belgien	44,4	41,4	14,2	47,2	39,0	13,8	42,8	44,8	12,4	45,7	41,5	12,8	46,0	38,0	16,0	48,8	36,4	14,9
Kanada	44,1	43,6	12,3	44,0	42,8	13,2	42,3	46,1	11,6	41,8	45,0	13,2	45,9	41,0	13,1	46,2	40,6	13,2
Chile[1]	m	m	m	48,6	32,7	18,8	m	m	m	48,9	38,3	12,8	m	m	m	48,3	27,1	24,6
Tschechien	39,5	44,6	15,9	45,4	42,3	12,2	38,4	52,7	8,9	42,9	49,5	7,6	40,6	36,2	23,2	48,1	34,9	17,1
Dänemark	55,5	36,3	8,2	60,5	29,0	10,5	53,1	39,8	7,1	57,6	32,7	9,7	58,0	32,6	9,4	63,6	25,1	11,3
Estland	54,0	31,3	14,8	46,3	40,9	12,8	54,1	35,8	10,1	42,6	49,2	8,2	53,9	26,6	19,5	50,2	32,0	17,8
Finnland	55,4	33,7	10,9	53,2	32,5	14,3	53,5	37,2	9,3	51,2	35,2	13,6	57,3	30,2	12,5	55,3	29,7	15,0
Frankreich	46,8	38,7	14,5	47,5	35,3	17,2	45,3	42,3	12,4	46,1	37,6	16,3	48,2	35,2	16,6	48,9	33,1	18,1
Deutschland	52,2	33,1	14,7	53,8	37,7	8,6	52,8	34,9	12,4	54,5	38,6	6,9	51,5	31,4	17,1	53,0	36,7	10,4
Griechenland	38,6	41,7	19,7	49,3	24,6	26,1	37,6	49,3	13,1	47,0	28,0	24,9	39,5	33,9	26,6	51,5	21,1	27,4
Ungarn	46,3	36,5	17,2	44,1	40,0	15,9	45,3	42,8	11,9	43,3	44,6	12,1	47,3	29,9	22,8	45,0	35,1	19,9
Island	50,6	44,0	5,5	52,4	41,4	6,2	46,3	49,1	4,5	48,5	45,3	6,2	55,0	38,5	6,4	56,5	37,4	6,1
Irland	36,2	53,4	10,5	48,7	35,1	16,2	34,6	57,4	8,0	49,2	35,2	15,6	37,7	49,2	13,0	48,2	34,9	16,8
Israel[2]	37,9	31,3	30,8	43,5	42,5	14,1	36,0	33,1	30,9	42,1	46,4	11,4	39,8	29,5	30,7	44,8	38,5	16,7
Italien	41,5	37,5	21,1	47,1	25,5	27,4	38,7	44,1	17,1	44,5	29,1	26,3	44,3	30,6	25,1	49,7	21,8	28,5
Japan[3]	38,8	48,8	12,4	42,9	47,2	9,8	40,7	50,9	8,4	43,9	48,8	7,3	36,8	46,6	16,6	41,9	45,6	12,5
Korea[1]	m	m	m	47,7	34,3	18,0	m	m	m	50,0	33,0	17,0	m	m	m	45,4	35,5	19,1
Lettland	m	m	m	40,7	46,4	13,0	m	m	m	38,7	50,4	10,9	m	m	m	42,7	42,2	15,1
Luxemburg	48,5	44,2	7,3	52,7	38,8	8,4	48,0	47,5	4,5	51,6	41,5	6,9	48,9	40,9	10,2	53,9	36,2	10,0
Mexiko	31,9	43,2	24,9	37,0	41,1	21,9	33,3	57,9	8,8	37,9	53,4	8,7	30,6	29,6	39,8	36,0	29,0	35,0
Niederlande	52,4	40,4	7,3	55,9	35,9	8,3	52,8	41,3	5,8	56,6	36,1	7,4	51,9	39,4	8,7	55,1	35,7	9,2
Neuseeland	46,3	41,7	12,0	44,4	42,3	13,3	46,7	45,8	7,5	45,1	46,0	8,9	45,9	37,7	16,4	43,7	38,4	17,8
Norwegen	48,6	43,4	8,1	45,6	45,3	9,2	45,3	47,4	7,2	42,1	48,9	9,0	51,9	39,2	8,9	49,2	41,5	9,3
Polen	55,7	26,0	18,4	45,0	39,3	15,6	54,2	29,9	16,0	41,7	44,6	13,7	57,2	21,9	20,8	48,5	33,7	17,8
Portugal	38,9	48,2	12,9	49,8	34,9	15,3	36,7	52,5	10,7	50,4	35,9	13,8	41,2	43,7	15,1	49,2	33,8	16,9
Slowakei	41,1	38,3	20,5	42,7	40,1	17,2	40,1	43,8	16,2	38,7	47,6	13,7	42,2	32,7	25,1	46,9	32,2	20,9
Slowenien	55,5	34,4	10,1	54,3	31,1	14,6	53,1	38,3	8,6	49,6	37,2	13,2	58,0	30,4	11,6	59,3	24,5	16,1
Spanien	39,3	44,8	15,8	49,7	27,5	22,8	35,7	52,0	12,3	48,8	28,7	22,5	43,4	36,7	19,9	50,7	26,1	23,2
Schweden	52,9	38,0	9,2	51,1	39,8	9,1	49,7	41,2	9,1	48,6	42,5	8,9	56,2	34,6	9,2	53,8	36,9	9,2
Schweiz	44,4	45,2	10,4	49,9	41,8	8,3	45,1	46,0	9,0	50,8	40,6	8,5	43,6	44,4	12,0	48,8	43,1	8,1
Türkei	22,4	34,0	43,6	40,6	30,6	28,8	26,0	48,8	25,2	43,4	41,6	15,1	18,8	19,1	62,1	37,8	19,3	42,9
Ver. Königreich	41,2	44,6	14,2	41,0	45,2	13,7	40,7	48,4	10,9	41,1	48,1	10,8	41,7	40,9	17,4	41,0	42,2	16,7
Vereinigte Staaten	45,2	41,7	13,1	44,9	40,8	14,4	43,6	47,1	9,4	43,6	44,4	12,0	46,8	36,2	17,0	46,2	37,0	16,8
OECD-Durchschnitt	**44,8**	**40,4**	**14,8**	**47,5**	**37,9**	**14,6**	**43,7**	**45,1**	**11,2**	**46,3**	**41,5**	**12,2**	**45,9**	**35,7**	**18,4**	**48,7**	**34,2**	**17,1**
EU22-Durchschnitt	**46,6**	**39,7**	**13,8**	**48,8**	**36,5**	**14,7**	**45,2**	**43,9**	**10,8**	**47,1**	**39,9**	**13,0**	**47,9**	**35,3**	**16,8**	**50,6**	**33,0**	**16,5**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[3]	m	m	m	35,6	44,5	20,0	m	m	m	34,9	52,8	12,3	m	m	m	36,3	36,1	27,6
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	35,7	43,3	21,0	m	m	m	35,5	53,4	11,1	m	m	m	35,9	33,3	30,8
Costa Rica	m	m	m	47,3	32,6	20,1	m	m	m	45,5	41,2	13,4	m	m	m	49,3	23,2	27,5
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
Litauen	56,0	32,6	11,4	48,9	37,3	13,7	53,7	35,9	10,4	46,8	41,0	12,3	58,4	29,2	12,5	51,2	33,5	15,3
Russische Föd.	m	m	m	33,6	52,3	14,0	m	m	m	33,1	57,3	9,6	m	m	m	34,1	47,2	18,7
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**

1. Referenzjahr 2013 anstelle 2015. 2. Der Anteil der NEET in 2015 ist nicht vergleichbar mit den Daten für 2010 und frühere Jahre. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. 3. Referenzjahr 2014 anstelle 2015.

Quelle: OECD (2015), „Transition from school to work", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS. Japan: OECD (forthcoming), Investing in Youth: Japan, OECD Publishing, Paris. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398600

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

Tabelle C5.2 (Forts.)

Entwicklung des Anteils 15- bis 29-Jähriger und 20- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Geschlecht (2000 und 2015)

	20- bis 24-Jährige																	
	Zusammen (junge Männer + junge Frauen)						Junge Männer						Junge Frauen					
	2005			2015			2005			2015			2005			2015		
	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	
	Gesamt	Beschäftigt	Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	Erwerbslos oder nicht im Arbeitsmarkt
	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)
OECD-Länder																		
Australien	39,4	49,0	11,6	44,5	42,4	13,1	37,9	53,2	8,9	42,9	45,3	11,8	40,9	44,6	14,5	46,2	39,4	14,5
Österreich	31,3	55,6	13,1	41,4	46,9	11,7	30,3	55,1	14,6	36,3	50,3	13,4	32,3	56,1	11,6	46,4	43,5	10,1
Belgien	38,1	43,6	18,3	45,3	38,9	15,8	34,2	47,9	17,8	41,7	43,2	15,1	41,9	39,3	18,8	48,9	34,5	16,6
Kanada	39,3	46,4	14,4	41,6	44,0	14,4	35,6	49,1	15,2	36,8	47,9	15,3	43,0	43,5	13,5	46,5	40,0	13,5
Chile[1]	m	m	m	44,0	34,9	21,1	m	m	m	42,1	42,6	15,4	m	m	m	46,0	27,4	26,7
Tschechien	35,9	47,5	16,6	47,9	40,5	11,6	33,0	54,4	12,6	42,0	48,4	9,5	38,9	40,3	20,9	54,0	32,3	13,8
Dänemark	54,4	37,2	8,3	59,1	28,5	12,4	46,3	45,8	8,0	53,8	33,5	12,7	62,5	28,9	8,6	64,5	23,5	12,0
Estland	50,9	32,7	16,3	43,6	41,4	15,0	52,1	37,2	10,7	34,5	53,7	11,8	49,7	28,3	22,0	53,4	28,2	18,4
Finnland	52,8	34,1	13,0	47,8	33,9	18,3	48,8	39,0	12,2	43,1	35,8	21,1	56,9	29,2	13,9	52,7	31,9	15,4
Frankreich	42,5	39,7	17,8	44,4	34,7	20,9	38,8	44,8	16,4	40,3	38,0	21,7	46,1	34,7	19,1	48,4	31,4	20,2
Deutschland	44,2	37,1	18,7	54,4	36,3	9,3	43,3	38,3	18,4	54,3	37,6	8,1	45,1	36,0	19,0	54,6	34,9	10,5
Griechenland	40,4	38,0	21,6	52,3	19,6	28,1	39,3	45,5	15,2	49,1	23,3	27,6	41,5	30,4	28,2	55,6	15,8	28,6
Ungarn	46,6	34,5	18,9	42,2	39,4	18,4	45,2	39,0	15,8	39,8	42,8	17,3	48,0	29,9	22,1	44,6	35,8	19,6
Island	51,7	41,7	6,6	50,6	42,8	6,6	46,6	47,1	c	45,1	47,4	7,5	57,1	35,9	c	56,2	38,1	5,7
Irland	27,7	60,0	12,3	43,9	36,3	19,8	26,6	63,3	10,1	43,7	36,2	20,1	28,8	56,8	14,4	44,1	36,3	19,6
Israel[2]	26,6	31,9	41,5	28,1	53,4	18,6	20,9	32,9	46,2	22,8	61,3	15,9	32,1	30,9	37,0	33,4	45,3	21,3
Italien	38,6	37,3	24,1	43,3	22,9	33,9	33,5	44,0	22,4	38,2	27,9	33,9	43,8	30,4	25,8	48,6	17,6	33,8
Japan[3]	31,9	55,8	12,3	36,0	53,9	10,1	36,7	53,1	10,2	39,5	51,8	8,7	27,0	58,5	14,5	32,5	56,0	11,5
Korea[1]	m	m	m	44,4	33,5	22,2	m	m	m	48,6	28,7	22,7	m	m	m	40,8	37,5	21,7
Lettland	m	m	m	43,1	43,7	13,3	m	m	m	36,5	51,7	11,8	m	m	m	49,9	35,3	14,8
Luxemburg	47,4	43,3	9,3	57,2	33,4	9,3	45,6	47,4	7,0	53,8	37,0	9,2	49,2	39,1	11,6	60,8	29,8	9,4
Mexiko	24,3	48,7	27,0	28,4	46,3	25,3	26,0	64,8	9,1	29,7	60,5	9,8	22,8	34,2	43,1	27,2	32,3	40,5
Niederlande	48,8	43,1	8,1	57,7	33,5	8,8	49,5	42,7	7,8	58,5	32,9	8,6	48,1	43,5	8,3	56,9	34,1	9,1
Neuseeland	39,2	46,7	14,0	38,3	46,8	14,9	41,0	51,0	8,0	40,8	48,2	11,0	37,5	42,5	20,0	35,5	45,4	19,1
Norwegen	41,5	48,9	9,6	42,1	47,7	10,2	34,6	55,3	10,1	36,4	53,0	10,6	48,7	42,2	9,1	48,1	42,1	9,7
Polen	62,7	17,2	20,1	46,8	34,7	18,5	59,5	20,6	19,9	38,7	43,2	18,0	65,9	13,8	20,3	55,4	25,6	18,9
Portugal	37,4	48,4	14,1	45,5	33,6	20,9	32,8	54,7	12,6	45,5	35,5	19,0	42,3	42,0	15,7	45,5	31,6	22,9
Slowakei	31,0	43,8	25,2	44,2	37,0	18,8	28,1	48,7	23,2	34,9	47,2	18,0	34,0	38,7	27,3	54,0	26,3	19,7
Slowenien	55,7	31,3	13,0	58,5	24,3	17,2	50,9	38,4	10,6	49,4	34,4	16,1	60,7	23,8	15,6	67,3	14,4	18,3
Spanien	35,9	46,1	18,1	50,2	22,6	27,2	31,7	53,5	14,8	47,7	24,0	28,3	40,6	37,6	21,7	52,7	21,1	26,1
Schweden	42,5	44,1	13,4	46,0	42,2	11,8	35,9	51,0	13,1	41,0	46,6	12,4	49,5	36,7	13,7	51,3	37,6	11,2
Schweiz	37,9	50,3	11,9	48,3	39,5	12,2	37,2	50,7	12,2	47,8	37,9	14,4	38,6	49,9	11,5	48,9	41,2	9,9
Türkei	15,4	34,9	49,7	34,7	32,0	33,2	19,0	50,1	30,9	39,4	42,3	18,3	12,2	21,8	66,0	30,3	22,1	47,6
Ver. Königreich	32,1	51,0	16,8	33,8	50,5	15,6	31,8	55,5	12,8	34,0	53,2	12,8	32,5	46,7	20,8	33,6	47,8	18,5
Vereinigte Staaten	36,1	48,4	15,5	38,5	45,7	15,8	33,7	54,0	12,3	36,5	49,8	13,7	38,5	42,8	18,7	40,6	41,6	17,8
OECD-Durchschnitt	**40,0**	**42,8**	**17,2**	**44,8**	**38,2**	**17,0**	**37,7**	**47,8**	**14,8**	**41,9**	**42,7**	**15,5**	**42,4**	**37,8**	**20,2**	**47,9**	**33,6**	**18,5**
EU22-Durchschnitt	**42,7**	**41,2**	**16,1**	**47,7**	**35,2**	**17,1**	**39,9**	**46,0**	**14,1**	**43,5**	**39,8**	**16,7**	**45,6**	**36,3**	**18,1**	**52,0**	**30,4**	**17,6**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[3]	m	m	m	24,5	52,3	23,2	m	m	m	22,2	63,2	14,6	m	m	m	26,9	41,5	31,7
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	25,6	49,6	24,8	m	m	m	24,7	63,2	12,2	m	m	m	26,5	37,0	36,6
Costa Rica	m	m	m	41,5	36,0	22,5	m	m	m	37,5	45,6	16,9	m	m	m	45,9	25,8	28,4
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
Litauen	51,4	32,7	15,9	49,9	33,6	16,5	47,0	37,9	c	44,1	38,9	17,1	55,9	27,4	c	56,0	28,0	15,9
Russische Föd.	m	m	m	35,1	48,3	16,7	m	m	m	33,9	53,5	c	m	m	m	36,3	42,9	20,8
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**

1. Referenzjahr 2013 anstelle 2015. 2. Der Anteil der NEET in 2015 ist nicht vergleichbar mit den Daten für 2010 und frühere Jahre. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. 3. Referenzjahr 2014 anstelle 2015.

Quelle: OECD (2015), „Transition from school to work", Education at a Glance (database), http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS. Japan: OECD (forthcoming), Investing in Youth: Japan, OECD Publishing, Paris. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398600

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

Tabelle C5.3 (L)

NEET und Lesekompetenz (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 16- bis 29-Jährige

	Alle Bildungsbereiche zusammen							
	Stufe 1 oder darunter		Stufe 2		Stufe 3		Stufe 4 oder 5	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Nationale Einheiten								
Australien	29	(5,2)	13	(2,3)	13	(1,9)	8	(2,5)
Österreich	20	(4,4)	14	(2,3)	6	(1,1)	3	(1,6)
Kanada	21	(2,1)	12	(1,2)	7	(0,9)	5	(1,6)
Chile	27	(2,3)	14	(2,2)	9	(3,2)	13	(9,7)
Tschechien	25	(5,3)	17	(2,5)	8	(1,5)	4	(2,4)
Dänemark	20	(4,1)	13	(2,0)	8	(1,2)	6	(2,3)
Estland	26	(3,9)	15	(1,7)	10	(1,1)	6	(1,7)
Finnland	34	(6,4)	16	(2,8)	11	(1,4)	8	(1,6)
Frankreich	37	(3,5)	23	(1,9)	15	(1,4)	10	(3,0)
Deutschland	20	(4,0)	12	(1,8)	8	(1,3)	7	(1,9)
Griechenland	41	(4,1)	34	(2,7)	26	(3,7)	18	(7,5)
Irland	38	(5,1)	23	(2,3)	14	(1,8)	10	(3,0)
Israel	27	(2,4)	16	(1,6)	12	(1,5)	9	(2,6)
Italien	26	(3,9)	24	(2,9)	15	(2,2)	9	(7,3)
Japan	c	c	14	(3,0)	12	(1,5)	16	(2,5)
Korea	24	(7,4)	15	(2,7)	11	(1,4)	12	(3,1)
Niederlande	20	(5,8)	8	(2,2)	4	(1,0)	4	(1,5)
Neuseeland	32	(4,0)	19	(2,0)	10	(1,3)	6	(1,8)
Norwegen	20	(4,3)	8	(1,8)	5	(1,1)	3	(1,7)
Polen	29	(3,3)	19	(1,4)	15	(1,3)	9	(1,9)
Slowakei	52	(4,7)	25	(2,1)	14	(1,4)	7	(3,3)
Slowenien	24	(3,5)	15	(1,8)	10	(1,5)	7	(2,8)
Spanien	40	(3,7)	25	(2,1)	15	(2,2)	14	(5,0)
Schweden	22	(4,4)	13	(2,6)	11	(1,6)	5	(1,7)
Türkei	48	(3,0)	37	(2,3)	24	(4,3)	c	c
Vereinigte Staaten	20	(4,3)	16	(2,0)	11	(1,9)	7	(2,5)
Subnationale Einheiten								
Flandern (Belgien)	18	(4,2)	12	(2,2)	7	(1,1)	5	(1,8)
England (UK)	37	(3,9)	22	(2,7)	11	(1,7)	6	(2,2)
Nordirland (UK)	36	(6,0)	23	(3,1)	11	(2,4)	9	(5,2)
Durchschnitt	**29**	**(0,8)**	**18**	**(0,4)**	**11**	**(0,4)**	**8**	**(0,7)**
Partnerländer								
Jakarta (Indonesien)	34	(1,6)	22	(2,0)	15	(4,8)	c	c
Litauen	30	(6,3)	23	(2,4)	15	(2,1)	12	(4,6)
Russische Föderation*	18	(4,5)	19	(2,3)	15	(2,2)	15	(4,0)
Singapur	19	(4,3)	10	(1,6)	10	(1,2)	10	(2,4)

Anmerkung: NEET sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398610

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

Tabelle C5.3a (L)

Mittlere Lesekompetenz – NEET und Beschäftigte (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 16- bis 29-Jährige

	NEET		Beschäftigt	
	Mittelwert	S. F.	Mittelwert	S. F.
	(1)	(2)	(3)	(4)
OECD-Länder				
Nationale Einheiten				
Australien	266	(5,4)	288	(1,8)
Österreich	257	(4,1)	279	(1,5)
Kanada	256	(3,3)	283	(1,1)
Chile	215	(4,4)	238	(2,7)
Tschechien	261	(4,7)	283	(2,4)
Dänemark	260	(4,7)	281	(1,5)
Estland	270	(3,0)	289	(1,5)
Finnland	280	(4,6)	304	(2,3)
Frankreich	258	(2,7)	278	(1,7)
Deutschland	263	(4,0)	281	(2,0)
Griechenland	246	(3,5)	253	(3,4)
Irland	254	(3,2)	278	(2,1)
Israel	245	(3,6)	267	(1,9)
Italien	251	(3,5)	257	(3,9)
Japan	303	(4,3)	304	(1,8)
Korea	287	(2,8)	290	(1,7)
Niederlande	271	(6,8)	299	(1,4)
Neuseeland	256	(3,7)	286	(1,8)
Norwegen	251	(5,9)	283	(1,5)
Polen	266	(2,4)	282	(1,5)
Slowakei	252	(3,0)	283	(2,0)
Slowenien	256	(3,9)	266	(2,4)
Spanien	246	(3,1)	264	(2,1)
Schweden	268	(4,6)	295	(1,9)
Türkei	227	(3,5)	238	(3,3)
Vereinigte Staaten	260	(4,2)	276	(2,1)
Subnationale Einheiten				
Flandern (Belgien)	269	(4,8)	290	(2,2)
England (UK)	242	(3,5)	279	(2,4)
Nordirland (UK)	250	(5,2)	279	(2,8)
Durchschnitt	**258**	**(0,8)**	**278**	**(0,4)**
Partnerländer				
Jakarta (Indonesien)	195	(2,5)	207	(2,1)
Litauen	267	(3,4)	283	(2,5)
Russische Föderation*	270	(4,2)	278	(2,5)
Singapur	281	(3,6)	287	(1,6)

Anmerkung: NEET sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398626

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

Indikator C6

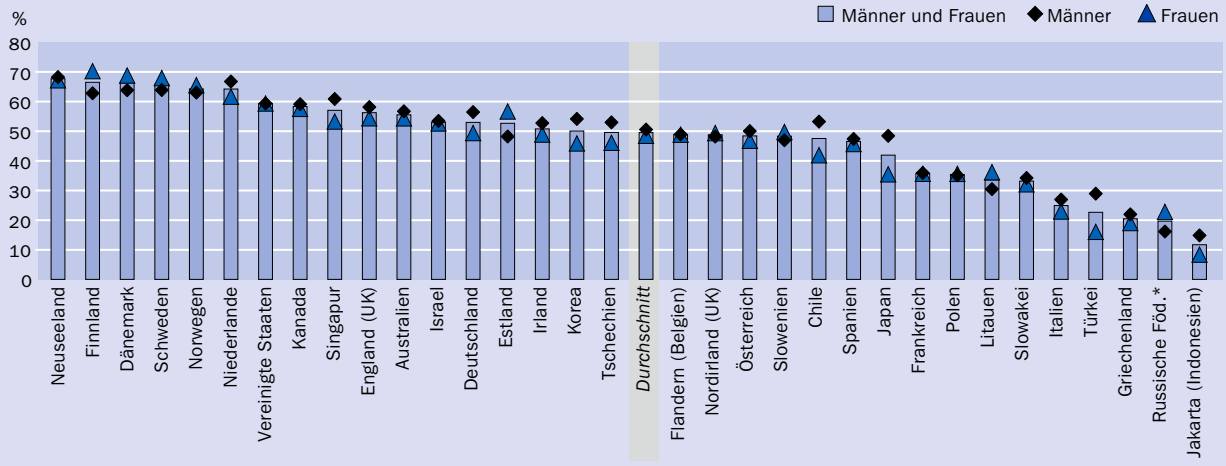
Wie viele Erwachsene nehmen an formaler und nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil?

- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der OECD-Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) im Jahr 2012 teilgenommen haben, nehmen 50 Prozent aller Erwachsenen innerhalb eines Jahres an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil.
- In den meisten OECD-Ländern sind die Teilnahmequoten an formalen und/oder nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Männer und Frauen in etwa gleich hoch.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten nehmen 69 Prozent derjenigen, die am häufigsten im Alltag lesen, an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil, während die Teilnahmequote derjenigen, die ihre Lesekompetenz am seltensten nutzen, lediglich bei 27 Prozent liegt.

Abbildung C6.1

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung nach Geschlecht (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: *Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.*

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-jähriger Männer und Frauen (in %), die an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilnehmen.

Quelle: *OECD. Tabelle C6.2.* *Hinweise* *s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.*

StatLink: *http://dx.doi.org/10.1787/888933398735*

Kontext

Erwachsenenbildung kann wesentlich dazu beitragen, dass während des gesamten Lebens wichtige Kompetenzen im Bereich der Informationsverarbeitung erworben und auf dem neuesten Stand gehalten sowie andere Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden. 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 ihrer gesamten beruflichen Laufbahn immer wieder an Änderungen anpassen müssen und die Schwierigkeiten damit haben, große Erfolge am Arbeitsmarkt zu erzielen (OECD, 2013).

Lebenslanges Lernen kann auch zum Erreichen nicht ökonomischer Ziele, wie persönliche Zufriedenheit, bessere Gesundheit, gesellschaftliche Teilhabe und soziale Integration, beitragen. Voraussetzungen der sozialen Integration sind das notwendige Wissen und die grundlegenden Kompetenzen, die es dem Einzelnen ermöglichen, Bürgerrechte und -pflichten wahrzunehmen und von den Vorteilen des Gemeinschaftslebens zu profitieren. Die zwischen OECD-Ländern mit ähnlichem wirtschaftlichen Entwicklungsstand bestehenden großen Unterschiede bei den Lernaktivitäten Erwachsener und den Teilnahmequoten legen die Vermutung nahe, dass zwischen den Lernkulturen, den Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz und den Systemen der Erwachsenenbildung der einzelnen Länder signifikante Unterschiede bestehen (Borkowsky, 2013).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Kompetenzen und Bildungsstand hängen beide positiv mit der Teilnahme an Maßnahmen der Erwachsenenbildung zusammen und scheinen einen sich gegenseitig verstärkenden Effekt in Bezug auf die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung zu haben.
- Die Wahrscheinlichkeit, an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilzunehmen, ist im Durchschnitt der Länder für Erwachsene mit hoher Lesekompetenz, die im Alltag am häufigsten lesen, viermal höher als für diejenigen mit niedriger Lesekompetenz, die am wenigsten häufig im Alltag lesen. Ähnliche sich verstärkende Effekte bestehen auch bei den alltagsmathematischen Kompetenzen sowie bei den Kompetenzen und der Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen zu nutzen, und der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung.
- Das Internet ist mit Abstand die wichtigste Informationsquelle zu Weiterbildungsmöglichkeiten für Erwachsene. Rund drei Viertel der Teilnehmer an formalen und/oder nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen suchten im Internet nach aktuellen Informationen zur Fort- und Weiterbildung.

Analyse und Interpretationen

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung

In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der OECD-Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilgenommen haben, nehmen 50 Prozent aller Erwachsenen innerhalb eines Jahres an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil. Dabei reicht in allen teilnehmenden Ländern der Anteil von mehr als 60 Prozent in Dänemark, Finnland, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden bis zu weniger als 30 Prozent in Griechenland, Italien, Jakarta (Indonesien), der Russischen Föderation und der Türkei (Abb. C6.1).

In den meisten OECD-Ländern sind die Teilnahmequoten an formalen und nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Männer und Frauen in etwa gleich. In Ländern wie Dänemark, Estland, Finnland und Litauen ist jedoch der Anteil der Frauen größer, in Ländern wie Chile, Deutschland, Jakarta (Indonesien), Japan, Korea, den Niederlanden, Singapur, Tschechien und der Türkei dagegen der Anteil der Männer.

Erwachsene mit höheren Kompetenzniveaus nehmen eher an formaler und nicht formaler Bildung teil. Das heißt, dass diese Personen mit höherer Wahrscheinlichkeit von Lernangeboten profitieren als Personen mit niedrigeren Kompetenzniveaus. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten haben 30 Prozent der Personen mit geringer Lesekompetenz (Stufe 1 oder darunter) in den letzten 12 Monaten vor Durchführung der Erhebung an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilgenommen, während es bei denjenigen mit hoher Lesekompetenz (Stufe 4 oder 5) 73 Prozent waren. Bei Personen mit hoher Kompetenz war die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an formalen und/oder nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen somit 2,4-mal so hoch wie bei Personen mit niedriger Lesekompetenz (Tab. C6.1 [L] im Internet). Diese Tendenz ist auch bei den alltagsmathematischen Kompetenzen sowie bei den Kompetenzen und der Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen zu nutzen, zu beobachten (Tab. C6.1 [N] und C6.1 [P] im Internet). Das Kompetenzniveau scheint die Teilnahme an Erwachsenenbildung zu beeinflussen, aber auch soziale Faktoren sowie das Arbeitsumfeld werden als wichtige Erklärung der Unterschiede bei der Teilnahme an Lernmöglichkeiten herangezogen (Grotlüschen et al., 2016).

Erwachsene mit einem hohen Bildungsstand nehmen unabhängig von ihrem (PIAAC-) Kompetenzniveau ebenfalls eher an Lernmöglichkeiten teil. Im Durchschnitt aller OECD-Länder und subnationalen Einheiten war bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Bildung 2,7-mal so hoch wie bei Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. Der positive Zusammenhang zwischen der Teilnahme an formalen und/oder nicht formalen Bildungsmaßnahmen und dem Bildungsstand besteht länderübergreifend (Tab. C6.3 im Internet).

Werden Kompetenzniveaus und Bildungsstand zusammen untersucht, scheinen sie hinsichtlich der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung einen sich gegenseitig verstärkenden Effekt zu haben. In allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten haben rund 79 Prozent der Personen mit hoher Lesekompetenz und einem Abschluss im Tertiärbereich an formalen und/oder nicht formalen Bildungsmaßnahmen teilgenommen. Bei ihnen war die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme fast vier-

mal so hoch wie bei Personen mit niedriger Lesekompetenz und mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. Lediglich 20 Prozent dieser Gruppe nahmen an formaler und/oder nicht formale Fort- und Weiterbildung teil (Tab. C6.3 im Internet). Der sich gegenseitig verstärkende Effekt von Kompetenzniveau und Bildungsstand der Befragten trifft nicht nur auf die Lesekompetenz zu, sondern auch auf die alltagsmathematische Kompetenz und technologiebasierte Problemlösekompetenz (OECD, 2014).

Einige Länder weisen jedoch relativ hohe Teilnahmequoten von Erwachsenen mit geringen Kompetenzen und niedrigem Bildungsstand auf. In Dänemark, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden nehmen signifikant mehr als 25 Prozent der Erwachsenen mit geringer Lesekompetenz (Kompetenzstufe 1 oder darunter) und einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil (Tab. C6.3 im Internet).

Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener erfasst die Lernbereitschaft durch die Fragen, inwieweit folgende Aussagen zutreffen: „Wenn ich von neuen Ideen höre oder lese, versuche ich sie auf passende Situationen in meinem Leben zu übertragen", „Ich lerne gerne Neues", „Um mit neuen Dingen umzugehen, versuche ich sie auf etwas zu beziehen, was ich bereits kenne", „Schwierigen Dingen gehe ich gerne auf den Grund", „Ich finde gerne heraus, wie verschiedene Ideen zusammenpassen" und „Wenn ich etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen". Die Ergebnisse werden in einem Index der Bereitschaft zu lernen zusammengefasst.

Die Teilnahmequote an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung ist unter Erwachsenen mit einem hohen Index der Bereitschaft zu lernen höher. Im Durchschnitt der Länder liegt die Teilnahmequote bei den Erwachsenen mit der größten Bereitschaft zu lernen bei 62 Prozent, bei den Erwachsenen mit der niedrigsten Bereitschaft zu lernen bei 29 Prozent. Dieser positive Zusammenhang zwischen dem Index der Bereitschaft zu lernen und der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung besteht über die verschiedenen Lesekompetenzstufen hinweg: Innerhalb jeder dieser Kompetenzstufen weisen diejenigen mit einer höheren Bereitschaft zu lernen auch höhere Teilnahmequoten auf (Tab. C6.2). Aber selbst wenn Menschen bereit sind zu lernen, sind Informationen zur Erwachsenenbildung nicht immer leicht verfügbar (Kasten C6.1), was möglicherweise den Zugang zu Lernmöglichkeiten für Erwachsene erschwert.

Teilnahme im Zusammenhang mit der Nutzung von Kompetenzen im Alltag

Die Teilnahme an Erwachsenenbildung ist bei denjenigen hoch, die ihre Lesekompetenz im Alltag am häufigsten nutzen, und die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung steigt mit zunehmender Nutzung der Lesekompetenz stetig an (s. Abschnitt Definitionen am Ende dieses Indikators). Im Durchschnitt der OECD-Länder nehmen 69 Prozent der Erwachsenen, die am häufigsten im Alltag lesen, an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil, während die Teilnahmequote derjenigen, die ihre Lesekompetenz am seltensten nutzen, lediglich bei 27 Prozent liegt. Das bedeutet, dass für diejenigen, die ihre Lesekompetenz im Alltag häufig nutzen, die Wahrscheinlichkeit, an Erwachsenenbildung teilzunehmen, 2,5-mal so hoch ist wie für diejenigen, die ihre Lesekompetenz im Alltag selten nutzen. Der Abstand zwischen diesen beiden Gruppen besteht in allen teilnehmenden Ländern. In England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland und den Niederlanden ist dieser Abstand unter allen teilnehmenden Ländern am geringsten. Diese Länder bieten Erwachsenenbildung eher für einen großen Teil der Erwachsenen. Der Abstand ist dagegen in Griechenland und Jakarta (Indonesien) am größten; in diesen

Kasten C6.1

Informationen über formale und/oder nicht formale Fort- und Weiterbildung

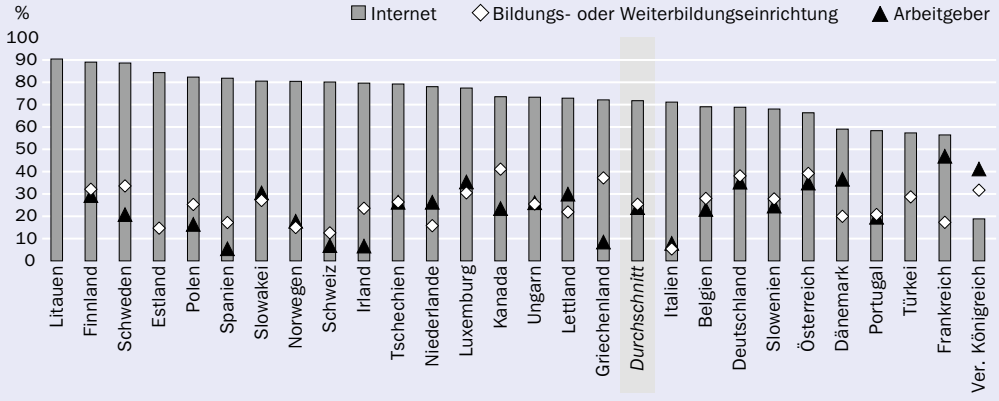
In allen OECD-Ländern haben 25 Prozent der Erwachsenen nach Informationen zu formalen und/oder nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht. Der Anteil der Erwachsenen, die nach Informationen gesucht haben, variiert stark zwischen den Ländern und reicht von weniger als 10 Prozent in Griechenland und der Türkei bis zu über 35 Prozent in Dänemark, Finnland, Kanada, Luxemburg und dem Vereinigten Königreich. Tendenziell ist der Anteil der Erwachsenen, die nach Informationen suchen, in den Ländern mit hohen Teilnahmequoten größer. 3 Prozent derjenigen, die nach Informationen gesucht haben, fanden jedoch nicht, wonach sie gesucht haben (Abb. C6.1 und Tab. C6.7 im Internet).

Informationen über formale und nicht formale Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Erwachsene werden in den einzelnen Ländern über unterschiedliche Kanäle verbreitet, und möglicherweise werden mehrere Informationsquellen gleichzeitig genutzt. In allen Ländern mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs wird das Internet am häufigsten als Informationsquelle zur formalen und/oder nicht formalen Fort- und Weiterbildung genannt (im Durchschnitt der OECD-Länder von 72 Prozent der Teilnehmer). 25 Prozent der Teilnehmer in den Ländern nutzten Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen als Informationsquelle. Diese Einrichtungen sind in Deutschland, Griechenland, Kanada und Österreich eine wichtige Informationsquelle und werden in diesen Ländern von rund 40 Prozent der Teilnehmer genutzt. Im Durchschnitt nannte rund ein Viertel der Teilnehmer auch den Arbeitgeber als eine der genutzten Informationsquellen, in Frankreich und dem Vereinigten Königreich sogar mehr als 40 Prozent. Bücher und Massenmedien, wie Fernsehen, Radio, Zeitungen oder Plakate, wurden in Ländern wie der Slowakei und Tschechien als wichtige Informationsquelle angegeben (Abb. C6.a und Tab. C6.8 im Internet).

Abbildung C6.a

Von Teilnehmern genutzte Informationsquellen zu formalen und/oder nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (2011)

Erhebung zur Erwachsenenbildung AES, 25- bis 64-Jährige

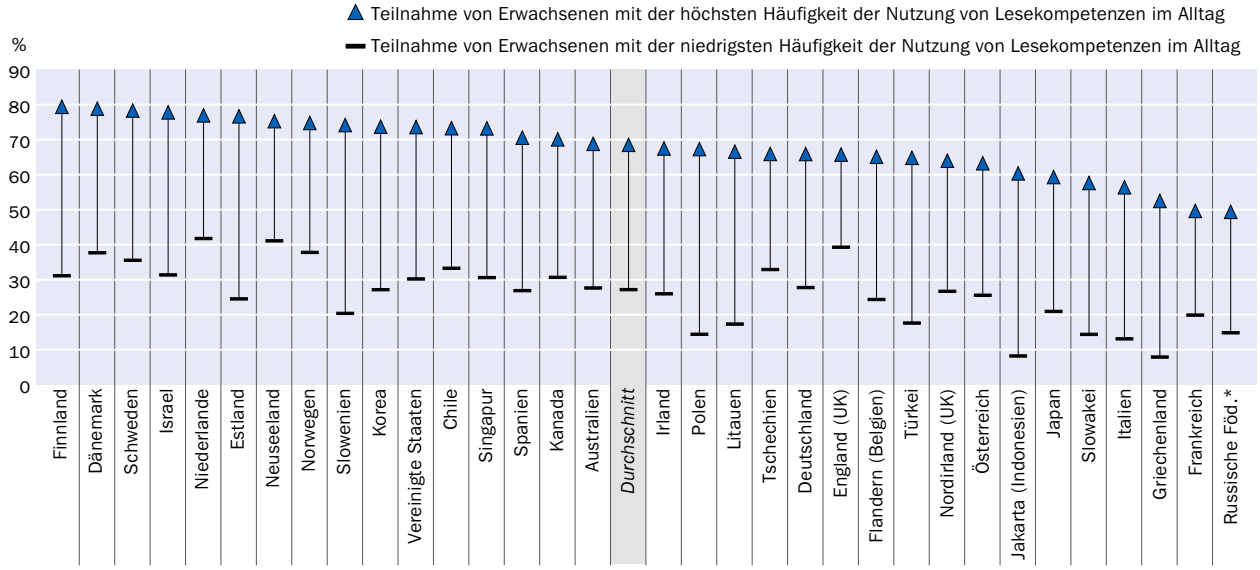


Anmerkung: Daten für Kanada stammen aus einer nationalen Erhebung.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger (in %), die angaben, dass sie das Internet als Informationsquelle für formale und/oder nicht formale Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen genutzt haben.
Quelle: OECD. Tabelle C6.8 im Internet. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398767

Abbildung C6.2

Teilnahme Erwachsener an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Häufigkeit der Nutzung von Lesekompetenzen im Alltag (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012. Die höchste Häufigkeit bezieht sich auf tägliches oder wöchentliches Lesen und die niedrigste Häufigkeit auf gar kein Lesen, seltenes Lesen oder Lesen weniger als einmal im Monat. S. Abschnitt Definitionen am Ende des Indikators.

* Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger (in %) mit der höchsten Häufigkeit der Nutzung von Lesekompetenzen im Alltag, die an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilnehmen.

Quelle: OECD. Tabelle C6.1. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933398749

C 6

Ländern ist die Teilnahme an Erwachsenenbildung tendenziell eher gering, vor allem bei denjenigen, die ihre Kompetenzen selten nutzen (Tab. C6.1 sowie Abb. C6.1 und C6.2).

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten ist die Wahrscheinlichkeit, dass Erwachsene mit hoher Lesekompetenz, die im Alltag häufig lesen, an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilnehmen, viermal höher als bei denjenigen mit niedriger Lesekompetenz, die nur selten lesen. Zu den Ländern, in denen der Unterschied nicht so ausgeprägt ist, gehören England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland, die Niederlande und Norwegen, dagegen ist der Unterschied in Ländern wie Polen und der Slowakei am größten. Auch hier gilt wiederum, dass der Abstand in den Ländern mit geringen Teilnahmequoten größer und in Ländern mit hohen Teilnahmequoten kleiner ist (Tab. C6.1 [L] im Internet).

Ähnliches gilt auch im Zusammenhang mit der Nutzung von anderen Kompetenzen im Bereich Informationsverarbeitung im Alltag. Die Häufigkeit der Nutzung von alltagsmathematischen Kompetenzen im Alltag bezieht sich auf Aktivitäten wie die Berechnung von Kosten oder Budgets, die Nutzung von Brüchen oder Prozentangaben, die Nutzung eines Taschenrechners oder einfacher Formeln oder Ähnliches. Über alle Länder hinweg steigt die Teilnahme an Erwachsenenbildung mit dem Niveau der alltagsmathematischen Kompetenz und der Häufigkeit, mit der diese Kompetenz genutzt wird, wobei das Kompetenzniveau und die Häufigkeit der Nutzung einen sich gegenseitig verstärkenden Effekt haben (Tab. C6.1 [N] im Internet). Ein ähnliches Bild ist auch bei der Nutzung von Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Alltag zu beobachten, dazu gehören das Surfen im Internet, die Nutzung von E-Mails, die Durchführung von

Transaktionen im Internet sowie die Nutzung des Computers für Textverarbeitung. In allen Ländern stehen die Kompetenz und Bereitschaft, IKT zur Lösung von Problemen einzusetzen, und die tatsächliche Nutzung von IKT-Kompetenzen im Alltag, entweder einzeln oder in Kombination, in engem Zusammenhang mit der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung (Tab. C6.1 [P] im Internet).

Intensität der Teilnahme

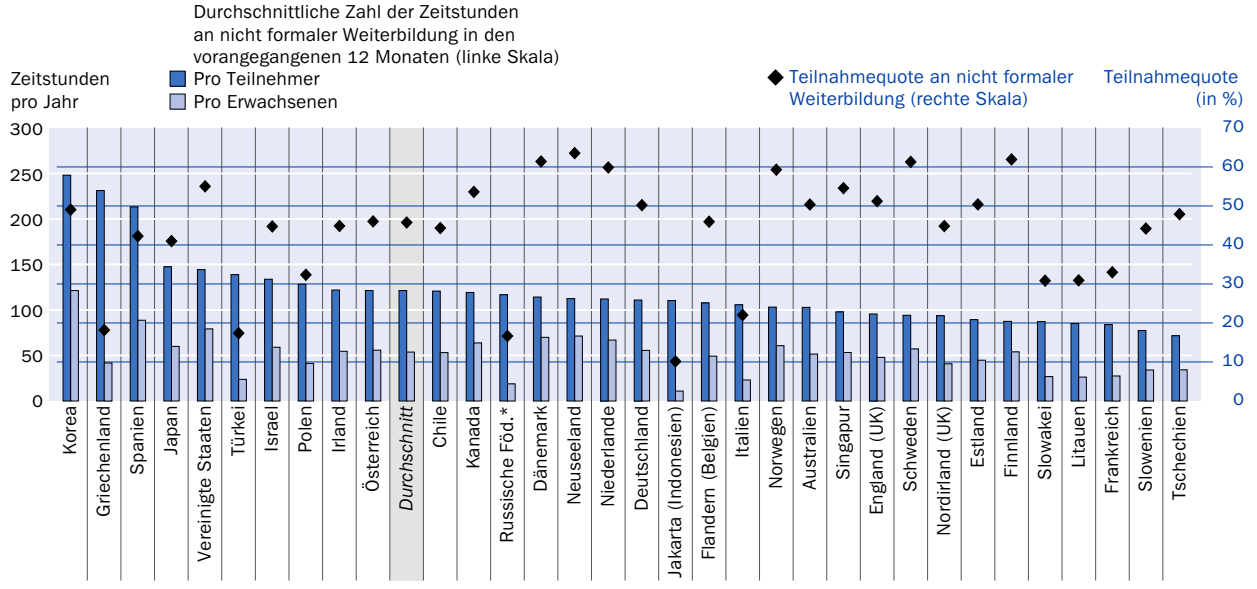
Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten gaben Teilnehmer an nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen an, in den letzten 12 Monaten vor der Befragung im Rahmen der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Durchschnitt an 121 Stunden nicht formaler Weiterbildung teilgenommen zu haben (z. B. Kurse im Fernunterricht, Seminare und Workshops, organisierte Unterrichtseinheiten für eine Ausbildung am Arbeitsplatz oder Privatunterricht). Das ist eine beachtliche Investition in Bildung. Über alle teilnehmenden Länder und subnationalen Einheiten hinweg ist die durchschnittliche Stundenzahl pro Teilnehmer in Griechenland, Korea und Spanien am höchsten und in Slowenien und Tschechien am niedrigsten (Abb. C6.3).

Die gesamte nationale Investition in Bildung – von Einzelnen, öffentlichen Einrichtungen und Unternehmen – lässt sich anhand der jährlichen Unterrichtsstunden in nicht formalen Bildungsmaßnahmen pro Erwachsenen messen. Diese Investition beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder 54 Stunden pro Erwachsenen und reicht in den Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener teilgenommen haben, von weit über 100 Stunden in Korea bis zu weniger als 15 Stunden in Jakarta (Indonesien) (Abb. C6.3).

Abbildung C6.3

Zeitstunden der Teilnahme an nicht formaler Fort- und Weiterbildung pro Teilnehmer und pro Erwachsenen sowie Teilnahmequote an nicht formaler Fort- und Weiterbildung (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.
* Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Zahl an Zeitstunden pro Teilnehmer an nicht formaler Fort- und Weiterbildung in den vorangegangenen 12 Monaten.
Quelle: OECD. Tabelle C6.4. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933398752

Kasten C6.2

Anbieter nicht formaler Fort- und Weiterbildung

Im Bereich Erwachsenenbildung sind viele verschiedene Anbieter aktiv. In den OECD-Ländern werden 32 Prozent der nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen von den Arbeitgebern der Teilnehmer durchgeführt, 12 Prozent von einer formalen Bildungseinrichtung und 19 Prozent von einer nicht formalen Bildungseinrichtung. Weitere 14 Prozent der nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen werden von anderen Einrichtungen auf dem Arbeitsmarkt durchgeführt, wie beispielsweise Arbeitgeberverbänden, Handelskammern und Gewerkschaften. Zivilgesellschaftliche Einrichtungen und Einzelpersonen führen 15 Prozent der Lernangebote durch (Abb. C6.b und Tab. C6.6 im Internet).

Arbeitgeber sind in etwa der Hälfte der Länder der wichtigste Anbieter nicht formaler Fort- und Weiterbildung und führen in Finnland, Lettland, Portugal, der Slowakei, Tschechien, Ungarn und dem Vereinigten Königreich mehr als 40 Prozent der nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen durch. In rund einem Drittel der Länder sind Bildungseinrichtungen die größten Anbieter, sie führen in Litauen, Polen, Slowenien, Tschechien und der Türkei mehr als 40 Prozent dieser Maßnahmen durch. In Dänemark, Estland, Norwegen, Schweden und Spanien führen andere Akteure auf dem Arbeitsmarkt mehr als 20 Prozent dieser Bildungsangebote durch und spielen damit eine größere Rolle als in anderen Ländern. In Frankreich und Spanien sind zivilgesellschaftliche Einrichtungen und Einzelpersonen wichtig für die nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, denn sie führen mehr als 25 Prozent dieser Maßnahmen durch (Abb. C6.b und Tab. C6.6 im Internet).

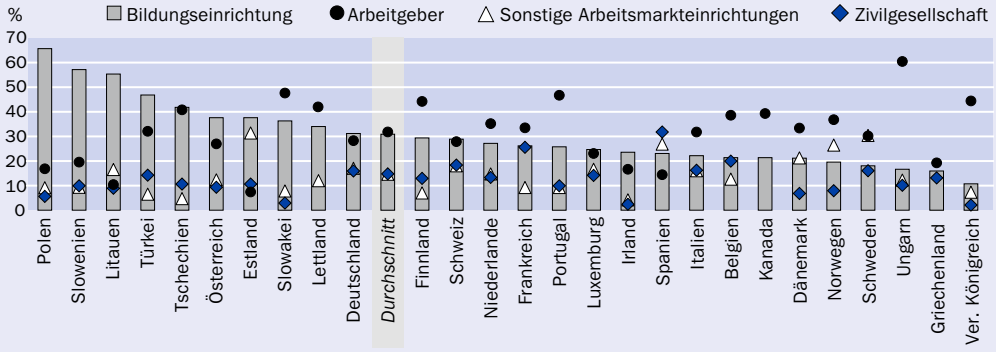
Fächergruppen berufsbezogener nicht formaler Fort- und Weiterbildung

Berufsbezogene nicht formale Fort- und Weiterbildung wird häufiger in den Fächergruppen erbracht und verlangt, die anscheinend für alle Wirtschaftszweige relevant sind. Die häufigsten berufsbezogenen nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaß-

Abbildung C6.b

Nicht formale Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen nach Anbieter (2011)

Erhebung zur Erwachsenenbildung AES, 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Die Daten für Kanada stammen aus einer nationalen Erhebung.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils nicht formaler Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die von Bildungseinrichtungen durchgeführt wurden (gemäß den Angaben 25- bis 64-Jähriger, die an derartigen Maßnahmen in den vorangegangenen 12 Monaten teilgenommen haben).
Quelle: OECD. Tabelle C6.6 im Internet. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398778

nahmen erfolgen mit nahezu 25 Prozent in der Fächergruppe „Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften". Der Anteil der Bildungsmaßnahmen in diesem Bereich reicht von weniger als 15 Prozent in Dänemark und Irland bis zu mehr als 30 Prozent in Belgien, Deutschland, Estland, Litauen, Schweden und dem Vereinigten Königreich. „Informatik" und „Computernutzung", die vermutlich aufgrund des umfassenden und zunehmenden Einsatzes der IKT in allen Wirtschaftszweigen nützlich sind, machen zusammen im Durchschnitt der OECD-Länder 11 Prozent der Bildungsangebote aus. Der Anteil der berufsbezogenen nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in diesen beiden Fächergruppen zusammen reicht von weniger als 7 Prozent in Italien bis zu 15 Prozent in Belgien, wobei die Mehrzahl der Länder nahe beim OECD-Durchschnitt von 11 Prozent liegt. „Geisteswissenschaften und Kunst" und „Allgemeinbildung" werden ebenfalls oft unterrichtet. Im Durchschnitt der Länder entfallen 12 Prozent der Lernaktivitäten auf diese Fächergruppen, wobei der Anteil von höchstens 8 Prozent in Estland, Irland, Schweden und Ungarn bis zu mindestens 19 Prozent in Dänemark, Italien und der Schweiz reicht (Tab. C6.5 im Internet).

Auch die für einzelne Wirtschaftszweige spezifischen Fächergruppen werden in den Ländern unterrichtet. Auf die Fächergruppen „Dienstleistungen" entfallen im Durchschnitt der OECD-Länder 17 Prozent der Bildungsangebote, auf „Gesundheit und Soziales" 13 Prozent und auf „Bildung" 6 Prozent. Lernaktivitäten in diesen Fächergruppen umfassen den Erwerb von spezifischen Kenntnissen für die betreffenden Wirtschaftszweige. Der Anteil dieser drei Fächergruppen zusammen reicht von 26 Prozent in Dänemark und Irland bis zu über 40 Prozent in Polen, der Slowakei und Ungarn (Tab. C6.5 im Internet).

Die einzelnen Länder verfolgen im Hinblick auf die nicht formale Fort- und Weiterbildung für Erwachsene unterschiedliche Ansätze. In Korea beispielsweise ist die Gesamtinvestition in nicht formale Bildung, gemessen als Stundenzahl pro Erwachsenen (also Teilnehmer und Nichtteilnehmer), hoch: Fast die Hälfte der Erwachsenenbevölkerung nimmt an diesen Maßnahmen teil, und die Teilnehmer verwenden im Durchschnitt die meisten Stunden innerhalb der OECD-Länder darauf. Spanien verfolgt einen ähnlichen Ansatz und bietet vielen Erwachsenen intensive Lernangebote. In Griechenland wird den Teilnehmern zwar eine relativ hohe Stundenzahl an nicht formaler Bildung angeboten, die Angebote stehen jedoch nur einem kleineren Teil der Erwachsenen offen als in vielen anderen Ländern, was zu relativ wenigen Stunden pro Erwachsenen und einer geringeren Gesamtinvestition führt. Auch in Italien, Jakarta (Indonesien), der Russischen Föderation und der Türkei profitieren weniger Menschen von Erwachsenenbildung, die Stundenzahl pro Erwachsenen ist in diesen Ländern niedriger als in anderen. Einige Länder, darunter Dänemark und Neuseeland, bieten einem großen Teil der Erwachsenen (rund 60 Prozent oder mehr) nicht formale Bildung an, dieses Angebot umfasst jedoch weniger Stunden pro Teilnehmer als in vielen anderen Ländern. Die Gesamtinvestition in die Erwachsenenbildung liegt daher in diesen Ländern oberhalb des OECD-Durchschnitts (Abb. C6.3).

Rolle der Arbeitgeber bei formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung

Arbeitgeber spielen eine wichtige Rolle bei der Förderung des Zugangs zur Erwachsenenbildung und beim Angebot von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für die Beschäftigten. Wie bereits erwähnt sind Arbeitgeber eine wichtige Informationsquelle für Angebote in der Erwachsenenbildung, gleichzeitig sind sie auch als Anbieter nicht formaler Bildung genauso wichtig wie Bildungseinrichtungen.

Unter den Erwerbstätigen erfolgt Erwachsenenbildung überwiegend in Form der Teilnahme an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung. Hoch qualifizierte Angestellte nehmen häufiger an arbeitgeberfinanzierter formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil als Hilfsarbeitskräfte, dies gilt auch für diejenigen mit einem hohen Kompetenzniveau in den Bereichen Lesen, Alltagsmathematik und technologiebasiertes Problemlösen und einem höheren Bildungsstand im Vergleich zu denjenigen auf niedrigeren Kompetenzstufen und mit einem niedrigeren Bildungsstand. Vollzeitbeschäftigte mit unbefristeten Arbeitsverträgen nehmen ebenfalls häufiger an diesen Angeboten teil als Teilzeitbeschäftigte und Beschäftigte mit befristeten Arbeitsverträgen (OECD, 2015). Um Ungleichheiten beim Zugang zu Erwachsenenbildung und der Teilnahme an entsprechenden Maßnahmen zu verringern, müssen Regierungen möglicherweise Anreizsysteme entwickeln, um das Lernen am Arbeitsplatz zu fördern, insbesondere bei Personen mit niedrigem Bildungsstand und niedrigem Kompetenzniveau.

Definitionen

Altersgruppen: Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

Fort- und Weiterbildung: Formale Fort- und Weiterbildung wird als geplante Bildung definiert, die durch das System der Schulen, Universitäten und anderen formalen Bildungseinrichtungen vermittelt wird, es ist normalerweise eine aufeinander aufbauende Abfolge von Vollzeitunterricht für Kinder bzw. junge Menschen. Bei den Anbietern kann es sich um öffentliche oder private Einrichtungen handeln. *Nicht formale Fort- und Weiterbildung* wird definiert als fortgesetzte Bildungsmaßnahme, die nicht genau den vorstehenden Definitionen der formalen Fort- und Weiterbildung 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. Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener verwendet eine Liste möglicher nicht formaler Bildungsaktivitäten einschließlich Fernunterricht, Privatunterricht, organisierter Unterrichtseinheiten für eine Ausbildung am Arbeitsplatz und Workshops oder Seminare, um die Befragten zu veranlassen, sämtliche Lernaktivitäten aufzuführen, an denen sie in den vorangegangenen 12 Monaten teilgenommen haben. Dabei können einige dieser Lernaktivitäten auch von kurzer Dauer sein.

Index der Nutzung von Lesekompetenzen im Alltag, der Nutzung von alltagsmathematischen Kompetenzen im Alltag, der Nutzung von IKT-Kompetenzen im Alltag: Diese Indizes messen, in welchem Maße Informationsverarbeitungsaktivitäten in der Freizeit erfolgen, entweder zu Hause oder an einem anderen Ort als dem Arbeitsplatz. Dieser Index ist als WLE-Schätzung (Warm's mean weighted likelihood estimation) kategorisiert. Diese wird aus Variablen abgeleitet, die auf einer Likert-Skala von „nie" bis „täglich" basieren. Die Kategorie „weniger als 20 Prozent" steht für geringe Häufigkeit (nie, kaum oder seltener als einmal pro Monat) von wenigen unterschiedlichen Aktivitäten, die höchste Kategorie „80 Prozent oder mehr" steht dagegen für häufiges Vorkommen (täglich oder wöchentlich) von vielen verschieden Aktivitäten. Weitere Informationen zum Index s. *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, S. 143 (OECD, 2013).

Intensität der Teilnahme an nicht formaler Fort- und Weiterbildung: Die Befragten wurden gebeten, die Zeit (in Zahl der Wochen, Tagen oder Stunden) zu schätzen, die sie insgesamt in den 12 Monaten vor der Befragung auf nicht formale Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen verwendet haben. Wochen und Tage wurde in Stunden umgerechnet.

Bildungsbereiche: Unterhalb Sekundarbereich II umfasst 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.

Lesekompetenz wird definiert als die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit diesen nachhaltig zu beschäftigen, um aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, eigene Ziele zu erreichen und das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln. Die Lesekompetenz umfasst ein breites Spektrum an Kompetenzen, die vom Decodieren geschriebener Worte (Worterkennung) und Sätze bis zum Verstehen, der Interpretation und der Bewertung komplexer Texte reichen. Sie erstreckt sich aber nicht auf das Produzieren von Texten (Schreiben). Informationen über die Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsener mit niedrigem Kompetenzniveau liefert eine Untersuchung grundlegender Komponenten der Lesekompetenz, wie Worterkennung und -verständnis, Erfassen der Sinnhaftigkeit von Sätzen sowie die Fähigkeit, eine längere Textpassage flüssig lesen zu können und dabei die Inhalte zu verstehen.

Alltagsmathematische Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, alltagsmathematische Informationen und Gedankengänge abzurufen, zu verwenden, zu interpretieren und zu kommunizieren, um sich den mathematischen Anforderungen in einem breiten Spektrum von Alltagssituationen im Erwachsenenleben zu stellen und diese erfolgreich zu managen. Aus diesem Grund beinhaltet die alltagsmathematische Kompetenz die Bewältigung von Situationen oder Lösung von Problemen in einem realen Kontext, indem mathematische Inhalte und Konzepte zu bewältigen sind, die auf verschiedene Weise dargestellt sind.

Technologiebasierte Problemlösekompetenz wird definiert als die Fähigkeit, digitale Technologien, Kommunikationswerkzeuge und Netzwerke zu verwenden, um sich Informationen zu beschaffen und diese zu bewerten, mit anderen zu kommunizieren und praktische Aufgaben zu bewältigen. Im Mittelpunkt der Erhebung stehen die Fähigkeiten zur Problemlösung für private, berufliche und gesellschaftliche Zwecke durch die Aufstellung geeigneter Ziele und Pläne und den Zugang zu und Einsatz von Informationen mithilfe von Computern und Computernetzwerken.

Kompetenzstufen für Lese- und alltagsmathematische Kompetenz basieren auf einer 500-Punkte-Skala. Jede Stufe wird durch einen bestimmten Punktbereich definiert. Für die Lese- und die alltagsmathematische Kompetenz sind 6 Stufen definiert (unterhalb Stufe 1 und Stufe 1 bis 5), die in *Bildung auf einen Blick* in vier Kompetenzstufen eingeteilt sind: Stufe 1 oder darunter – bis weniger als 226 Punkte, Stufe 2 – 226 Punkte bis weniger als 276 Punkte, Stufe 3 – 276 Punkte bis weniger als 326 Punkte, Stufe 4 oder 5 – mindestens 326 Punkte.

Anbieter nicht formaler Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen: Anbieter von Bildung ist das Unternehmen/die Kommune/die staatliche Stelle/die Privatperson, das/die die Lehrkraft, den Dozenten oder den Ausbilder für die Bildungsmaßnahme stellt. Es gibt zehn unterschiedliche Kategorien: 1. Formale Bildungseinrichtungen, 2. Nicht formale Aus- und Weiterbildungseinrichtungen, 3. Arbeitgeber, 4. Gewerbliche Einrichtungen, deren Hauptaktivität

nicht die Aus- und Weiterbildung ist (z. B. Gerätelieferanten), 5. Arbeitgeberverbände, Handelskammern, 6. Gewerkschaften, 7. Gemeinnützige Organisationen (z. B. Kulturvereine, politische Parteien), 8. Einzelpersonen (z. B. Bildungsteilnehmer, die Privatunterricht erteilen), 9. Nicht kommerzielle Einrichtungen, deren Hauptaktivität nicht die Aus- und Weiterbildung ist (z. B. Bibliotheken und Museen), und 10. Sonstige (Eurostat, 2013).

Der *Index der Bereitschaft zu lernen* enthält die Antworten auf die Frage dazu, wie sehr folgende Aussagen auf die Befragten zutreffen: „Wenn ich von neuen Ideen höre oder lese, versuche ich sie auf passende Situationen in meinem Leben zu übertragen", „Ich lerne gerne Neues", „Um mit neuen Dingen umzugehen, versuche ich sie auf etwas zu beziehen, was ich bereits kenne", „Schwierigen Dingen gehe ich gerne auf den Grund", „Ich finde gerne heraus, wie verschiedene Ideen zusammenpassen" und „Wenn ich etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen, um mehr Klarheit zu gewinnen".

Die Kompetenzen und die Bereitschaft zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zum Problemlösen werden in vier Kompetenzgruppen untergliedert. Jede Gruppe wird anhand der Merkmale der Aufgabentypen beschrieben, die Erwachsene erfolgreich lösen können, sowie der entsprechend erreichten Punktzahl bei der Bewertung der technologiebasierten Problemlösekompetenz in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener.

- Gruppe 0 (Personen ohne Computererfahrung)
- Gruppe 1 (Teilnahme an der computergestützten Erhebung verweigert)
- Gruppe 2 (IKT-Test Abschnitt 1 nicht bestanden oder nur minimale technologiebasierte Problemlösekompetenz – bei der Erhebung der technologiebasierten Problemlösekompetenz erreichte Punktzahl liegt unterhalb Stufe 1)
- Gruppe 3 (moderate IKT- und Problemlösekompetenz – bei der Bewertung der technologiebasierten Problemlösekompetenz erreichte Punktzahl entspricht Stufe 1)
- Gruppe 4 (gute IKT- und Problemlösekompetenz – bei der Bewertung der technologiebasierten Problemlösekompetenz erreichte Punktzahl entspricht Stufe 2 oder Stufe 3)

Nutzung von Kompetenzen im Bereich Informationsverarbeitung im Alltag bezieht sich auf die Häufigkeit, mit der diese Kompetenzen außerhalb der Arbeit genutzt werden, d. h. entweder zu Hause oder an einem anderen Ort als dem Arbeitsplatz. *Lesen* bezieht sich auf das Lesen von Dokumenten (8 Items): Anleitungen oder Anweisungen; Briefe, kurze Mitteilungen oder E-Mails; Zeitungen oder Zeitschriften/Magazine; Fachzeitschriften oder Fachbücher; Bücher; Handbücher oder Referenzmaterial; Geschäftsberichte; Diagramme oder Karten. *Alltagsmathematik* bezieht sich auf 6 Items: die Berechnung von Kosten oder Budgets; die Nutzung von Brüchen oder Prozentangaben; die Nutzung von Taschenrechnern; die Erstellung von Schaubildern oder Tabellen; einfache Formeln oder Ähnliches; Nutzung höherer Mathematik oder Statistik. *IKT-Kompetenzen* bezieht sich auf die Nutzung von E-Mail, Internet, Tabellenkalkulation, Textverarbeitungsprogrammen, Programmiersprachen, die Durchführung von Transaktionen im Internet und die Teilnahme an Onlinediskussionen (Konferenzen, Chats).

Angewandte Methodik

Alle Daten, mit Ausnahme der in Kasten C6.1 und Kasten C6.2, basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies der OECD (PIAAC).

Einige der Variablen zur Nutzung von Kompetenzen stammen direkt aus den Fragen des Hintergrundfragebogens zur Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener. Andere Variablen sind aus mehr als einer Frage des Kontextfragebogens ermittelt worden. Diese Variablen sind so umgeformt worden, dass sie einen Mittelwert von 2 und eine Standardabweichung von 1 in der zusammengeführten Stichprobe über alle teilnehmenden Länder hinweg haben, sodass ein aussagekräftiger Vergleich zwischen den Ländern möglich ist (OECD, 2013). Weitere Informationen s. *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (OECD, i. E.) sowie Hinweise in Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Die Daten für die Kästen C6.1 und C6.2 stammen von der Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) der Europäischen Union aus dem Jahr 2011 (Eurostat, 2011). Die AES ist eine Haushaltsbefragung, die Teil der EU-Statistik zum lebenslangen Lernen ist. Menschen in privaten Haushalten wurden zu ihrem Bildungsstand und zur Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsaktivitäten befragt (formal, nicht formal und informell). Die Zielpopulation der Erhebung besteht aus 25- bis 64-Jährigen.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Hinweis zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)

Zu beachten ist, dass die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt wurde. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in Russland, sondern nur die Wohnbevölkerung Russlands ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weitere Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im Technical Report of the Survey of Adult Skills (OECD, i. E.).

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*.

Eurostat (2013), *Draft AES Manual, Version 9*, European Commission, Brussels, *https://circabc.europa.eu/sd/a/23580311-3517-422b-9588-b365c10dc440/AES_MANUAL_2013_November.pdf*.

Eurostat (2011), *Adult Education Survey*, European Commission, Brussels, *http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adulteducation-survey*.

Grotlüschen, A. et al. (2016), „Adults with low proficiency in literacy or numeracy“, *OECD Education Working Papers*, No. 131, OECD Publishing, Paris, *http:/dx.doi.org/ 10.1787/5jmov44bnmnx-en*.

OECD (i. E.), *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, Second Edition, OECD Publishing, Paris.

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

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*.

Tabellen Indikator C6

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398691

- Tabelle C6.1: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach dem Index der Nutzung von Lesekompetenzen im Alltag (2012 bzw. 2015)
- **WEB** Table C6.1 (L): Participation in formal and/or non-formal education, by literacy proficiency level and index of use of reading skills in everyday life (2012 or 2015) (Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung nach Lesekompetenz und Index der Nutzung von Lesekompetenzen im Alltag [2012 bzw. 2015])
- **WEB** Table C6.1 (N): Participation in formal and/or non-formal education, by numeracy proficiency level and index of use of numeracy skills in everyday life (2012 or 2015) (Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung nach alltagsmathematischer Kompetenz und Index der Nutzung von alltagsmathematischer Kompetenzen im Alltag [2012 bzw. 2015])
- **WEB** Table C6.1 (P): Participation in formal and/or non-formal education, by skills and readiness to use information and communication technologies for problem solving and index of use of ICT skills in everyday life (2012 or 2015) (Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung nach Kompetenzen und Bereitschaft, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beim Problemlösen zu nutzen, und Index der Nutzung von IKT-Kompetenzen im Alltag [2012 bzw. 2015])
- Tabelle C6.2: Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Geschlecht, Lesekompetenz und Index der Bereitschaft zu lernen (2012 bzw. 2015)
- **WEB** Table C6.3: Participation in formal and/or non-formal education, by literacy proficiency level and educational attainment (2012 or 2015) (Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Lesekompetenz und Bildungsstand [2012 bzw. 2015])

- Tabelle C6.4: Durchschnittliche Zahl an Zeitstunden der Teilnahme an nicht formaler Fort- und Weiterbildung und Teilnahmequote an nicht formaler Fort- und Weiterbildung (2012 bzw. 2015)

- **WEB** Table C6.5: Distribution of job-related non-formal education and training activities, by field of learning (Verteilung berufsbezogener nicht formaler Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, nach Fächergruppe) (2011)

- **WEB** Table C6.6: Distribution of non-formal education and training activities, by provider (Verteilung nicht formaler Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, nach Anbieter) (2011)

- **WEB** Table C6.7: Looking for and finding information about formal and/or non-formal education (Informationen zu formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung suchen und finden) (2011)

- **WEB** Table C6.8: Sources of information on formal and/or non-formal education used by participants (Von den Teilnehmern genutzte Informationsquellen zu formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung) (2011)

Datenstand: 20 Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle C6.1

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach dem Index der Nutzung von Lesekompetenzen im Alltag (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige

	Index der Nutzung von Lesekompetenzen im Alltag										Gesamt	
	Weniger als 20 Prozent		20 Prozent bis weniger als 40 Prozent		40 Prozent bis weniger als 60 Prozent		60 Prozent bis weniger als 80 Prozent		Mindestens 80 Prozent			
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Nationale Einheiten												
Australien	28	(2,4)	44	(2,0)	52	(1,7)	63	(1,3)	69	(1,4)	56	(0,7)
Österreich	26	(2,0)	40	(1,9)	49	(1,8)	58	(1,7)	63	(1,8)	48	(0,7)
Kanada	31	(1,2)	48	(1,3)	62	(1,1)	65	(1,2)	70	(1,1)	58	(0,6)
Chile	33	(2,6)	45	(2,8)	60	(3,0)	68	(3,7)	73	(2,6)	48	(1,9)
Tschechien	33	(1,8)	48	(2,4)	53	(3,1)	61	(2,2)	66	(2,9)	50	(1,2)
Dänemark	38	(2,2)	59	(1,7)	68	(1,3)	74	(1,3)	79	(1,3)	66	(0,6)
Estland	25	(1,2)	44	(1,3)	57	(1,5)	67	(1,3)	77	(1,4)	53	(0,7)
Finnland	31	(2,6)	52	(1,9)	66	(1,4)	74	(1,2)	79	(1,3)	66	(0,7)
Frankreich	20	(1,0)	33	(1,0)	43	(1,4)	48	(1,6)	50	(1,8)	36	(0,6)
Deutschland	28	(2,5)	42	(2,3)	51	(1,8)	60	(1,8)	66	(1,4)	53	(1,1)
Griechenland	8	(0,9)	16	(1,4)	31	(2,8)	46	(3,0)	53	(2,4)	20	(0,8)
Irland	26	(2,0)	43	(1,7)	53	(1,7)	59	(1,8)	68	(1,3)	51	(0,7)
Israel	31	(1,9)	47	(1,9)	59	(1,7)	70	(2,0)	78	(1,9)	53	(0,8)
Italien	13	(0,9)	29	(1,7)	35	(2,3)	47	(3,3)	56	(3,2)	25	(1,0)
Japan	21	(1,3)	39	(1,3)	46	(1,9)	56	(1,7)	59	(2,2)	42	(0,8)
Korea	27	(1,2)	51	(2,0)	57	(1,7)	63	(1,9)	74	(1,7)	50	(0,8)
Niederlande	42	(2,4)	55	(1,8)	66	(1,4)	70	(1,3)	77	(1,5)	64	(0,6)
Neuseeland	41	(3,7)	55	(2,5)	63	(2,1)	70	(1,7)	75	(1,2)	68	(0,8)
Norwegen	38	(3,7)	46	(2,3)	63	(1,8)	67	(1,3)	75	(1,2)	64	(0,7)
Polen	14	(1,0)	30	(1,8)	46	(1,8)	58	(2,1)	67	(2,2)	35	(0,8)
Slowakei	14	(1,0)	28	(1,8)	41	(1,8)	51	(2,0)	58	(2,2)	33	(0,8)
Slowenien	20	(1,5)	36	(1,6)	52	(1,6)	59	(1,7)	74	(1,5)	48	(0,8)
Spanien	27	(1,1)	39	(1,6)	55	(2,2)	66	(1,8)	71	(1,8)	47	(0,7)
Schweden	36	(3,0)	53	(2,2)	67	(1,6)	76	(1,6)	78	(2,1)	66	(0,8)
Türkei	18	(1,3)	36	(2,0)	45	(3,2)	46	(4,3)	65	(3,8)	23	(0,8)
Vereinigte Staaten	30	(3,1)	47	(2,3)	58	(1,9)	62	(1,8)	74	(1,6)	59	(1,1)
Subnationale Einheiten												
Flandern (Belgien)	24	(1,7)	45	(1,7)	56	(1,6)	60	(1,8)	65	(2,1)	49	(0,8)
England (UK)	39	(3,1)	47	(2,1)	57	(1,5)	60	(1,6)	66	(1,7)	56	(0,9)
Nordirland (UK)	27	(2,1)	42	(2,3)	54	(2,3)	60	(2,6)	64	(2,2)	49	(0,9)
Durchschnitt	**27**	**(0,4)**	**43**	**(0,4)**	**54**	**(0,4)**	**61**	**(0,4)**	**69**	**(0,4)**	**50**	**(0,2)**
Partnerländer												
Jakarta (Indonesien)	8	(0,7)	20	(2,2)	38	(4,1)	43	(5,5)	60	(5,6)	12	(0,6)
Litauen	17	(1,2)	39	(1,6)	52	(2,8)	66	(3,1)	67	(4,0)	34	(0,8)
Russische Föderation*	15	(1,9)	19	(1,9)	25	(3,5)	33	(3,1)	49	(6,2)	20	(1,6)
Singapur	31	(1,6)	50	(1,9)	65	(1,5)	71	(1,7)	73	(1,5)	57	(0,7)

Anmerkung: Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen während der vorangegangenen 12 Monate. Dieser Index ist als WLE-Schätzung (Warm's mean weighted likelihood estimation) kategorisiert. Diese wird aus Variablen abgeleitet, die auf einer Likert-Skala von „nie" bis „täglich" basieren. Die Kategorien sollten somit anhand der Häufigkeit der Aktivität bewertet werden, wobei „weniger als 20 Prozent" für die niedrigste und „80 Prozent oder mehr" für die höchste Häufigkeit steht. Weitere Informationen zum Index s. Seite 143 des OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills (http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en). Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398707

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

Tabelle C6.2

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Geschlecht, Lesekompetenz und Index der Bereitschaft zu lernen (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige

	Lesekompetenzstufe	Männer und Frauen											
		Index der Bereitschaft zu lernen										Gesamt	
		Weniger als 20 Prozent		20 Prozent bis weniger als 40 Prozent		40 Prozent bis weniger als 60 Prozent		60 Prozent bis weniger als 80 Prozent		Mindestens 80 Prozent			
		%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder Nationale Einheiten													
Australien	Stufe 0/1	20	(3,2)	34	(5,7)	33	(6,3)	37	(7,2)	30	(5,9)	28	(2,3)
	Stufe 2	29	(2,9)	42	(3,2)	47	(4,4)	57	(3,9)	54	(4,7)	45	(1,8)
	Stufe 3	42	(4,0)	59	(2,8)	63	(2,9)	69	(2,7)	68	(2,9)	63	(1,3)
	Stufe 4/5	62	(11,2)	74	(4,6)	79	(3,8)	79	(3,9)	80	(3,1)	78	(2,0)
	Total	31	(1,3)	52	(1,6)	58	(1,6)	66	(1,7)	65	(1,6)	56	(0,7)
Österreich	Stufe 0/1	15	(3,1)	25	(4,7)	36	(5,4)	36	(6,7)	48	(7,7)	27	(2,6)
	Stufe 2	25	(2,8)	39	(3,3)	45	(3,5)	52	(4,2)	53	(3,2)	41	(1,5)
	Stufe 3	41	(4,3)	56	(3,4)	59	(3,2)	67	(3,3)	66	(2,7)	60	(1,5)
	Stufe 4/5	c	c	69	(6,2)	71	(7,7)	77	(5,2)	77	(5,6)	74	(3,3)
	Total	27	(1,6)	44	(1,6)	52	(1,9)	60	(1,9)	62	(1,7)	48	(0,7)
Kanada	Stufe 0/1	25	(2,7)	35	(3,3)	32	(3,7)	37	(3,3)	43	(3,3)	34	(1,6)
	Stufe 2	35	(3,1)	49	(2,6)	50	(2,5)	54	(2,4)	59	(2,1)	51	(1,1)
	Stufe 3	46	(4,0)	64	(2,9)	68	(2,1)	70	(1,9)	72	(1,6)	68	(1,0)
	Stufe 4/5	60	(13,6)	75	(5,2)	78	(3,4)	80	(3,3)	83	(1,9)	80	(1,5)
	Total	34	(1,6)	54	(1,5)	58	(1,2)	63	(1,1)	67	(1,0)	58	(0,6)
Chile	Stufe 0/1	19	(2,5)	32	(3,0)	33	(2,9)	43	(4,5)	48	(3,6)	36	(1,8)
	Stufe 2	31	(8,5)	49	(7,7)	46	(4,9)	61	(5,3)	67	(4,8)	58	(3,2)
	Stufe 3	c	c	65	(17,3)	70	(9,4)	72	(6,9)	78	(4,9)	74	(4,0)
	Stufe 4/5	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	85	(9,5)
	Total	21	(2,1)	39	(2,4)	40	(2,4)	53	(3,4)	61	(2,1)	48	(1,9)
Tschechien	Stufe 0/1	23	(5,1)	29	(6,6)	36	(10,1)	49	(11,8)	39	(10,1)	32	(4,0)
	Stufe 2	35	(4,4)	43	(4,5)	44	(5,4)	46	(5,4)	58	(4,9)	44	(2,1)
	Stufe 3	43	(5,3)	53	(4,3)	54	(4,3)	63	(4,8)	64	(4,3)	56	(2,1)
	Stufe 4/5	53	(14,2)	63	(14,2)	72	(8,8)	78	(7,8)	76	(7,2)	71	(4,3)
	Total	36	(2,2)	46	(2,5)	50	(2,7)	57	(2,8)	62	(2,7)	50	(1,2)
Dänemark	Stufe 0/1	25	(3,2)	40	(4,3)	43	(4,5)	58	(4,3)	52	(4,5)	42	(1,8)
	Stufe 2	35	(4,3)	57	(2,7)	65	(3,6)	67	(2,7)	68	(2,6)	61	(1,4)
	Stufe 3	55	(6,2)	68	(2,9)	78	(2,6)	77	(2,2)	79	(2,0)	75	(1,2)
	Stufe 4/5	c	c	81	(7,8)	89	(3,7)	86	(3,8)	87	(2,9)	86	(2,2)
	Total	35	(1,9)	58	(1,7)	70	(1,3)	72	(1,3)	74	(1,3)	66	(0,6)
Estland	Stufe 0/1	22	(2,7)	34	(4,9)	46	(4,3)	45	(6,6)	49	(7,6)	33	(2,3)
	Stufe 2	27	(2,1)	48	(3,0)	55	(2,8)	61	(3,5)	60	(4,5)	46	(1,6)
	Stufe 3	36	(2,7)	57	(2,5)	63	(2,4)	68	(2,6)	76	(3,3)	59	(1,3)
	Stufe 4/5	50	(7,2)	73	(5,9)	76	(3,7)	82	(3,9)	88	(3,8)	77	(2,3)
	Total	29	(1,2)	51	(1,3)	60	(1,4)	66	(1,5)	72	(1,9)	53	(0,7)
Finnland	Stufe 0/1	26	(6,5)	36	(6,7)	33	(7,2)	36	(5,1)	56	(5,2)	38	(2,6)
	Stufe 2	35	(5,9)	43	(4,6)	56	(3,6)	59	(3,0)	64	(3,0)	55	(1,7)
	Stufe 3	46	(7,7)	62	(4,1)	71	(2,8)	74	(2,1)	79	(1,8)	72	(1,1)
	Stufe 4/5	c	c	74	(6,1)	81	(3,3)	83	(2,2)	89	(1,7)	84	(1,3)
	Total	36	(3,2)	53	(2,2)	66	(1,3)	69	(1,2)	76	(1,1)	66	(0,7)
Frankreich	Stufe 0/1	15	(2,2)	21	(2,7)	22	(2,7)	21	(3,2)	30	(3,5)	20	(1,2)
	Stufe 2	19	(3,3)	26	(2,2)	34	(2,1)	35	(2,3)	38	(2,7)	31	(1,0)
	Stufe 3	23	(4,5)	40	(3,2)	48	(2,2)	49	(2,3)	53	(2,4)	47	(1,3)
	Stufe 4/5	c	c	47	(7,1)	64	(5,2)	60	(3,9)	65	(5,6)	60	(3,0)
	Total	18	(1,3)	30	(1,3)	39	(1,1)	40	(1,1)	46	(1,4)	36	(0,6)
Deutschland	Stufe 0/1	21	(2,8)	27	(4,2)	37	(6,3)	46	(8,4)	35	(7,0)	29	(2,3)
	Stufe 2	30	(3,4)	44	(3,3)	53	(3,8)	58	(4,6)	53	(4,9)	46	(2,0)
	Stufe 3	48	(4,6)	61	(3,1)	65	(2,9)	72	(3,4)	68	(3,6)	64	(1,6)
	Stufe 4/5	c	c	74	(5,5)	82	(4,0)	82	(4,9)	80	(6,1)	79	(2,6)
	Total	31	(1,8)	49	(1,6)	61	(1,8)	66	(2,0)	60	(2,4)	53	(1,1)

Anmerkung: Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen während der vorangegangenen 12 Monate. Die Spalten mit den getrennten Angaben für Männer und Frauen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener erfasst die Bereitschaft zu lernen durch die Fragen, inwieweit folgende Aussagen zutreffen: „Wenn ich von neuen Ideen höre oder lese, versuche ich sie auf passende Situationen in meinem Leben zu übertragen", „Ich lerne gerne Neues", „Um mit neuen Dingen umzugehen, versuche ich sie auf etwas zu beziehen, was ich bereits kenne", „Schwierigen Dingen gehe ich gerne auf den Grund", „Ich finde gerne heraus, wie verschiedene Ideen zusammenpassen" und „Wenn ich etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen, um mehr Klarheit zu gewinnen". Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398714

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

Tabelle C6.2 (Forts. 1)

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Geschlecht, Lesekompetenz und Index der Bereitschaft zu lernen (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige

	Lesekompetenzstufe	Männer und Frauen											
		Index der Bereitschaft zu lernen										Gesamt	
		Weniger als 20 Prozent		20 Prozent bis weniger als 40 Prozent		40 Prozent bis weniger als 60 Prozent		60 Prozent bis weniger als 80 Prozent		Mindestens 80 Prozent			
		%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder Nationale Einheiten													
Griechenland	Stufe 0/1	6	(2,3)	10	(3,2)	23	(6,7)	10	(2,9)	21	(5,8)	13	(1,6)
	Stufe 2	9	(2,4)	17	(2,9)	22	(4,3)	19	(3,1)	29	(4,0)	19	(1,3)
	Stufe 3	10	(3,1)	21	(3,6)	32	(5,6)	33	(4,0)	42	(4,7)	28	(2,0)
	Stufe 4/5	c	c	23	(9,1)	c	c	46	(11,3)	42	(10,8)	34	(5,0)
	Total	8	(1,2)	17	(1,7)	26	(2,4)	22	(1,8)	32	(2,0)	20	(0,8)
Irland	Stufe 0/1	26	(3,9)	34	(4,4)	34	(5,8)	41	(5,1)	34	(5,1)	32	(2,3)
	Stufe 2	32	(3,6)	43	(2,9)	49	(3,4)	57	(3,2)	47	(4,1)	46	(1,3)
	Stufe 3	44	(4,7)	51	(3,4)	60	(3,0)	67	(2,8)	66	(3,2)	59	(1,5)
	Stufe 4/5	c	c	67	(6,7)	73	(6,6)	76	(5,8)	82	(3,9)	75	(2,9)
	Total	34	(1,9)	46	(1,7)	53	(1,7)	60	(1,6)	58	(1,8)	51	(0,7)
Israel	Stufe 0/1	20	(2,4)	27	(3,7)	41	(3,9)	41	(4,6)	51	(5,3)	33	(1,5)
	Stufe 2	29	(3,8)	47	(3,7)	52	(3,9)	56	(4,0)	62	(3,5)	51	(1,8)
	Stufe 3	44	(7,2)	64	(4,6)	66	(4,5)	69	(3,7)	74	(3,4)	68	(2,0)
	Stufe 4/5	c	c	c	c	81	(8,4)	80	(6,1)	88	(3,6)	81	(2,5)
	Total	27	(1,7)	46	(1,9)	56	(2,0)	60	(2,0)	69	(1,3)	53	(0,8)
Italien	Stufe 0/1	4	(1,9)	14	(4,0)	16	(3,7)	18	(3,4)	23	(4,3)	14	(1,5)
	Stufe 2	7	(2,1)	19	(3,7)	17	(2,2)	26	(2,7)	30	(3,1)	21	(1,4)
	Stufe 3	18	(5,1)	27	(5,2)	41	(4,0)	42	(3,8)	51	(3,8)	40	(2,3)
	Stufe 4/5	c	c	c	c	57	(11,6)	57	(9,3)	66	(11,0)	57	(6,1)
	Total	7	(1,2)	19	(2,2)	25	(1,5)	30	(1,7)	38	(2,4)	25	(1,0)
Japan	Stufe 0/1	17	(4,4)	c	c	c	c	c	c	c	c	22	(3,5)
	Stufe 2	25	(2,3)	36	(3,6)	44	(6,7)	55	(10,5)	45	(10,5)	30	(2,0)
	Stufe 3	34	(1,8)	53	(2,8)	53	(3,4)	59	(4,8)	55	(6,0)	43	(1,3)
	Stufe 4/5	47	(2,8)	61	(3,7)	60	(5,1)	65	(5,9)	68	(6,8)	56	(2,0)
	Total	33	(1,0)	51	(1,6)	53	(2,1)	60	(3,1)	56	(3,7)	42	(0,8)
Korea	Stufe 0/1	23	(2,3)	36	(6,2)	31	(10,0)	c	c	c	c	25	(1,9)
	Stufe 2	37	(1,6)	50	(3,8)	61	(4,3)	58	(5,3)	62	(5,7)	43	(1,4)
	Stufe 3	53	(2,0)	66	(3,0)	73	(3,3)	72	(3,8)	77	(4,0)	62	(1,5)
	Stufe 4/5	67	(5,0)	80	(6,8)	80	(5,9)	90	(5,3)	80	(8,6)	77	(2,9)
	Total	41	(1,0)	58	(2,0)	68	(2,3)	68	(2,6)	70	(2,5)	50	(0,8)
Niederlande	Stufe 0/1	34	(3,8)	45	(6,7)	52	(8,1)	54	(11,1)	64	(8,6)	41	(3,1)
	Stufe 2	41	(2,8)	54	(3,3)	65	(4,1)	59	(5,0)	73	(5,5)	53	(1,8)
	Stufe 3	56	(2,9)	70	(2,7)	79	(2,2)	79	(2,8)	77	(3,1)	72	(1,2)
	Stufe 4/5	67	(6,5)	77	(4,0)	83	(2,8)	84	(3,7)	85	(3,4)	81	(1,7)
	Total	46	(1,4)	64	(1,5)	75	(1,4)	74	(1,7)	78	(1,7)	64	(0,6)
Neuseeland	Stufe 0/1	36	(4,8)	42	(5,2)	55	(6,1)	52	(6,9)	60	(7,7)	47	(2,7)
	Stufe 2	49	(4,7)	56	(3,4)	63	(3,6)	65	(4,1)	69	(3,0)	61	(1,6)
	Stufe 3	56	(5,3)	64	(3,6)	73	(3,1)	74	(2,8)	80	(2,1)	73	(1,4)
	Stufe 4/5	c	c	75	(6,0)	84	(4,4)	81	(3,8)	83	(3,0)	81	(2,2)
	Total	48	(2,6)	59	(1,7)	70	(1,7)	71	(1,6)	77	(1,4)	68	(0,8)
Norwegen	Stufe 0/1	28	(6,1)	51	(6,1)	46	(6,1)	56	(6,2)	50	(8,1)	46	(2,9)
	Stufe 2	39	(5,3)	52	(3,2)	55	(4,0)	64	(3,8)	61	(4,4)	55	(1,9)
	Stufe 3	58	(7,0)	65	(3,0)	68	(2,9)	76	(2,3)	76	(2,2)	71	(1,3)
	Stufe 4/5	c	c	74	(6,0)	78	(3,5)	81	(3,4)	80	(3,9)	78	(2,0)
	Total	42	(3,0)	59	(1,5)	63	(1,9)	72	(1,4)	71	(1,6)	64	(0,7)
Polen	Stufe 0/1	8	(1,9)	13	(3,2)	21	(4,0)	36	(5,7)	36	(6,2)	18	(2,0)
	Stufe 2	16	(2,3)	22	(3,1)	33	(3,7)	37	(4,0)	45	(4,4)	29	(1,6)
	Stufe 3	21	(3,9)	32	(4,2)	49	(4,1)	54	(4,1)	60	(3,4)	45	(1,7)
	Stufe 4/5	c	c	53	(9,0)	60	(7,3)	68	(6,3)	79	(5,3)	65	(3,2)
	Total	14	(1,3)	26	(1,6)	40	(1,9)	47	(1,6)	55	(2,1)	35	(0,8)

Anmerkung: Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen während der vorangegangenen 12 Monate. Die Spalten mit den getrennten Angaben für Männer und Frauen sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener erfasst die Bereitschaft zu lernen durch die Fragen, inwieweit folgende Aussagen zutreffen: „Wenn ich von neuen Ideen höre oder lese, versuche ich sie auf passende Situationen in meinem Leben zu übertragen", „Ich lerne gerne Neues", „Um mit neuen Dingen umzugehen, versuche ich sie auf etwas zu beziehen, was ich bereits kenne", „Schwierigen Dingen gehe ich gerne auf den Grund", „Ich finde gerne heraus, wie verschiedene Ideen zusammenpassen" und „Wenn ich etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen, um mehr Klarheit zu gewinnen". Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398714

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

Tabelle C6.2 (Forts. 2)

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Geschlecht, Lesekompetenz und Index der Bereitschaft zu lernen (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige

	Lesekompetenzstufe	Männer und Frauen											
		Index der Bereitschaft zu lernen										Gesamt	
		Weniger als 20 Prozent		20 Prozent bis weniger als 40 Prozent		40 Prozent bis weniger als 60 Prozent		60 Prozent bis weniger als 80 Prozent		Mindestens 80 Prozent			
		%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder													
Nationale Einheiten													
Slowakei	Stufe 0/1	5	(1,7)	18	(6,0)	18	(6,5)	21	(6,3)	32	(8,6)	13	(2,0)
	Stufe 2	14	(1,6)	26	(3,5)	27	(4,2)	33	(3,4)	38	(4,0)	26	(1,4)
	Stufe 3	24	(2,8)	34	(3,7)	39	(3,1)	47	(2,5)	48	(3,0)	40	(1,4)
	Stufe 4/5	46	(13,2)	48	(11,6)	58	(8,4)	59	(6,4)	70	(6,6)	59	(3,9)
	Total	16	(1,0)	30	(2,3)	35	(2,0)	42	(1,6)	46	(2,0)	33	(0,8)
Slowenien	Stufe 0/1	18	(2,4)	27	(3,5)	39	(4,4)	39	(4,0)	47	(7,0)	30	(1,8)
	Stufe 2	25	(2,8)	42	(3,0)	49	(3,4)	54	(3,2)	65	(4,6)	45	(1,6)
	Stufe 3	41	(5,0)	57	(3,8)	63	(3,4)	68	(3,2)	80	(3,3)	64	(1,6)
	Stufe 4/5	c	c	70	(7,8)	74	(8,2)	80	(6,1)	89	(6,2)	78	(3,5)
	Total	25	(1,8)	44	(1,7)	52	(1,7)	57	(1,5)	70	(2,0)	48	(0,8)
Spanien	Stufe 0/1	18	(2,2)	26	(3,3)	26	(3,2)	34	(3,6)	43	(4,3)	29	(1,5)
	Stufe 2	23	(3,5)	39	(3,1)	45	(2,8)	49	(2,8)	54	(3,1)	44	(1,3)
	Stufe 3	39	(6,7)	56	(3,7)	64	(4,0)	61	(3,2)	71	(2,9)	63	(1,9)
	Stufe 4/5	c	c	69	(9,5)	77	(8,5)	77	(6,9)	86	(5,1)	79	(3,9)
	Total	22	(1,6)	40	(1,7)	47	(1,6)	51	(1,7)	60	(1,5)	47	(0,7)
Schweden	Stufe 0/1	22	(5,1)	47	(6,8)	52	(6,8)	50	(6,8)	43	(8,2)	42	(3,0)
	Stufe 2	34	(4,9)	55	(5,0)	65	(4,3)	63	(4,3)	64	(4,4)	58	(2,0)
	Stufe 3	52	(5,6)	65	(3,2)	73	(3,1)	76	(2,9)	80	(2,2)	73	(1,3)
	Stufe 4/5	c	c	72	(7,5)	83	(3,7)	86	(3,4)	84	(3,0)	83	(1,9)
	Total	37	(2,8)	60	(1,9)	70	(1,9)	72	(1,7)	73	(1,6)	66	(0,8)
Türkei	Stufe 0/1	8	(1,0)	17	(2,5)	21	(3,8)	24	(3,0)	34	(6,1)	15	(1,0)
	Stufe 2	16	(2,7)	24	(3,3)	29	(3,9)	33	(3,4)	42	(4,3)	27	(1,7)
	Stufe 3	17	(6,8)	25	(7,3)	38	(7,6)	42	(5,6)	51	(5,9)	38	(3,0)
	Stufe 4/5	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	50	(13,2)
	Total	10	(0,9)	21	(1,9)	27	(2,3)	31	(1,8)	42	(2,9)	23	(0,8)
Vereinigte Staaten	Stufe 0/1	27	(5,2)	32	(4,3)	42	(6,0)	40	(4,5)	46	(4,0)	37	(2,5)
	Stufe 2	32	(3,9)	44	(4,3)	58	(4,2)	58	(4,1)	58	(3,6)	52	(2,1)
	Stufe 3	42	(7,2)	58	(4,2)	70	(3,1)	71	(2,9)	77	(2,1)	70	(1,3)
	Stufe 4/5	c	c	69	(8,6)	82	(5,8)	79	(4,4)	86	(2,8)	82	(2,5)
	Total	33	(2,6)	48	(1,9)	63	(2,0)	63	(1,9)	68	(1,4)	59	(1,1)
Subnationale Einheiten													
Flandern (Belgien)	Stufe 0/1	17	(2,7)	31	(4,2)	37	(6,2)	38	(6,6)	41	(8,5)	27	(1,9)
	Stufe 2	28	(2,6)	41	(3,4)	50	(4,4)	47	(4,0)	50	(5,2)	40	(1,7)
	Stufe 3	39	(3,1)	59	(2,8)	65	(3,2)	64	(2,9)	68	(3,6)	58	(1,4)
	Stufe 4/5	48	(9,3)	64	(5,5)	70	(4,3)	74	(5,4)	75	(4,7)	68	(2,4)
	Total	30	(1,4)	50	(1,6)	59	(2,0)	58	(1,9)	63	(2,3)	49	(0,8)
England (UK)	Stufe 0/1	22	(3,8)	39	(5,4)	46	(5,7)	46	(7,4)	52	(6,5)	38	(2,6)
	Stufe 2	33	(3,2)	45	(3,8)	53	(4,1)	56	(4,0)	60	(3,7)	48	(1,8)
	Stufe 3	47	(4,9)	62	(3,3)	65	(3,4)	66	(3,3)	69	(3,1)	63	(1,7)
	Stufe 4/5	65	(10,4)	71	(5,9)	78	(4,4)	74	(5,0)	82	(3,4)	76	(2,4)
	Total	35	(1,9)	54	(1,8)	61	(1,7)	62	(1,8)	67	(1,8)	56	(0,9)
Nordirland (UK)	Stufe 0/1	16	(3,4)	33	(6,3)	29	(7,3)	40	(7,4)	39	(10,2)	26	(2,5)
	Stufe 2	25	(3,2)	41	(4,2)	46	(4,7)	60	(5,0)	54	(5,8)	43	(2,3)
	Stufe 3	35	(5,5)	56	(4,6)	63	(4,7)	69	(4,2)	69	(4,1)	60	(2,1)
	Stufe 4/5	c	c	73	(7,9)	71	(11,2)	73	(7,2)	79	(5,2)	74	(4,2)
	Total	26	(1,7)	48	(2,5)	53	(2,7)	63	(2,4)	63	(2,4)	49	(0,9)
Durchschnitt	**Stufe 0/1**	**20**	**(0,7)**	**31**	**(0,9)**	**35**	**(1,1)**	**39**	**(1,2)**	**42**	**(1,3)**	**30**	**(0,4)**
	Stufe 2	**28**	**(0,7)**	**41**	**(0,7)**	**48**	**(0,7)**	**52**	**(0,8)**	**55**	**(0,8)**	**44**	**(0,3)**
	Stufe 3	**40**	**(1,0)**	**54**	**(0,9)**	**61**	**(0,7)**	**64**	**(0,7)**	**68**	**(0,6)**	**60**	**(0,3)**
	Stufe 4/5	**m**	**m**	**67**	**(1,5)**	**75**	**(1,3)**	**75**	**(1,1)**	**79**	**(1,1)**	**73**	**(0,8)**
	Total	**29**	**(0,3)**	**45**	**(0,3)**	**53**	**(0,4)**	**58**	**(0,4)**	**62**	**(0,4)**	**50**	**(0,2)**

Anmerkung: Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen während der vorangegangenen 12 Monate. Die Spalten mit den getrennten Angaben für Männer und Frauen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener erfasst die Bereitschaft zu lernen durch die Fragen, inwieweit folgende Aussagen zutreffen: „Wenn ich von neuen Ideen höre oder lese, versuche ich sie auf passende Situationen in meinem Leben zu übertragen", „Ich lerne gerne Neues", „Um mit neuen Dingen umzugehen, versuche ich sie auf etwas zu beziehen, was ich bereits kenne", „Schwierigen Dingen gehe ich gerne auf den Grund", „Ich finde gerne heraus, wie verschiedene Ideen zusammenpassen" und „Wenn ich etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen, um mehr Klarheit zu gewinnen". Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398714

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

Tabelle C6.2 (Forts. 3)

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Geschlecht, Lesekompetenz und Index der Bereitschaft zu lernen (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige

	Lesekompetenzstufe	Männer und Frauen											
		Index der Bereitschaft zu lernen										Gesamt	
		Weniger als 20 Prozent		20 Prozent bis weniger als 40 Prozent		40 Prozent bis weniger als 60 Prozent		60 Prozent bis weniger als 80 Prozent		Mindestens 80 Prozent			
		%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Partnerländer													
Jakarta (Indonesien)	Stufe 0/1	6	(0,7)	12	(2,2)	22	(4,2)	29	(6,9)	c	c	8	(0,7)
	Stufe 2	13	(1,9)	27	(4,7)	32	(6,5)	38	(9,2)	c	c	19	(1,9)
	Stufe 3	17	(6,3)	24	(12,1)	c	c	c	c	c	c	27	(5,5)
	Stufe 4/5	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	48	(24,3)
	Total	8	(0,6)	18	(2,0)	31	(3,4)	35	(3,8)	36	(7,9)	12	(0,6)
Litauen	Stufe 0/1	12	(3,1)	18	(5,0)	26	(7,1)	22	(7,5)	22	(6,1)	17	(2,1)
	Stufe 2	18	(2,3)	28	(3,8)	34	(4,3)	35	(4,7)	45	(4,2)	28	(1,5)
	Stufe 3	26	(3,0)	36	(4,3)	45	(5,3)	52	(5,0)	66	(3,8)	44	(1,9)
	Stufe 4/5	45	(15,2)	55	(11,7)	59	(14,9)	68	(10,4)	67	(9,1)	59	(5,9)
	Total	19	(1,1)	31	(2,3)	39	(2,4)	43	(2,3)	52	(2,3)	34	(0,8)
Russische Föderation*	Stufe 0/1	11	(2,5)	25	(7,1)	c	c	32	(8,5)	25	(10,1)	16	(2,2)
	Stufe 2	10	(3,2)	18	(3,9)	29	(7,4)	25	(5,2)	25	(5,8)	18	(2,6)
	Stufe 3	12	(2,7)	22	(3,8)	27	(4,3)	27	(5,4)	31	(4,4)	21	(1,6)
	Stufe 4/5	13	(5,8)	19	(8,7)	20	(8,8)	31	(6,9)	35	(8,6)	23	(3,4)
	Total	11	(1,7)	20	(2,1)	25	(3,7)	27	(3,1)	29	(2,6)	20	(1,6)
Singapur	Stufe 0/1	23	(1,9)	45	(4,1)	47	(4,4)	53	(5,7)	49	(8,0)	32	(1,5)
	Stufe 2	37	(2,7)	60	(3,4)	60	(4,2)	66	(3,5)	66	(4,7)	55	(1,6)
	Stufe 3	59	(4,1)	73	(3,1)	79	(3,0)	80	(2,7)	82	(3,2)	75	(1,2)
	Stufe 4/5	c	c	84	(5,0)	90	(4,5)	87	(4,5)	85	(4,3)	87	(2,5)
	Total	33	(1,2)	62	(1,9)	68	(1,8)	73	(1,5)	74	(2,1)	57	(0,7)

Anmerkung: Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen während der vorangegangenen 12 Monate. Die Spalten mit den getrennten Angaben für Männer und Frauen sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener erfasst die Bereitschaft zu lernen durch die Fragen, inwieweit folgende Aussagen zutreffen: „Wenn ich von neuen Ideen höre oder lese, versuche ich sie auf passende Situationen in meinem Leben zu übertragen", „Ich lerne gerne Neues", „Um mit neuen Dingen umzugehen, versuche ich sie auf etwas zu beziehen, was ich bereits kenne", „Schwierigen Dingen gehe ich gerne auf den Grund", „Ich finde gerne heraus, wie verschiedene Ideen zusammenpassen" und „Wenn ich etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen, um mehr Klarheit zu gewinnen". Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398714

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

Tabelle C6.4

Durchschnittliche Zahl an Zeitstunden der Teilnahme an nicht formaler Fort- und Weiterbildung und Teilnahmequote an nicht formaler Fort- und Weiterbildung (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener, 25- bis 64-Jährige

	Durchschnittliche Zahl an Zeitstunden der Teilnahme an nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in den vorangegangenen 12 Monaten				Teilnahmequote an nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in den vorangegangenen 12 Monaten	
	Pro Teilnehmer		Pro Erwachsenen			
	Mittelwert	S.F.	Mittelwert	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Nationale Einheiten						
Australien	103	(5,6)	52	(2,8)	50	(0,7)
Österreich	121	(5,6)	56	(3,0)	46	(0,8)
Kanada	119	(5,8)	64	(3,2)	54	(0,6)
Chile	121	(12,2)	53	(6,8)	44	(2,0)
Tschechien	72	(4,9)	34	(2,3)	48	(1,2)
Dänemark	114	(4,3)	70	(2,8)	61	(0,6)
Estland	89	(3,3)	45	(1,7)	50	(0,7)
Finnland	88	(4,2)	54	(2,6)	62	(0,7)
Frankreich	84	(4,6)	28	(1,6)	33	(0,6)
Deutschland	111	(5,4)	56	(2,9)	50	(1,1)
Griechenland	231	(16,9)	42	(3,6)	18	(0,8)
Irland	122	(7,0)	55	(3,1)	45	(0,8)
Israel	134	(6,7)	59	(3,2)	45	(0,8)
Italien	106	(8,9)	23	(2,2)	22	(0,9)
Japan	147	(9,1)	60	(3,7)	41	(0,8)
Korea	248	(9,4)	121	(5,1)	49	(0,8)
Niederlande	112	(5,6)	67	(3,5)	60	(0,6)
Neuseeland	113	(5,5)	71	(3,5)	64	(0,8)
Norwegen	103	(5,0)	61	(3,2)	59	(0,7)
Polen	128	(8,6)	41	(2,9)	32	(0,8)
Slowakei	87	(4,7)	27	(1,6)	31	(0,8)
Slowenien	77	(4,1)	34	(1,9)	44	(0,8)
Spanien	213	(9,6)	89	(4,3)	42	(0,7)
Schweden	94	(4,6)	57	(2,9)	61	(0,8)
Türkei	139	(9,8)	24	(1,8)	17	(0,6)
Vereinigte Staaten	144	(10,5)	79	(6,4)	55	(1,1)
Subnationale Einheiten						
Flandern (Belgien)	108	(5,2)	49	(2,5)	46	(0,8)
England (UK)	96	(6,6)	48	(3,6)	51	(0,8)
Nordirland (UK)	94	(7,0)	41	(3,0)	45	(0,9)
Durchschnitt	**121**	**(1,4)**	**54**	**(0,6)**	**46**	**(0,2)**
Partnerländer						
Jakarta (Indonesien)	110	(15,4)	11	(1,6)	10	(0,6)
Litauen	85	(6,3)	26	(2,1)	31	(0,8)
Russische Föderation*	117	(11,8)	19	(3,1)	17	(1,4)
Singapur	98	(4,8)	53	(2,6)	55	(0,7)

Anmerkung: *Chile, Griechenland, Israel, Jakarta (Indonesien), Litauen, Neuseeland, Singapur, Slowenien, Türkei: Referenzjahr 2015. Alle anderen Länder: Referenzjahr 2012.*

** Hinweis zu den Daten für die Russische Föderation s. Abschnitt Angewandte Methodik.*

Quelle: *OECD. Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (2012, 2015).*

Hinweise *s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.* *StatLink:* *http://dx.doi.org/10.1787/888933398729*

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



Kapitel D
Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen

Indikator D1
Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398784

Indikator D2
Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398860

Indikator D3
Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398933

Indikator D4
Wie viel Zeit unterrichten Lehrkräfte?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399067

Indikator D5
Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft und über welche Kompetenzen verfügt sie?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399143

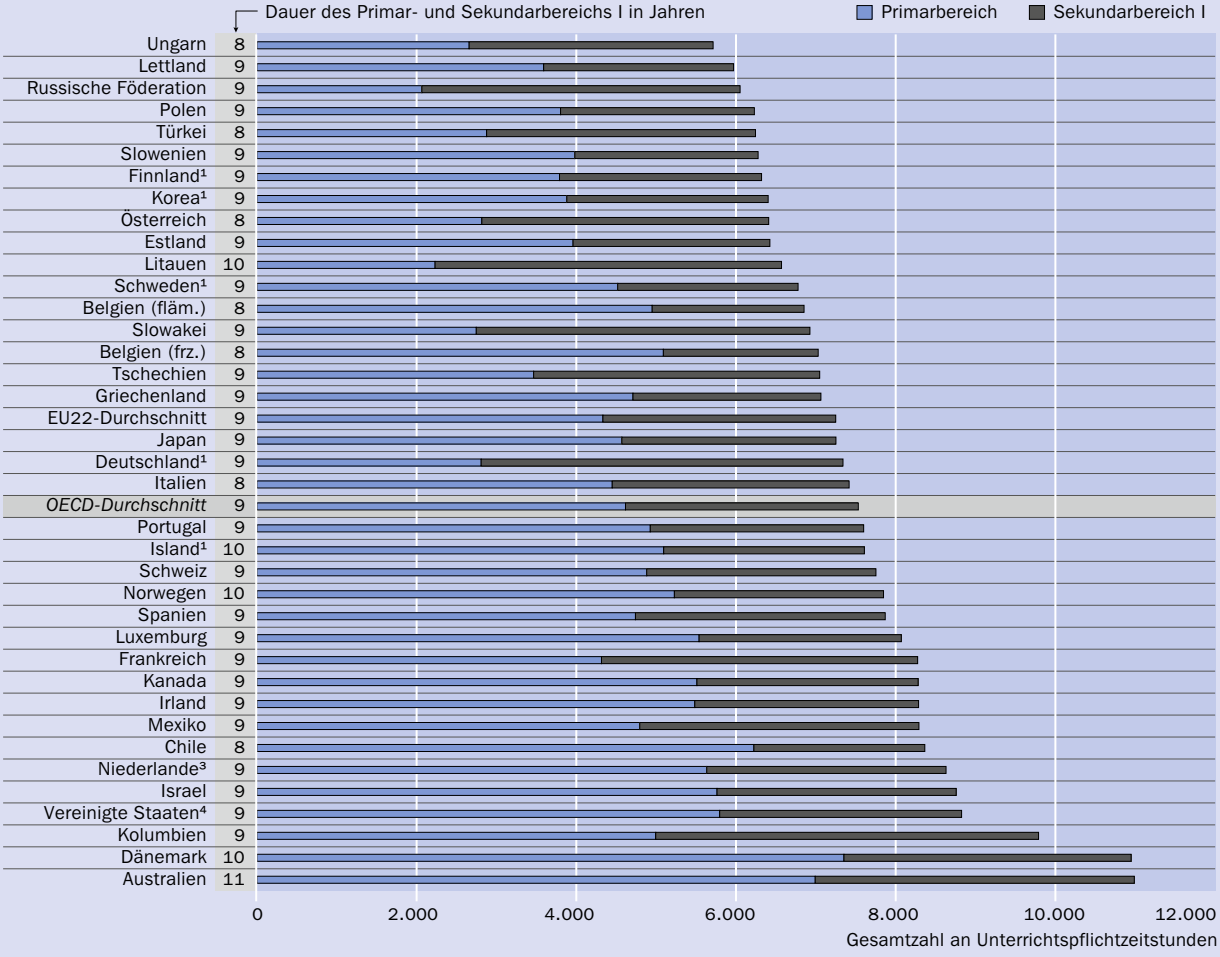
Indikator D6
Wie ist die Geschlechter- und Altersverteilung bei Schulleitern und welche Aufgaben haben sie?
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399226

Indikator D1
Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?

- In den OECD-Ländern erhalten Schüler im Verlauf des Besuchs des Primar- und Sekundarbereichs I zusammen im Durchschnitt 7.540 Zeitstunden Pflichtunterricht – zwischen 5.720 Zeitstunden in Ungarn und fast dem Doppelten hiervon in Australien (11.000 Zeitstunden) und Dänemark (10.960 Zeitstunden).
- Für Schüler des Primarbereichs entfallen im Durchschnitt der OECD-Länder 46 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf Lesen, Schreiben und Literatur, Mathematik und Kunst; für Schüler des Sekundarbereichs I entfallen 38 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf Lesen, Schreiben und Literatur, zweite und weitere Sprachen sowie Mathematik.

Abbildung D1.1

Pflichtunterrichtszeit in allgemeinbildenden Bildungsgängen (2016)
Primar- und Sekundarbereich I



1. Geschätzte Zahl der Zeitstunden nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 2. Referenzjahr 2015. 3. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug drei oder vier. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich (VMBO) wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt. 4. Referenzjahr 2012. Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in aufsteigender Reihenfolge der Gesamtzahl an Unterrichtspflichtzeitstunden.
Quelle: OECD. Tabelle D1.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398830

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 im Zusammenhang mit der insgesamt für Unterricht vorgesehenen Zeit und den von den Schülern zu belegenden Pflichtfächern. Diese Entscheidungen spiegeln nationale und/oder regionale Prioritäten und Präferenzen in Bezug darauf wider, in welchem Alter die Schüler in welchen Fächern unterrichtet werden sollten. Fast alle Länder haben per Gesetz oder Vorschrift festgelegte Anforderungen hinsichtlich der Unterrichtszeit. Meistens handelt es sich dabei um die Mindestzahl an Unterrichtszeitstunden, die eine Schule anbieten muss, da davon ausgegangen wird, dass ein ausreichendes Angebot an Zeit eine Grundvoraussetzung für gute Lernergebnisse ist. Es gehört zu den zentralen Aufgaben der Bildungspolitik, die zur Verfügung stehenden Ressourcen auf die Bedürfnisse der Schüler abzustimmen und für eine optimale Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit Sorge zu tragen. Die Gehälter der Lehrkräfte, die Instandhaltung der Bildungseinrichtungen und die Bereitstellung sonstiger Bildungsressourcen sind die wichtigsten 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 von entscheidender Bedeutung (s. Indikator B7, in dem die Faktoren aufgezeigt werden, die die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler beeinflussen). Der Zeit außerhalb des Klassenzimmers (einschließlich Unterbrechungen und Pausen), die mit anderen Aktivitäten als Unterricht verbracht wird, wird immer mehr Bedeutung beigemessen. Zusätzlich zum formalen Unterricht können die Schüler außerhalb der Unterrichtszeit oder während der Schulferien an nicht im Lehrplan enthaltenen Aktivitäten auf dem Schulgelände teilnehmen, diese Aktivitäten sind jedoch ebenso wie Prüfungszeiten in diesem Indikator nicht erfasst.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den OECD-Ländern erhalten Schüler des Primarbereichs im Durchschnitt pro Jahr 799 Zeitstunden Pflichtunterricht; Schüler des Sekundarbereichs I erhalten im Durchschnitt 116 Zeitstunden mehr Pflichtunterricht pro Jahr als Schüler des Primarbereichs.
- Der Anteil des für Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehenen Pflichtteils des Lehrplans für Schüler des Primarbereichs variiert zwischen 18 Prozent in Polen und 39 Prozent in der Russischen Föderation; für Schüler des Sekundarbereichs I reicht er von 12 Prozent in Australien, Finnland, Irland, Japan und Tschechien bis zu 33 Prozent in Italien.
- Der für Mathematik vorgesehene Anteil im Pflichtteil des Lehrplans für den Primarbereich reicht von 12 Prozent in Dänemark bis zu 27 Prozent in Mexiko und Portugal, für den Sekundarbereich I reicht er von 11 Prozent in Griechenland und Korea bis zu 20 Prozent in Italien.
- In den OECD-Ländern entfallen im Durchschnitt für Schüler im Primarbereich 12 Prozent des Pflichtunterrichts auf Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan, für Schüler im Sekundarbereich I sind es 7 Prozent. Durchschnittlich 4 Prozent der Pflichtunterrichtszeit von Schülern im Primarbereich und 5 Prozent von Schülern im Sekundarbereich I entfallen auf von den Schulen ausgewählte flexible Pflichtfächer.

- In mehr als 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 Arbeitspensum der Schüler ist in diesem Zeitraum größer, während in anderen Ländern das Arbeitspensum gleichmäßiger über mehr Schuljahre hinweg verteilt ist.

In rund drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten beginnt der Pflichtbesuch des Primarbereichs mit 6 Jahren. In Estland, Finnland, Lettland, Litauen, Polen, der Russischen Föderation und Schweden jedoch müssen die Schüler nicht vor dem 7. Geburtstag mit dem Schulbesuch beginnen. Nur in Australien, England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) beginnt der Besuch des Primarbereichs schon mit 5 Jahren.

Auch bei der Dauer des Primarbereichs gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Im Durchschnitt 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. In rund zwei Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten fällt mindestens noch 1 Jahr des Sekundarbereichs II in die Schulpflicht (Vollzeitunterricht) (Tab. D1.2).

Auch die Aufteilung der jährlichen Unterrichtszeit auf Unterrichtstage unterscheidet sich in den einzelnen Ländern. Die Zahl der Unterrichtstage kann ebenso signifikant zwischen den einzelnen Ländern variieren wie die Verteilung dieser Unterrichtstage über das Schuljahr, denn die einzelnen Länder organisieren ihre Ferienzeiten unterschiedlich (Kasten D1.1). Auch die Organisation von Unterbrechungen und Pausen im Verlauf der Unterrichtstage unterscheidet sich zwischen den einzelnen Ländern (Kasten D1.2).

Pflichtunterrichtszeit

Die Pflichtunterrichtszeit bezieht sich auf den Umfang und die Aufteilung der Unterrichtsstunden, die auf der Grundlage von staatlichen Vorgaben von fast jeder öffentlichen Schule zu unterrichten und von fast jedem Schüler einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu besuchen sind.

In den OECD-Ländern haben Schüler im Primarbereich im Durchschnitt 4.621 Zeitstunden Unterricht und Schüler im Sekundarbereich I durchschnittlich 2.919 Zeitstunden. Wäh-

Kasten D1.1

Verteilung der Unterrichtstage über das Schuljahr

Im Durchschnitt der OECD-Länder haben Schüler im Primarbereich 185 Unterrichtstage pro Jahr und im Sekundarbereich I 184 Unterrichtstage. Die Zahl der Unterrichtstage unterscheidet sich jedoch sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich um mehr als 50 Unterrichtstage zwischen den einzelnen Ländern – sie reicht von 160 bis 219 Unterrichtstagen im Primarbereich und von 152 bis 209 Unterrichtstagen im Sekundarbereich I.

In einigen Ländern beläuft sich die Zahl der Unterrichtstage höchstens auf 170, hierzu gehören Frankreich (im Primar- und Sekundarbereich I), Griechenland (im Sekundarbereich I), Irland (im Sekundarbereich I), Island (im Primar- und Sekundarbereich I), Lettland (im Primarbereich), Litauen (im Primar- und Sekundarbereich I), Luxemburg (im Sekundarbereich I) und die Russische Föderation (im Primarbereich). Im Gegensatz hierzu haben Schüler im Primar- und Sekundarbereich I in Australien, Brasilien, Dänemark, Israel, Italien, Japan, Kolumbien und Mexiko mindestens 200 Unterrichtstage pro Jahr (Tab. D1.2).

Bei üblicherweise 5 Unterrichtstagen pro Schulwoche in den meisten Ländern (Tab. D1.2) sind diese Unterschiede in der Zahl der Unterrichtstage pro Jahr auf Unterschiede sowohl in der Länge des Schuljahres als auch der Ferien im Verlauf eines Schuljahres zurückzuführen. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben Schüler im Primarbereich 36 Wochen Schule pro Jahr und im Sekundarbereich I und II 35 Wochen. Die Zahl der Unterrichtswochen im Primar- und Sekundarbereich reicht jedoch von 31 Wochen in Griechenland (Sekundarbereich) bis zu mindestens 40 Wochen in Australien, Brasilien, Deutschland, Japan (im Primar- und Sekundarbereich I), Kolumbien, Mexiko (Primar- und Sekundarbereich I) und den Niederlanden (Primarbereich) (Tab. D4.1).

Diese Unterschiede hängen teilweise mit den Sommerferien zusammen. In zwei Drittel der OECD- und Partnerländer beginnt das Schuljahr im September und endet üblicherweise im Juni. In den nordischen Ländern (Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden) beginnt das Schuljahr im August und endet im Mai (mit Ausnahme von Island und Schweden, wo es bis Juni geht) (Tab. X1.2a). In den europäischen Ländern dauert die Sommerpause zwischen 6 Wochen in Deutschland, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich und 13 Wochen in Italien, Lettland und der Türkei (Eurydice, 2015).

Es gibt jedoch noch vier weitere Hauptzeiten für Schulferien in den europäischen Ländern: im Herbst, um Weihnachten und Neujahr herum, im Winter/zur Fastnacht und im Frühjahr/zu Ostern. Die Ferien am Jahresende sind in diesen Ländern relativ ähnlich, die sonstigen Unterbrechungen aber unterscheiden sich sowohl in ihrer Länge als auch dahin gehend, wann sie stattfinden (Eurydice, 2015).

rend sich für Schüler des Primar- und Sekundarbereichs I in den OECD-Ländern die durchschnittliche Pflichtunterrichtszeit auf 7.540 Zeitstunden (in durchschnittlich 9 Schuljahren) beläuft, reicht die festgelegte Zahl an Unterrichtszeitstunden von 5.720 Zeitstunden in Ungarn (in 8 Schuljahren) bis zu 11.000 Zeitstunden in Australien (in 11 Schuljahren) (Abb. D1.1). In England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) gibt es keine verbindlichen Vorschriften für die Pflichtunterrichtszeit an Schu-

len, die Schulen müssen jedoch für ausreichende Unterrichtszeit Sorge tragen, damit ein umfassender und ausgewogener Lehrplan, der allen gesetzlichen Anforderungen genügt, umgesetzt werden kann.

Die Pflichtunterrichtszeit kann sich von der tatsächlich unterrichteten Zeit unterscheiden, da sie nur die Zeit erfasst, in der Schüler formalen Unterricht im Klassenzimmer erhalten. Das ist jedoch nur ein Teil der Zeit, in der Schüler insgesamt unterrichtet werden, Unterricht wird auch außerhalb der Pflichtunterrichtszeit sowie außerhalb des Klassenzimmers und/oder außerhalb der Schule erteilt. 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 in diesen Fächern zu verbessern. Schüler können nach dem offiziellen Schulunterricht an Zusatzunterricht teilnehmen, bei dem es sich um Nachhilfeunterricht oder um Neigungskurse, angeboten durch einzelne Lehrer oder in Form von Gruppenunterricht durch Lehrer der Schule, oder um andere externe Angebote handeln kann (s. Kasten D1.2 in OECD, 2015). Dieser Unterricht kann durch staatliche Mittel finanziert oder von den Schülern und ihren Familien selbst bezahlt werden (s. Kasten D1.1 in OECD, 2011).

Dieser Indikator erfasst innerhalb der Pflichtunterrichtszeit 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 Unterricht erhalten, noch die Zeit, die mit Lernen außerhalb des formalen Unterrichts im Klassenzimmer verbracht wird.

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 (im Sekundarbereich I), Griechenland (im Primarbereich), Litauen, Polen, Portugal und Slowenien jedoch übersteigt die vorgesehene Unterrichtszeit die Pflichtunterrichtszeit um mindestens 3 Prozent.

Unterrichtszeit pro Fach

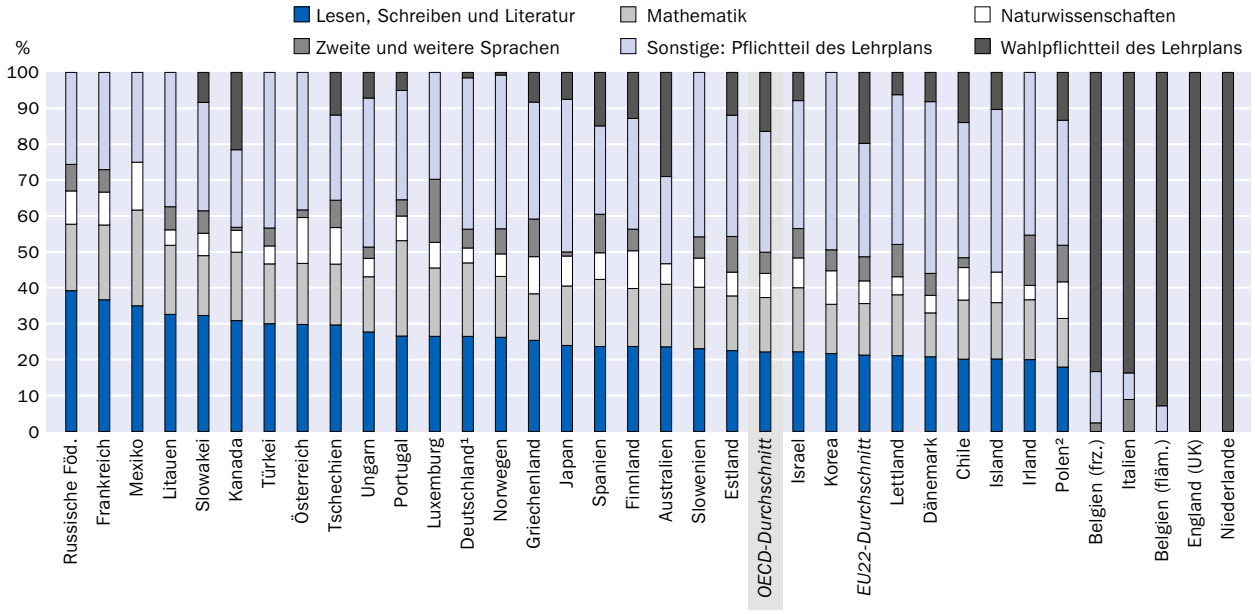
Für Schüler des Primarbereichs entfallen im Durchschnitt 46 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf drei Fächer: Lesen, Schreiben und Literatur (22 Prozent), Mathematik (15 Prozent) und Kunst (9 Prozent). Zusammen mit Sport und Gesundheit (8 Prozent), Naturwissenschaften (7 Prozent) und Sozialkunde (6 Prozent) 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, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), Technik, praktische und berufsbezogene Kompetenzen sowie sonstige Fächer decken den verbleibenden Teil des nicht flexiblen Teils des Pflichtteils des Lehrplans im Primarbereich ab, sie machen im Durchschnitt der OECD-Länder 17 Prozent der Pflichtunterrichtszeit aus (Tab. D1.3a und Abb. D1.2a).

Im Sekundarbereich I entfallen im Durchschnitt 38 Prozent des Pflichtcurriculums auf drei Fächer: Lesen, Schreiben und Literatur (14 Prozent), zweite und weitere Sprachen (13 Pro-

Abbildung D1.2a

Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2016)

Als Prozentsatz der Gesamtpflichtunterrichtszeit

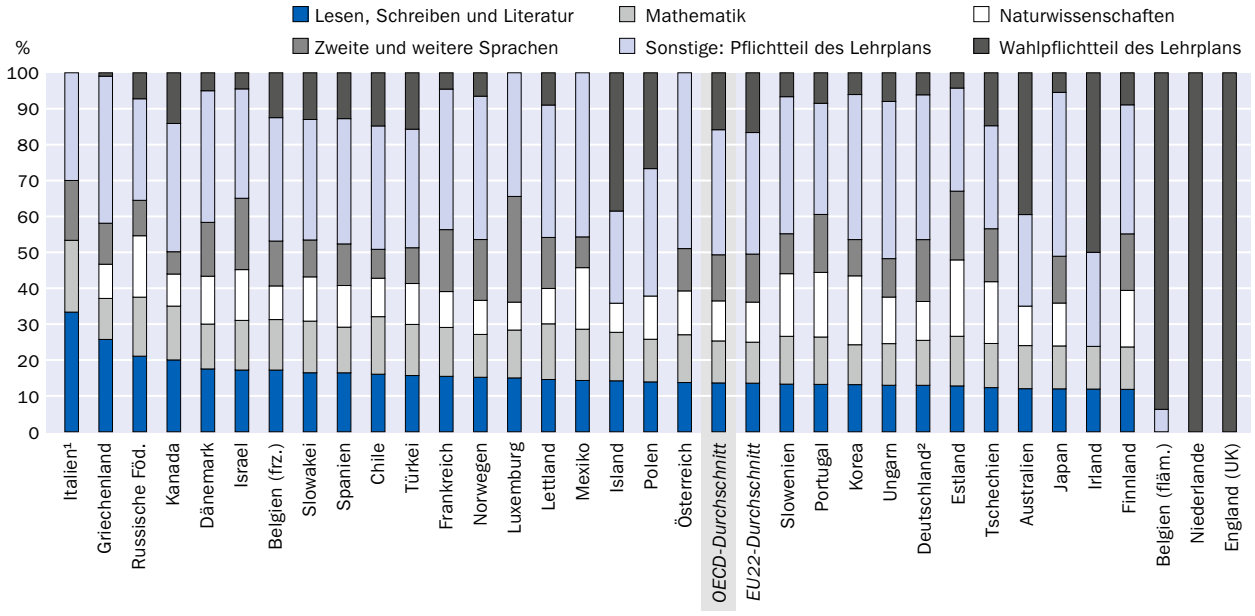


1. Referenzjahr 2015. 2. Ohne die ersten 3 Jahre des Primarbereichs, in denen ein großer Teil der den Pflichtfächern zugeordneten Zeit flexibel ist.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Unterrichtszeitstunden für Lesen, Schreiben und Literatur.
Quelle: OECD. Tabelle D1.3a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398849

Abbildung D1.2b

Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2016)

Als Prozentsatz der Gesamtpflichtunterrichtszeit



1. Naturwissenschaften in Mathematik enthalten. 2. Referenzjahr 2015.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Unterrichtszeitstunden für Lesen, Schreiben und Literatur.
Quelle: OECD. Tabelle D1.3b. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398854

zent) und Mathematik (12 Prozent). Außerdem sind im Durchschnitt weitere 11 Prozent des Pflichtcurriculums den Naturwissenschaften und 10 Prozent der Sozialkunde gewidmet. Zusammen mit Sport und Gesundheit (7 Prozent) und Kunst (6 Prozent) machen diese 7 Fächer in allen OECD-Ländern, in denen die Unterrichtszeit pro Fach festgelegt ist, den größten Teil des Lehrplans für diesen Bildungsbereich aus. Religion, IKT, Technik, praktische und berufsbezogene Kompetenzen sowie sonstige Fächer decken die verbleibenden 11 Prozent des nicht flexiblen Teils des Pflichtcurriculums für Schüler dieses Bildungsbereichs ab (Tab. D1.3b und Abb. D1.2b).

Die Aufteilung der Unterrichtszeit ändert sich jedoch nach dem Primarbereich signifikant: Der Unterricht in Lesen, Schreiben und Literatur reduziert sich von 22 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf 14 Prozent. Auf den Unterricht in Mathematik entfallen statt 15 Prozent nun 12 Prozent der Pflichtunterrichtszeit. Umgekehrt nimmt der Unterricht sowohl in den Naturwissenschaften von 7 Prozent des Pflichtcurriculums auf 11 Prozent zu und der in Sozialkunde von 6 Prozent auf 10 Prozent, während der Unterricht in anderen Sprachen (zweite und weitere) von 6 Prozent auf 13 Prozent steigt. Auf nationaler Ebene macht der Unterricht in der zweiten und weiteren Sprachen in Deutschland, Finnland (zusammen mit Naturwissenschaften), Frankreich, Israel, Japan, Luxemburg und Norwegen 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, Finnland, Japan und Tschechien beispielsweise machen Lesen, Schreiben und Literatur 12 Prozent der Pflichtunterrichtszeit aus, während dieser Anteil in Griechenland und Italien bei mehr als 25 Prozent liegt (wobei in Italien hierin auch Zeit für Sozialkunde enthalten ist). In Irland werden Lesen, Schreiben und Literatur in den beiden Landessprachen unterrichtet, daher kann sich die Schätzung der beiden Anteile in der Realität zusammen auf rund 24 Prozent der gesamten Pflichtunterrichtszeit belaufen. Der Unterricht in der zweiten Sprache macht in Griechenland und Kanada 6 Prozent der Pflichtunterrichtszeit aus, in Luxemburg 17 Prozent. Außerdem ist in etwas weniger als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten das Erlernen einer weiteren Sprache zusätzlich zur zweiten Sprache für Schüler des Sekundarbereichs I Pflicht.

Im Primar- und Sekundarbereich I 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 25 Prozent der Unterrichtszeit für 7-Jährige auf den Unterricht in Lesen, Schreiben und Literatur, bei den 11-Jährigen sind es 17 Prozent und bei den 15-Jährigen 11 Prozent. Im Gegensatz hierzu entfallen zwar bei den 7-Jährigen im Durchschnitt 2 Prozent der Unterrichtszeit auf den Unterricht der zweiten Sprache, bei den 11-Jährigen jedoch entfallen 9 Prozent auf den Unterricht der zweiten und 2 Prozent auf den Unterricht in weiteren Sprachen, und bei den 15-Jährigen sind es dann 8 und 4 Prozent. Der Anteil der Unterrichtszeit, der auf den Unterricht in Naturwissenschaften entfällt, steigt von 6 Prozent für die 7-Jährigen auf 8 Prozent für die 11-Jährigen und 11 Prozent für die 15-Jährigen. Bei Sozialkunde sind es 4 Prozent für die 7-Jährigen, 8 Prozent für die 11-Jährigen und 9 Prozent für die 15-Jährigen. Der Teil der Unterrichtszeit, der auf Kunst entfällt, sinkt von 10 Prozent für die 7-Jährigen auf 8 Prozent für die 11-Jährigen und 4 Prozent für die 15-Jährigen, während der Anteil für Sport mit 9 Prozent für die 7-Jährigen und 8 Prozent für die 11-Jährigen relativ konstant bleibt, bevor er bei den 15-Jährigen auf 6 Prozent zurückgeht (Tab. D1.5b, D1.5f und D1.5j im Internet).

Kasten D1.2

Unterbrechungen und Pausen während des Schultags

Der Unterricht im Klassenzimmer verlangt von Schülern, sich über einen langen Zeitraum hinweg zu konzentrieren. Ausgehend von der Zahl an Unterrichtszeitstunden pro Jahr und der Zahl der Unterrichtstage pro Jahr erhalten Schüler im Primarbereich in einem Drittel der Länder weniger als 4 Zeitstunden Pflichtunterricht pro Schultag, in einigen wenigen Ländern sind es jedoch mehr als 5 (Chile, Dänemark, Frankreich, Kanada, Luxemburg und den Vereinigten Staaten). Die Zahl der Pflichtunterrichtszeitstunden pro Schultag ist in der Regel im Sekundarbereich I höher, in einem Drittel der Länder sind es weniger als 5 Zeitstunden pro Schultag und in Dänemark, Frankreich und Spanien mindestens 6 (Tab. D1.1 und D1.2)

Untersuchungen haben gezeigt, dass es zu besseren Leistungen im Unterricht führen kann, wenn Schüler im Laufe des Schultags einige Zeit außerhalb des Klassenzimmers mit anderen Aktivitäten als Unterricht verbringen. Im Primarbereich ermöglichen Pausen im Unterricht den Schülern, zu spielen, sich auszuruhen und frei mit anderen Kindern zu interagieren und so ihre kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen zu entwickeln. Untersuchungen legen nahe, dass die Schüler diese Kompetenzen dann möglicherweise im Klassenzimmer anwenden und dies zu einem verbesserten Lernen führt (Pellegrini and Bohn, 2005; Pellegrini et al., 2002). In den OECD-Ländern gelten Unterbrechungen und Pausen immer mehr als wichtige Bestandteile des Schultags.

Wie die Pausen in den OECD-Ländern jeweils organisiert werden, hängt davon ab, wie die Bildungssysteme geregelt sind und wie unabhängig die einzelnen Schulen in ihren Entscheidungen sind (s. Kasten D1.1 in OECD, 2015). In den meisten Ländern ist der Schultag in Unterrichtseinheiten von 45 bis 50 Minuten Länge unterteilt, mit kurzen Pausen dazwischen bis zur vollen Stunde. OECD-weit gibt es in der Regel 10- bis 15-minütige Pausen, damit sich die Schüler zum nächsten Unterrichtsraum begeben oder die Toilette aufsuchen können. Diese kurzen Pausen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Länge und ihres Zwecks von den längeren Pausen, die es ebenfalls in den meisten Ländern gibt. In den längeren Pausen können die Schüler frühstücken oder zu Mittag essen und werden im Allgemeinen von einer oder mehreren Lehrkräften beaufsichtigt.

Im Primarbereich sind lange Pausen die Regel, und in manchen Fällen sind sie sogar verpflichtend. In Spanien beispielsweise gelten Pausen im Primarbereich als Teil der Pflichtunterrichtszeit. Dort haben Schüler im Primarbereich jeden Tag ungefähr nach der Hälfte des Vormittagsunterrichts eine halbe Stunde Pause, die als Teil der 5 Unterrichtszeitstunden pro Tag gilt. In einigen Ländern wird die Mittagspause als Teil des Lernens verstanden, in dem die Schüler etwas über Hygiene, gesunde Ernährung und/oder Abfallrecycling erfahren.

In mehreren Ländern gibt es in allen Bildungsbereichen lange Pausen. In Australien haben Schulen in allen Bildungsbereichen tendenziell eine etwa 20-minütige Unterbrechung am Morgen und später eine längere Mittagspause. In Kanada gibt es vom Primarbereich bis zum Sekundarbereich II mittags eine Pause zum Essen. In beiden Ländern können diese langen Pausen rund 40 bis 60 Minuten dauern. Es kann auch über den Tag verteilte Pausen geben. In der Schweiz gibt es beispielsweise in der Regel zwei Pausen von jeweils 20 Minuten und eine lange Mittagspause von 60 bis 90 Minuten. In Chile teilen Schulen mit einer hohen Schülerzahl die Schüler unter Umständen nach

Klassenstufe oder Alter in zwei oder mehr Gruppen auf, die dann zu unterschiedlichen Zeiten in die Pause gehen.

Schulen können mit den Unterbrechungen und Pausen unterschiedliche Ziele verfolgen. Pausen können z. B. als Unterstützung für die Schüler dienen, die einen weiten Schulweg haben, oder dazu, das Unterrichtsende anzugleichen, wenn sich die Unterrichtsdauer von Klassenstufe zu Klassenstufe unterscheidet, wie es in Tschechien der Fall ist (dort können 10-minütige Pausen zu 5-minütigen Pausen verkürzt werden). In Dänemark nutzen Schulverwaltungen die Pausen und Unterbrechungen oft als Bestandteil des täglichen Bewegungs- und Sportprogramms für Schüler aller Klassenstufen. Dies ist auch in Slowenien der Fall, wo Schulen manchmal eine lange Pause vorsehen, in der sich die Schüler in der Turnhalle, einem Fitnessraum oder auf dem Sportplatz der Schule sportlich betätigen sollen.

Flexibilität beim Lehrplan

In den meisten Ländern werden die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler und der Lehrplan auf zentraler und bundesstaatlicher Ebene festgelegt bzw. werden dementsprechende 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, unterrichten bzw. belegen möchten.

In etwa einem Viertel der Länder mit verfügbaren Daten kann die Unterrichtszeit flexibel über mehrere Klassenstufen verteilt werden, d. h., die Unterrichtszeit für ein bestimmtes Fach wird für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der Schulpflicht festgelegt, ohne Angaben dazu, wie viel Zeit für die einzelnen Klassenstufen vorzusehen ist. In diesen Fällen können die Schulen/lokalen Behörden frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit sie für jede Klassenstufe einplanen (Tab. D1.2 und Tab. D1.4 im Internet).

Das Unterrichten von Pflichtfächern in einem flexiblen Unterrichtsplan findet sich häufiger im Primarbereich, wo der entsprechende Anteil im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten bei 12 Prozent der Pflichtunterrichtszeit liegt. In diesem Fall werden die Pflichtfächer und die Gesamtunterrichtszeit angegeben, jedoch nicht die jedem Fach zuzuweisende Unterrichtszeit. Lokale Behörden, Schulen und/oder Lehrkräfte können frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit für jedes Pflichtfach vorzusehen ist. In Belgien (fläm. und frz.) und Italien machen Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan mindestens 80 Prozent der Unterrichtszeit im Primarbereich aus. Im Primar- und Sekundarbereich I ist in England (Vereinigtes Königreich) und den Niederlanden eine vollständige Flexibilität bei der Aufteilung der Unterrichtsstunden für die Pflichtfächer gegeben. 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.

Flexibilität bei der Wahl der Fächer ist in den OECD-Ländern weniger üblich. Durchschnittlich 4 Prozent der Pflichtunterrichtszeit sind im Primarbereich für von der Schule gewählte Fächer vorgesehen. Im Sekundarbereich I sind 5 Prozent der Pflichtunterrichtszeit für von der Schule und weitere 4 Prozent für von den Schülern gewählte Fächer vorgesehen. Jedoch ist in einigen Ländern ein erheblicher Teil der Pflichtunterrichtszeit

für flexible Fächer vorgesehen. So entfallen beispielsweise in Belgien (fläm. und frz., Sekundarbereich I), Chile, Estland (Primarbereich), Kanada (Sekundarbereich I), Polen, der Slowakei (Sekundarbereich I), Spanien und Tschechien mindestens 10 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf von den Schulen gewählte Fächer; in Australien gilt dies für mehr als 20 Prozent der Pflichtunterrichtszeit (29 Prozent im Primarbereich und 22 Prozent im Sekundarbereich I). In Australien, Island und der Türkei sind im Sekundarbereich I mindestens 16 Prozent der Pflichtunterrichtszeit für von den Schülern gewählte Fächer vorgesehen, und in Irland sind es sogar 40 Prozent (Tab. D1.3a und D1.3b).

Nichtpflichtunterrichtszeit

Nichtpflichtunterrichtszeit ist in den OECD-Ländern selten. Nur 6 Länder haben im Primarbereich eine gewisse Zeit für Nichtpflichtunterrichtszeit vorgesehen, im Sekundarbereich I sind es 7 Länder. Im Durchschnitt der OECD-Länder entspricht die Nichtpflichtunterrichtszeit 4 Prozent der Gesamtpflichtunterrichtszeit für Schüler im Primarbereich und 2 Prozent für Schüler im Sekundarbereich I. Trotzdem wird in einigen Ländern in beträchtlichem Umfang zusätzlich Unterricht angeboten, der nicht zwingend vorgeschrieben ist. Im Primarbereich belaufen sich die zusätzlichen Nichtpflichtstunden in Griechenland auf 35 Prozent der Gesamtpflichtunterrichtszeit, in Portugal auf 26 Prozent und in Slowenien auf 20 Prozent. Im Sekundarbereich I beläuft sich die Nichtpflichtunterrichtszeit in Slowenien auf 21 Prozent der Gesamtpflichtunterrichtszeit, in Litauen auf 15 Prozent und in Frankreich auf 10 Prozent (Tab. D1.3a und D1.3b).

Definitionen

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 die lokalen 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, unterrichten 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 Schule ist 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 der vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit abzudecken.

Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan bezieht sich auf die von den zentralen Behörden für eine bestimmte Fachrichtung festgelegte Gesamtzahl an 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 extracurriculare 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 und individuelle Nachhilfe oder Selbststudium.

Die *vorgesehene Unterrichtszeit* bezieht sich auf die Zahl an Zeitstunden 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, auf die Schüler zusätzlich zu den Pflichtunterrichtszeitstunden Anspruch haben und die von fast jeder öffentlichen Bildungseinrichtung anzubieten sind. Die Fächer können von Schule zu Schule oder von Region zu Region variieren und werden beispielsweise als „Wahlfächer" angeboten. Schüler sind nicht zur Belegung eines Wahlfaches verpflichtet, es wird jedoch von allen öffentlichen Bildungseinrichtungen erwartet, dass sie diese Möglichkeit anbieten.

Angewandte Methodik

Die Daten zur Unterrichtszeit stammen aus der gemeinsamen Eurydice-OECD-Datenerhebung zur Unterrichtszeit aus dem Jahr 2015 und beziehen sich auf die Unterrichtszeit während der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I und II (allgemeinbildend) mit Vollzeitunterricht für das Schuljahr 2015/2016.

In Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* vor 2014 erfolgte die Erfassung der Daten zur Unterrichtszeit mittels einer anderen Erhebung, deren Umfang, Methodik und Definitionen von den in der gemeinsamen Eurydice-OECD-Datenerhebung zu Unterrichtszeiten von 2013 verwendeten abweichen, die zum ersten Mal in *Bildung auf einen Blick 2014* veröffentlicht wurden. Daher ist kein direkter Vergleich der Unterrichtszeit in dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* mit den in früheren Ausgaben präsentierten möglich.

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 zeigt aber nicht die tatsächliche Anzahl der Zeitstunden, die Schüler unterrichtet werden, und auch das Lernen außerhalb des Klassenzimmers wird nicht erfasst. In den einzelnen Ländern können Unterschiede zwischen der vorgeschriebenen

Mindestanzahl an Unterrichtszeitstunden und der tatsächlichen Zahl an Stunden, die Schüler unterrichtet wurden, bestehen. Eine von *Regioplan Beleidsonderzoek* in den Niederlanden durchgeführte Untersuchung hat gezeigt, dass Faktoren wie Stundenpläne der Schulen, der Ausfall von Unterrichtsstunden und die Abwesenheit von Lehrkräften dazu führen können, dass Schulen die offiziell vorgesehene Mindestanzahl an Unterrichtsstunden möglicherweise nicht regelmäßig erreichen (s. Kasten D1.1 in OECD, 2007).

Dieser Indikator zeigt außerdem, wie die Mindestunterrichtszeit 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 Fach für eine Reihe von Klassenstufen oder sogar nur für die gesamte Pflichtschulzeit festgelegt ist, ohne genaue Spezifizierung der Unterrichtszeit pro einzelne Klassenstufe, wurde für die Ermittlung der Unterrichtszeit pro Altersstufe oder Bildungsbereich die Gesamtzahl der Unterrichtszeitstunden durch die entsprechende Zahl an Klassenstufen geteilt.

Hinweise zu den für diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und der angewandten Methodik s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Hinweis zu den Daten auf 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

Eurydice (2015), *Organisation of school time in Europe: Primary and secondary general education: 2015/16 school year,* European Commission, Brussels, *http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/186EN.pdf*.

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2011), *Bildung auf einen Blick 2011 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2007), *Bildung auf einen Blick 2007 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Pellegrini, A. D. and C. Bohn (2005), „The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment", *Educational Researcher,* Vol. 34/1, pp. 13–19, *http://dx.doi.org/10.3102/ 0013189X034001013*.

Pellegrini, A. D. et al. (2002), „A short-term longitudinal study of children's playground games across the first year of school: Implications for social competence and adjustment to school", *American Educational Research Journal;* Vol. 39/4, pp. 991–1015, *http://dx.doi.org/10.3102/00028312039004991*.

Tabellen Indikator D1

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398784

- Tabelle D1.1: Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht (2016)
- Tabelle D1.2: Organisation der allgemeinen Schulpflicht (2016)
- Tabelle D1.3a: Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2016)
- Tabelle D1.3b: Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2016)
- **WEB** Table D1.4: Instruction time in compulsory general education, by age (Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht, nach Alter) (2016)
- **WEB** Table D1.5a: Instruction time per subject for 6-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 6-Jährige) (2016)
- **WEB** Table D1.5b: Instruction time per subject for 7-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 7-Jährige) (2016)
- **WEB** Table D1.5c: Instruction time per subject for 8-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 8-Jährige) (2016)
- **WEB** Table D1.5d: Instruction time per subject for 9-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 9-Jährige) (2016)
- **WEB** Table D1.5e: Instruction time per subject for 10-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 10-Jährige) (2016)
- **WEB** Table D1.5f: Instruction time per subject for 11-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 11-Jährige) (2016)
- **WEB** Table D1.5g: Instruction time per subject for 12-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 12-Jährige) (2016)
- **WEB** Table D1.5h: Instruction time per subject for 13-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 13-Jährige) (2016)

- **WEB** Table D1.5i: Instruction time per subject for 14-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 14-Jährige) (2016)
- **WEB** Table D1.5j: Instruction time per subject for 15-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 15-Jährige) (2016)
- **WEB** Table D1.5k: Instruction time per subject for 16-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 16-Jährige) (2016)
- **WEB** Table D1.5l: Instruction time per subject for 17-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 17-Jährige) (2016)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Tabelle D1.1

Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht[1] (2016)

Nach Bildungsbereich, an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Primarbereich							Sekundarbereich I			
	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Durchschnittliche jährliche Zeitstundenzahl			Zeitstunden insgesamt			Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Durchschnittliche jährliche Zeitstundenzahl		
		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)
OECD-Länder											
Australien	7	1000	m	m	7000	m	m	4	1000	m	m
Österreich	4	705	m	m	2820	m	m	4	899	m	m
Belgien (fläm.)	6	826	a	826	4956	a	4956	2	952	a	952
Belgien (frz.)	6	849	m	m	5096	m	m	2	971	m	m
Kanada	6	919	a	919	5517	a	5517	3	924	6	930
Chile	6	1039	a	1039	6231	a	6231	2	1071	a	1071
Tschechien	5	694	m	m	3469	m	m	4	897	m	m
Dänemark	7	1051	a	1051	7360	a	7360	3	1200	a	1200
England (UK)	6	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m
Estland	6	661	a	661	3964	a	3964	3	823	a	823
Finnland[2]	6	632	29	661	3794	171	3965	3	844	57	901
Frankreich	5	864	a	864	4320	a	4320	4	991	99	1090
Deutschland[3,4]	4	703	a	703	2812	a	2812	5	907	a	907
Griechenland	6	786	279	1065	4715	1672	6387	3	785	a	785
Ungarn	4	665	a	665	2661	a	2661	4	765	a	765
Island[2]	7	729	a	729	5100	a	5100	3	839	a	839
Irland	6	915	a	915	5490	a	5490	3	935	a	935
Israel	6	961	a	961	5769	a	5769	3	999	a	999
Italien	5	891	a	891	4455	a	4455	3	990	a	990
Japan[5]	6	763	a	763	4575	a	4575	3	895	a	895
Korea[2]	6	648	a	648	3885	a	3885	3	842	a	842
Lettland	6	599	m	m	3595	m	m	3	794	m	m
Luxemburg	6	924	a	924	5544	a	5544	3	845	a	845
Mexiko	6	800	a	800	4800	a	4800	3	1167	a	1167
Niederlande[6]	6	940	m	m	5640	m	m	3	1000	m	m
Neuseeland	6	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m
Norwegen	7	748	a	748	5234	a	5234	3	874	a	874
Polen	6	635	58	692	3807	347	4154	3	810	64	874
Portugal	6	822	217	1039	4932	1303	6235	3	892	27	919
Schottland (UK)	7	m	a	m	m	a	m	3	m	a	m
Slowakei	4	688	a	688	2750	a	2750	5	837	a	837
Slowenien	6	664	131	796	3986	788	4774	3	766	163	928
Spanien	6	791	a	791	4746	a	4746	3	1044	a	1044
Schweden[2]	6	754	m	m	4523	m	m	3	754	m	m
Schweiz	6	815	m	m	4887	m	m	3	958	m	m
Türkei	4	720	a	720	2880	a	2880	4	843	a	843
Vereinigte Staaten[7]	6	967	m	m	5802	m	m	3	1011	m	m
OECD-Durchschnitt	**6**	**799**	**26**	**~**	**4621**	**159**	**~**	**3**	**915**	**15**	**~**
EU22-Durchschnitt	**6**	**775**	**45**	**~**	**4338**	**268**	**~**	**3**	**895**	**26**	**~**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	5	m	m	m	m	m	m	4	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	5	1000	m	m	5000	m	m	4	1200	m	m
Costa Rica	m	m	m	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
Litauen	4	517	29	587	2234	116	2350	6	724	108	832
Russische Föd.	4	m	m	m	2068	m	m	5	798	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: Die Spalten mit Daten zur Unterrichtszeit im Pflichtteil des Sekundarbereichs II, d.h. die Spalten (19) bis (25), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).
1. Bezieht sich auf Vollzeit-Schulpflicht, 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 die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 3. Referenzjahr 2015. 4. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder als zum Sekundarbereich I oder zum Sekundarbereich II gehörend eingestuft werden kann. 5. Tatsächliche Unterrichtszeit. 6. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug drei oder vier. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich (VMBO) wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt. 7. Referenzjahr 2012.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398794
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D1.1 (Forts.)

Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht[1] (2016)

Nach Bildungsbereich, an öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Sekundarbereich I			Primar- und Sekundarbereich I			
	Zeitstunden insgesamt			Reguläre Ausbildungsdauer in Jahren	Zeitstunden insgesamt		
	Pflicht-unterrichtszeit	Nichtpflicht-unterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit		Pflicht-unterrichtszeit	Nichtpflicht-unterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit
	(12)	(13)	(14) = (12) + (13)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder							
Australien	4000	m	m	**11**	**11000**	**m**	**m**
Österreich	3597	m	m	**8**	**6417**	**m**	**m**
Belgien (fläm.)	1904	a	1904	**8**	**6860**	**a**	**6860**
Belgien (frz.)	1941	m	m	**8**	**7037**	**m**	**m**
Kanada	2773	17	2790	**9**	**8290**	**17**	**8307**
Chile	2143	a	2143	**8**	**8374**	**a**	**8374**
Tschechien	3587	m	m	**9**	**7056**	**m**	**m**
Dänemark	3600	a	3600	**10**	**10960**	**a**	**10960**
England (UK)	m	a	m	**9**	**m**	**a**	**m**
Estland	2468	a	2468	**9**	**6431**	**a**	**6431**
Finnland[2]	2533	171	2704	**9**	**6327**	**342**	**6669**
Frankreich	3964	396	4360	**9**	**8284**	**396**	**8680**
Deutschland[3,4]	4536	a	4536	**9**	**7348**	**a**	**7348**
Griechenland	2356	a	2356	**9**	**7071**	**1672**	**8744**
Ungarn	3059	a	3059	**8**	**5720**	**a**	**5720**
Island[2]	2516	a	2516	**10**	**7616**	**a**	**7616**
Irland	2806	a	2806	**9**	**8296**	**a**	**8296**
Israel	2998	a	2998	**9**	**8767**	**a**	**8767**
Italien	2970	a	2970	**8**	**7425**	**a**	**7425**
Japan[5]	2684	a	2684	**9**	**7260**	**a**	**7260**
Korea[2]	2525	a	2525	**9**	**6410**	**a**	**6410**
Lettland	2381	m	m	**9**	**5976**	**m**	**m**
Luxemburg	2535	a	2535	**9**	**8079**	**a**	**8079**
Mexiko	3500	a	3500	**9**	**8300**	**a**	**8300**
Niederlande[6]	3000	m	m	**9**	**8640**	**m**	**m**
Neuseeland	m	m	m	**10**	**m**	**m**	**m**
Norwegen	2622	a	2622	**10**	**7856**	**a**	**7856**
Polen	2430	193	2623	**9**	**6237**	**539**	**6776**
Portugal	2675	80	2756	**9**	**7607**	**1383**	**8991**
Schottland (UK)	m	a	m	**10**	**m**	**a**	**m**
Slowakei	4183	a	4183	**9**	**6933**	**a**	**6933**
Slowenien	2298	488	2785	**9**	**6284**	**1275**	**7559**
Spanien	3132	a	3132	**9**	**7878**	**a**	**7878**
Schweden[2]	2262	m	m	**9**	**6785**	**m**	**m**
Schweiz	2874	m	m	**9**	**7761**	**m**	**m**
Türkei	3371	a	3371	**8**	**6251**	**a**	**6251**
Vereinigte Staaten[7]	3033	m	m	**9**	**8835**	**m**	**m**
OECD-Durchschnitt	**2919**	**50**	**~**	**9**	**7540**	**208**	**~**
EU22-Durchschnitt	**2919**	**83**	**~**	**9**	**7257**	**351**	**~**
Partnerländer							
Argentinien	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
Brasilien	m	m	m	**9**	**m**	**m**	**m**
China	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
Kolumbien	4800	m	m	**9**	**9800**	**m**	**m**
Costa Rica	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
Indien	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
Indonesien	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
Litauen	4343	651	4994	**10**	**6577**	**766**	**7344**
Russische Föd.	3990	m	m	**9**	**6058**	**m**	**m**
Saudi-Arabien	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
Südafrika	m	m	m	**m**	**m**	**m**	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Spalten mit Daten zur Unterrichtszeit im Pflichtteil des Sekundarbereichs II, d. h. die Spalten (19) bis (25), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).
1. Bezieht sich auf Vollzeit-Schulpflicht, 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 die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 3. Referenzjahr 2015. 4. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder als zum Sekundarbereich I oder zum Sekundarbereich II gehörend eingestuft werden kann. 5. Tatsächliche Unterrichtszeit. 6. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug drei oder vier. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich (VMBO) wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt. 7. Referenzjahr 2012.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398794
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D1.2

Organisation der allgemeinen Schulpflicht[1] (2016)

Nach Bildungsbereich, in öffentlichen Bildungseinrichtungen

	Primarbereich					Sekundarbereich I				
	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Reguläres Eintrittsalter	Durchschnittliche Zahl Unterrichtstage/Jahr	Durchschnittliche Zahl Unterrichtstage/Schulwoche	Flexible Aufteilung der Unterrichtsstunden über mehrere Klassenstufen	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Reguläres Eintrittsalter	Durchschnittliche Zahl Unterrichtstage/Jahr	Durchschnittliche Zahl Unterrichtstage/Schulwoche	Flexible Aufteilung der Unterrichtsstunden über mehrere Klassenstufen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	7	5	200	5.0	Nein	4	12	200	5.0	Nein
Österreich	4	6	180	5.0	Nein	4	10	180	5.0	Nein
Belgien (fläm.)	6	6	177	5.0	Nein	2	12	179	5.0	Nein
Belgien (frz.)	6	6	182	5.0	Nein	2	12	182	5.0	Nein
Kanada	6	6	182	5.0	Nein	3	12	182	5.0	Nein
Chile	6	6	185	5.0	Nein	2	12	184	5.0	Nein
Tschechien	5	6	196	5.0	Ja	4	11	196	5.0	Ja
Dänemark	7	6	200	5.0	Nein	3	13	200	5.0	Nein
England (UK)[2]	6	5	190	5.0	Ja	3	11	190	5.0	Ja
Estland	6	7	175	5.0	Ja	3	13	175	5.0	Ja
Finnland	6	7	189	5.0	Ja	3	13	189	5.0	Ja
Frankreich	5	6	162	4.5	Nein	4	11	162	4.5	Nein
Deutschland[3,4]	4	6	188	5.0	Nein	5	10	188	5.0	Nein
Griechenland	6	6	171	5.0	Nein	3	12	152	5.0	Nein
Ungarn	4	6	181	5.0	Nein	4	10	181	5.0	Nein
Island	7	6	170	5.0	Ja	3	13	170	5.0	Ja
Irland	6	6	183	5.0	Nein	3	12	167	5.0	Nein
Israel	6	6	219	6.0	Nein	3	12	209	6.0	Ja
Italien	5	6	200	5.0	Nein	3	11	200	6.0	Nein
Japan	6	6	201	5.0	Nein	3	12	202	5.0	Nein
Korea	6	6	190	5.0	Ja	3	12	190	5.0	Ja
Lettland	6	7	169	5.0	Nein	3	13	173	5.0	Nein
Luxemburg	6	6	180	5.0	Ja	3	12	169	5.0	Nein
Mexiko	6	6	200	5.0	Nein	3	12	200	5.0	Nein
Niederlande[5]	6	6	m	5.0	Ja	3	12	m	5.0	Ja
Neuseeland	6	5	192	5.0	m	4	11	191	5.0	m
Norwegen	7	6	190	5.0	Ja	3	13	190	5.0	Ja
Polen[6]	6	7	181	5.0	Ja	3	13	179	5.0	Ja
Portugal	6	6	180	5.0	Nein	3	12	178	5.0	Nein
Schottland (UK)[2]	7	5	190	5.0	Ja	3	12	190	5.0	Ja
Slowakei	4	6	191	5.0	Nein	5	10	191	5.0	Nein
Slowenien	6	6	190	5.0	Nein	3	12	185	5.0	Nein
Spanien	6	6	175	5.0	Nein	3	12	175	5.0	Nein
Schweden	6	7	178	5.0	Ja	3	13	178	5.0	Ja
Schweiz	6	6	188	5.0	Nein	3	12	188	5.0	Nein
Türkei	4	6	180	5.0	Nein	4	10	180	5.0	Nein
Vereinigte Staaten	6	6	180	5.0	m	3	12	180	5.0	m
OECD-Durchschnitt[2]	**6**	**6**	**185**	**5.0**	**~**	**3**	**12**	**184**	**5.0**	**~**
EU22-Durchschnitt[2]	**6**	**6**	**182**	**5.0**	**~**	**3**	**12**	**180**	**5.0**	**~**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	5	6	200	5.0	m	4	11	200	5.0	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	5	6	200	5.0	m	4	11	200	5.0	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	4	7	160	5.0	Ja	6	11	168	5.0	Ja
Russische Föd.	4	7	169	5.0	Nein	5	11	175	5.0	Nein
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: Die Spalten mit Daten zur Unterrichtszeit im Pflichtteil des Sekundarbereichs II, d.h. die Spalten (11) bis (15), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).
1. Bezieht sich auf Vollzeit-Schulpflicht, ohne Elementarbereich (ISCED 02), auch wenn dieser der Schulpflicht unterliegt. 2. England (UK) und Schottland (UK) sind in den Durchschnittswerten nicht enthalten. 3. Referenzjahr 2015. 4. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder als zum Sekundarbereich I oder zum Sekundarbereich II gehörend eingestuft werden kann. 5. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug drei oder vier. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich (VMBO) wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt. 6. Im Schuljahr 2015/2016 bestand Schulpflicht im Primarbereich für 6-Jährige, aber im Schuljahr 2016/2017 ist dies erst für 7-Jährige der Fall, und der Schulbesuch der Klassenstufe 1 im Primarbereich von 6-Jährigen liegt im Ermessen der Eltern.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398801
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D1.3a

Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2016)

Als Prozentsatz der Pflichtunterrichtszeit insgesamt

	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissenschaften	Sozialkunde	Zweite Sprache	Sonstige Sprachen	Sport und Gesundheit	Kunst	Religion/Ethik/Moralkunde	Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)	Technik	Praktische und berufsbezogene Kompetenzen	Sonstige Fächer	Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan	Von den Schülern gewählte Wahlpflichtfächer	Von den Schulen gewählte Wahlpflichtfächer	Gesamt: Pflichtteil des Lehrplans	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	0	11	9	9	x(17)	x(3)	6	4	a	0	a	**100**	m
Belgien (fläm.)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	7	x(17)	x(14)	a	x(17)	93[d]	a	x(14)	**100**	a
Belgien (frz.)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	2	a	7	x(14)	7	a	x(14)	a	a	83[d]	a	a	**100**	m
Kanada	31	19	6	5	1	a	10	6	0	a	0	0	1	17	a	5	**100**	a
Chile	20	16	9	9	3	x(16)	9	10	5	x(16)	3	x(16)	2	a	a	14[d]	**100**	a
Tschechien	30	17	10[d]	x(3)	8	a	8	10	x(13)	1	4[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	12[d]	**100**	m
Dänemark	21	12	5	3	5	1	6	8	3	x(14)	a	4	23	8	a	a	**100**	a
England (UK)[1]	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
Estland	23	15	7	5	8	2	11	15	x(16)	x(16)	3	a	a	a	a	12[d]	**100**	a
Finnland	24	16	11	2	6	a	10	13	5	a	a	a	a	6	a	7	**100**	5
Frankreich	37	21	9[d]	5	6	a	13	9	x(17)	x(3)	x(3)	a	a	a	a	a	**100**	a
Deutschland[2]	26	20	4	6	5	0	11	14	7	1	1	0	3	a	2	a	**100**	a
Griechenland	25	13	10	7	8	2	8	10	4	3	a	a	a	a	a	8	**100**	35
Ungarn	28	15	5	a	3	a	18	15	2	2	4	a	a	a	a	7	**100**	a
Island	20	16	8	13[d]	x(14)	x(14)	9	19[d]	x(4)	3	a	x(8)	x(15)	5[d]	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[d]	8	6	2	6	5	13	a	x(3)	4	a	a	a	8	**100**	a
Italien	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	17	8	8	1	a	10	12	3	a	a	a	10	7	a	a	**100**	a
Korea	22	14	9[d]	9[d]	6	a	7	9	x(4,13)	x(13)	x(12)	x(3)	24[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
Luxemburg[3]	26[d]	19	7	2	x(1)	18	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	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**	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Norwegen	26	17	6	7	7	a	11	15	8	a	a	2	a	a	a	1	**100**	a
Polen[4]	18	14	10	5	10	a	14	7	a	3	3	a	3	a	a	13	**100**	9
Portugal	27	27	7	7	5	a	8	9	a	a	2	a	4	2	a	3	**100**	26
Schottland (UK)[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
Slowakei	32	17	6	3	6	x(16)	8	10	4	2	a	2	x(16)	a	x(16)	8[d]	**100**	a
Slowenien	23	17	8	7[d]	6	a	15	16	x(4)	x(17)	6	2	1	a	a	a	**100**	20
Spanien	24	19	7	8	11	x(16)	9	2	6	0	a	a	0	a	x(16)	15[d]	**100**	a
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Schweiz	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	a	m	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
OECD-Durchschnitt[1]	**22**	**15**	**7**	**6**	**5**	**1**	**8**	**9**	**5**	**1**	**1**	**1**	**3**	**12**	**0**	**4**	**100**	**4**
EU22-Durchschnitt[1]	**21**	**14**	**6**	**4**	**6**	**1**	**8**	**9**	**4**	**1**	**1**	**1**	**3**	**16**	**0**	**4**	**100**	**5**
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
Kolumbien	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
Litauen	33	19	4	4	6	a	12	17[d]	4	a	x(8)	a	a	a	a	a	**100**	5
Russische Föd.	39	19	9	a	7	a	9	9	a	a	7	a	a	a	a	m	**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: Informationen zur Unterrichtszeit pro Fach für die einzelnen Altersjahrgänge sind in den Tabellen D1.5a bis D1.5l im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Die Durchschnitte wurden auf 100 Prozent angepasst und entsprechen nicht genau dem Durchschnitt jeder einzelnen Spalte.

1. England (UK) und Schottland (UK) sind in den Durchschnittswerten nicht enthalten. 2. Referenzjahr 2015. 3. Die zweite Sprache beeinhaltet den Unterricht in anderen Landessprachen. 4. Ohne die ersten 3 Jahre des Primarbereichs, in denen ein großer Teil der den Pflichtfächern zugeordneten Zeit flexibel ist.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398816

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

Tabelle D1.3b

Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2016)

Als Prozentsatz der Pflichtunterrichtszeit insgesamt

	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissenschaften	Sozialkunde	Zweite Sprache	Sonstige Sprachen	Sport und Gesundheit	Kunst	Religion/Ethik/Moralkunde	Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)	Technik	Praktische und berufsbezogene Kompetenzen	Sonstige Fächer	Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan	Von den Schülern gewählte Wahlpflichtfächer	Von den Schulen gewählte Wahlpflichtfächer	Gesamt: Pflichtteil des Lehrplans	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	14	13	12	11	12	0	11	12	7	x(17)	0	8	0	a	0	a	**100**	m
Belgien (fläm.)	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**	m
Kanada	20	15	9	13	6	a	10	6	2	a	3	1	1	2	1	11	**100**	1
Chile	16	16	11	11	8	x(16)	5	8	5	x(16)	3	x(16)	3	a	a	15[d]	**100**	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**	m
Dänemark	18	13	13	8	8	8	5	x(15)	2	x(15)	x(15)	2	21	a	5[d]	a	**100**	a
England (UK)[2]	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]	x(14)	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	12	12	16	8	9	7	9	9	4	a	a	6	a	4	a	5	**100**	7
Frankreich	15	14	10	11[d]	12	5	12	7	x(4)	x(11)	6[d]	x(15)	3	a	4[d]	1	**100**	10
Deutschland[3]	13	13	11	11	12	5	9	9	5	1	2	2	2	a	6	a	**100**	a
Griechenland	26	11	10	12	6	6	7	6	6	3	2	6	x(16)	a	a	1[d]	**100**	a
Ungarn	13	12	13	9	11	a	16	7	3	3	3	a	3	a	a	8	**100**	a
Island	14	14	8	8[d]	x(14)	x(14)	8	8[d]	x(4)	2	a	x(8)	x(15)	19[d]	20[d]	x(15)	**100**	a
Irland[4]	12	12	x(15)	17	x(14)	x(15)	7	x(15)	x(16)	x(15)	x(15)	x(15)	2	10[d]	40[d]	x(15)	**100**	a
Israel	17	14	14[d]	15	11	9	5	x(16)	9	x(3)	x(3)	1	a	3	a	2[d]	**100**	a
Italien	33[d]	20[d]	x(2)	x(1)	10	7	7	13	3	a	7	a	a	0	a	x(17)	**100**	a
Japan	12	12	12	11	13	a	10	7	3	a	3	a	12	5	a	a	**100**	a
Korea	13	11	19[d]	15[d]	10	a	8	8	x(4)	x(12)	x(12)	x(3)	9	a	x(16)	6[d]	**100**	a
Lettland	15	16	10	14	8	6	6	6	a	1	a	4	7	a	a	9	**100**	m
Luxemburg[4]	15	13	8	11	17	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	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**	m
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	8	9	9	6	a	a	7	a	a	7	a	**100**	a
Polen	14	12	12	12	x(14)	x(14)	12	4	a	2	2	a	4	14[d]	a	13	**100**	8
Portugal	13	13	18	14	8	8	7	7	a	2	a	a	a	6	a	2	**100**	3
Schottland (UK)[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
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**	21
Spanien	16	13	12	11	11	0	7	5	5	x(11)	3[d]	a	3	a	2	10	**100**	a
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	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
OECD-Durchschnitt[2]	**14**	**12**	**11**	**10**	**9**	**4**	**7**	**6**	**4**	**1**	**2**	**2**	**3**	**7**	**4**	**5**	**100**	**2**
EU22-Durchschnitt[2]	**14**	**11**	**11**	**10**	**9**	**5**	**7**	**6**	**3**	**1**	**2**	**2**	**2**	**8**	**3**	**5**	**100**	**3**
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
Kolumbien	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
Litauen	18	13	13	14	10	5	5	7	3	3	6	a	1	a	a	a	**100**	15
Russische Föd.	21	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: Informationen zur Unterrichtszeit pro Fach für die einzelnen Altersjahrgänge sind in den Tabellen D1.5a bis D1.5l im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Die Durchschnitte wurden auf 100 Prozent angepasst und entsprechen nicht genau dem Durchschnitt jeder einzelnen Spalte.

1. Bei den aus dem offiziellen Lehrplan Australiens abgeleiteten vorgesehenen Unterrichtszeiten wird davon ausgegangen, dass bestimmte Facher, die für die Klassenstufen 7 und 8 als Pflichtfach angesehen werden könnten, in Klassenstufe 9 und 10 den Schülern als Wahlfach angeboten werden könnten. 2. England (UK) und Schottland (UK) sind in den Durchschnittswerten nicht enthalten. 3. Referenzjahr 2015. 4. Die zweite Sprache beeinhaltet den Unterricht in anderen Landessprachen.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398829

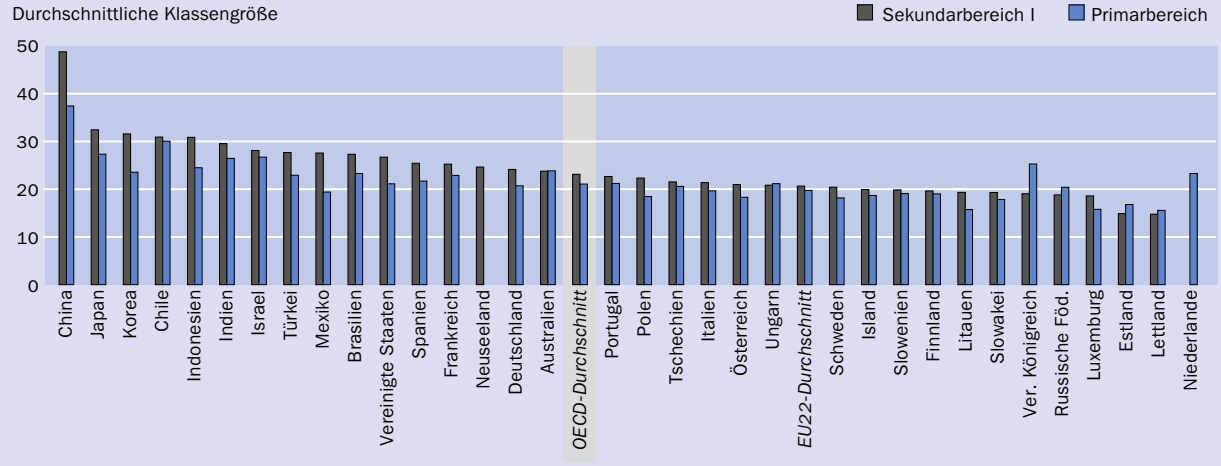
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator D2
Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?

- Im Primarbereich beträgt die durchschnittliche Klassengröße in den OECD-Ländern 21 Schüler pro Klasse, im Sekundarbereich I steigt sie auf 23 Schüler. Damit ist die durchschnittliche Klassengröße in den OECD-Ländern im Vergleich zum Jahr 2005 gesunken.
- Die Unterschiede in der durchschnittlichen Klassengröße zwischen privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich variieren in den einzelnen OECD-Ländern erheblich, sind jedoch in den Partnerländern noch wesentlich größer.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen im Primarbereich 15 Schüler auf eine Lehrkraft, im Tertiärbereich steigt dies auf 17 Bildungsteilnehmer pro Lehrenden.

Abbildung D2.1

Durchschnittliche Klassengröße in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2014)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße im Sekundarbereich I im Jahr 2014.

Quelle: OECD. Tabelle D2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398905

Kontext

Die Klassengröße und die Schüler-Lehrkräfte-Relation stellen viel diskutierte Aspekte der Ausbildung von Schülern dar. Zusammen mit der Unterrichtszeit der Schüler (s. Indikator D1), der Arbeitszeit der Lehrer (s. Indikator D4) und der Aufteilung der Zeit der Lehrkräfte zwischen Unterrichten und anderen Pflichten handelt es sich um zwei der bestimmenden Faktoren für den Bedarf an Lehrkräften. Außerdem beeinflusst die Klassengröße zusammen mit den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3) und der Altersverteilung der Lehrkräfte (s. Indikator D5) auch die laufenden Ausgaben für Bildung in erheblichem Ausmaß (s. Indikatoren B6 und B7).

Kleinere Klassen werden oft positiv bewertet, denn sie ermöglichen den Lehrern, sich stärker auf die einzelnen Schüler zu konzentrieren, außerdem kommt es zu weniger Störungen des Unterrichts, mit denen sich die Lehrkräfte auseinandersetzen müssen. Es gibt zwar einige Belege dafür, dass sich kleinere Klassen bei bestimmten Schülergrup-

pen, z. B. Schülern mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund, vorteilhaft auswirken können (Piketty and Valdenaire, 2006), insgesamt jedoch gibt es kaum eindeutige Belege für die Auswirkungen unterschiedlicher Klassengrößen auf die Leistungen der Schüler.

Die Schüler-Lehrkräfte-Relation ist ein Hinweis auf die Ressourcenverteilung im Bildungsbereich. Oft ist abzuwägen zwischen einer niedrigeren Schüler-Lehrkräfte-Relation und 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 qualifizierter Lehrkräfte liegt.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Mit Ausnahme von Chile, Kolumbien, Luxemburg und Mexiko nimmt die Schüler-Lehrkräfte-Relation in allen Ländern mit verfügbaren Daten vom Primar- zum Sekundarbereich I ab bzw. bleibt zumindest gleich, obwohl die Klassengröße zwischen diesen Bildungsbereichen im Allgemeinen steigt.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich I und II in privaten Bildungseinrichtungen etwas niedriger als in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Dies ist besonders ausgeprägt in Mexiko, wo in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs mindestens 14 Schüler mehr auf eine Lehrkraft kommen als in privaten Bildungseinrichtungen.
- Die Klassengröße unterscheidet sich signifikant zwischen den einzelnen Ländern. Die größten Klassen im Primarbereich finden sich in Chile und China mit 30 bzw. 37 Schülern pro Klasse, während es in Lettland, Litauen und Luxemburg im Durchschnitt weniger als 17 Schüler pro Klasse sind.

Analyse und Interpretationen

Durchschnittliche Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I

2014 betrug im Primarbereich die durchschnittliche Klassengröße in den OECD-Ländern 21 Schüler pro Klasse. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten betrug sie weniger als 26 Schüler, Ausnahmen waren hier Chile, China, Indien, Israel und Japan.

Im Sekundarbereich I liegt in den OECD-Ländern die durchschnittliche Klassengröße bei 23 Schülern. In den Ländern mit verfügbaren Daten für diesen Bildungsbereich reicht dieser Wert von weniger als 20 Schülern in Estland, Lettland, Litauen, Luxemburg, der Russischen Föderation, der Slowakei und dem Vereinigten Königreich bis zu 32 Schülern pro Klasse in Japan und Korea und 49 Schülern in China (Tab. D2.1).

Vom Primar- zum Sekundarbereich I steigt die Zahl der Schüler pro Klasse tendenziell an. In China, Korea und Mexiko beträgt der Anstieg der durchschnittlichen Klassengröße mehr als 7 Schüler. Im Vereinigten Königreich und – in geringerem Ausmaß – in Estland, Lettland und der Russischen Föderation dagegen nimmt die Zahl der Schüler zwischen diesen beiden Bildungsbereichen ab.

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.

Die Klassengröße in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

Für Eltern kann die Klassengröße ein wichtiger Faktor bei der Auswahl der Schule für ihre Kinder sein, daher könnten sich die Unterschiede bei der durchschnittlichen Klassengröße zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (und auch zwischen unterschiedlichen Arten privater Bildungseinrichtungen) auf die Auswahl der betreffenden Bildungseinrichtungen durch die Eltern für ihre Kinder auswirken.

In den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten unterscheidet sich die durchschnittliche Klassengröße zwischen privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I um nicht mehr als 2 Schüler. Es gibt jedoch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. So ist beispielsweise in Brasilien, Island, Lettland, Polen, der Russischen Föderation, Tschechien und dem Vereinigten Königreich im Primarbereich die durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen Bildungseinrichtungen um mehr als 4 Schüler pro Klasse größer als in privaten Bildungseinrichtungen (Tab. D2.1). In all diesen Ländern, mit Ausnahme von Brasilien und dem Vereinigten Königreich, ist jedoch der Anteil der privaten Bildungseinrichtungen mit höchstens 5 Prozent der Schüler im Primarbereich relativ klein (s. Tab. C1.4a in OECD, 2015). Dagegen ist die durchschnittliche Klassengröße in privaten Bildungseinrichtungen in China und Luxemburg um 6 Schüler größer als in öffentlichen Einrichtungen.

Der Vergleich der Klassengröße zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen ergibt auch für den Sekundarbereich I, wo es mehr private Bildungseinrichtungen gibt, ein uneinheitliches Bild. Die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I ist in 10 Ländern in privaten Bildungseinrichtungen größer als in öffentlichen Einrichtungen, in 15 Ländern kleiner und in 7 Ländern gleich groß, die Unterschiede sind jedoch tendenziell kleiner als im Primarbereich.

In Ländern mit einem größeren Anteil an privaten Bildungseinrichtungen (sowohl staatlich subventionierten als auch unabhängigen) im Primarbereich, d. h. in Ländern, in denen mehr als 15 Prozent der Schüler private Bildungseinrichtungen besuchen, wie Australien, Brasilien, Indonesien, Israel und Spanien, können erhebliche Unterschiede zwischen den Klassengrößen an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen bestehen (s. Tab. C1.4a in OECD, 2015). Unter diesen Ländern haben in Australien und Spanien private Bildungseinrichtungen tendenziell mehr Schüler pro Klasse als öffentliche Bildungseinrichtungen.

Entwicklungstendenzen bei der durchschnittlichen Klassengröße

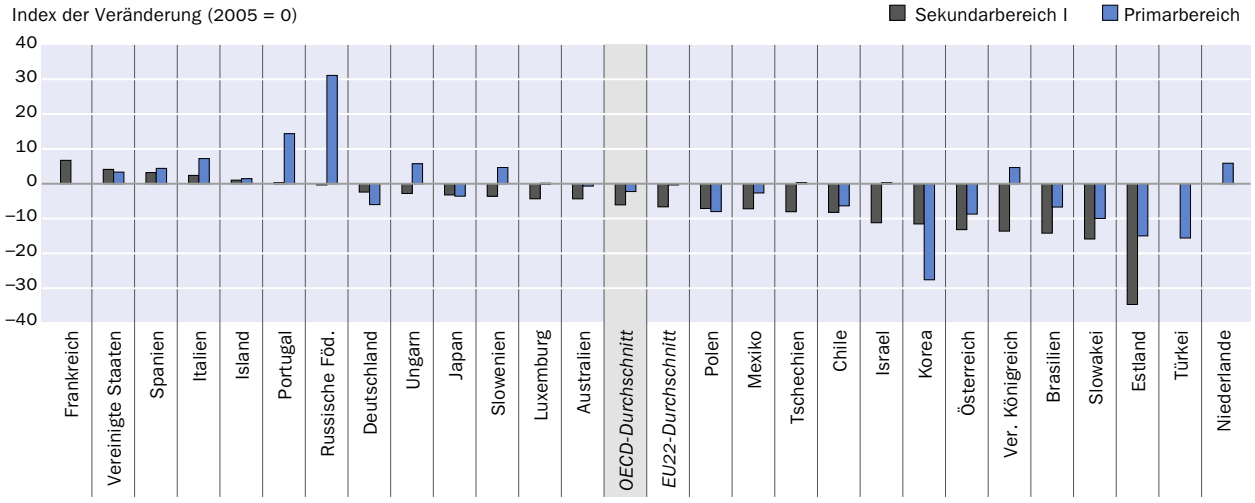
Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I zwischen 2005 und 2014 gesunken. Die größte Veränderung gab es im Sekundarbereich I, wo die durchschnittliche Klassengröße während dieses Zeitraums um 6 Prozent zurückging (Tab. D2.1). Hinter diesen Durchschnittswerten stehen jedoch ganz unterschiedlich starke Veränderungen der durchschnittlichen Klassengröße in den einzelnen Ländern (Abb. D2.2). So ging beispielsweise in Estland in diesen 9 Jahren die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I um 35 Prozent zurück, in Korea waren es im Primarbereich im Durchschnitt 28 Prozent. In anderen Ländern nahm die durchschnittliche Klassengröße jedoch zwischen 2005 und 2014 zu, wie beispielsweise in Portugal, wo die durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich um 14 Prozent anstieg, und in der Russischen Föderation, wo sich der Anstieg auf 31 Prozent belief.

Auch innerhalb der einzelnen Länder gab es unterschiedliche Entwicklungen bei der durchschnittlichen Klassengröße, wenn man die verschiedenen Arten von Bildungseinrichtungen betrachtet. In Estland ging zwar zwischen 2005 und 2014 die durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich um ganze 15 Prozent zurück, die durchschnittliche Klassengröße in privaten Bildungseinrichtungen stieg jedoch um 4 Prozent. Während dieses Zeitraums stieg die durchschnittliche Klassengröße sogar in 4 Ländern in unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen an (Chile, Estland, Luxemburg und Türkei), während sie in den öffentlichen Bildungseinrichtungen dieser

D 2

Abbildung D2.2

Veränderung der durchschnittlichen Klassengröße (2005, 2014)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Index der Veränderung im Sekundarbereich I zwischen 2005 und 2014.

Quelle: OECD. Tabelle D2.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398911

Länder zurückging. Das Gegenteil trifft in Portugal und Spanien zu. Aber auch in Ländern, in denen die durchschnittliche Klassengröße sowohl in öffentlichen als auch privaten Bildungseinrichtungen während dieses Zeitraums entweder zurückging oder anstieg, war das Ausmaß der Veränderungen zum Teil sehr unterschiedlich. Während beispielsweise in Estland im Sekundarbereich I die durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen Bildungseinrichtungen um 35 Prozent zurückging, ging sie im gleichen Zeitraum in privaten Bildungseinrichtungen nur um 14 Prozent zurück.

Schüler-Lehrkräfte-Relation

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 Unterrichtszeit der Schüler im Verhältnis zur Länge des Arbeitstages 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 im Primarbereich auf jede Lehrkraft 15 Schüler. Die Schüler-Lehrkräfte-Relation reicht von 27 Schülern pro Lehrkraft in Mexiko bis zu höchstens 10 Schülern in Griechenland, Litauen, Luxemburg und Norwegen (Abb. D2.2).

Auch im Sekundarbereich variiert die Schüler-Lehrkräfte-Relation, und zwar stärker: Sie reicht von 27 Schülern pro Lehrkraft (in Vollzeitäquivalenten) in Mexiko bis zu weniger als 10 Schülern pro Lehrkraft in Litauen, Österreich und der Russischen Föderation. Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen im Sekundarbereich rund 13 Schüler auf eine Lehrkraft (Tab. D2.2).

Wie die Unterschiede bei den Schüler-Lehrkräfte-Relationen erkennen lassen, kommen im Sekundarbereich weniger Schüler auf eine Lehrkraft (jeweils in Vollzeitäquivalenten) als im Primarbereich. In den meisten Ländern nimmt die Schüler-Lehrkräfte-Relation vom Primar- zum Sekundarbereich I ab bzw. bleibt gleich, obwohl gleichzeitig die Klassengröße steigt. Dies gilt bis auf vier für alle OECD-Länder: Chile, Kolumbien, Luxemburg und Mexiko. In Luxemburg ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation jedoch in beiden Bildungsbereichen sehr niedrig.

Diese Abnahme der Schüler-Lehrkräfte-Relation spiegelt Unterschiede in der Unterrichtszeit pro Jahr wider, die mit höherem Bildungsbereich tendenziell zunimmt (s. Indikator D1), daher steigt auch die Zahl der Lehrkräfte. Sie könnte aber auch auf zeitliche Verzögerungen bei der Anpassung der Zahl der Lehrkräfte an veränderte demografische Gegebenheiten oder auf Unterschiede bei den von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden in den verschiedenen Bildungsbereichen zurückzuführen sein, die mit steigendem Bildungsbereich tendenziell abnehmen, da die Spezialisierung der Lehrer zunimmt.

Im Tertiärbereich variiert die Bildungsteilnehmer-Lehrende-Relation zwischen mehr als 20 Bildungsteilnehmern pro Lehrenden in Belgien, Brasilien, Griechenland, Indonesien, Korea, Saudi-Arabien und Tschechien und 10 in Norwegen. Allerdings sollten derartige Vergleiche für diesen Bildungsbereich mit Vorsicht vorgenommen werden, da hier immer noch Schwierigkeiten bei der Berechnung von vergleichbaren Vollzeitäquivalenten für Bildungsteilnehmer und Lehrende bestehen. In 6 der 22 Länder mit verfügbaren Daten für den Tertiärbereich ist die Bildungsteilnehmer-Lehrende-Relation in den kurzen tertiären Bildungsgängen niedriger als in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen

Bildungsgängen. Bei den Ländern, in denen die Bildungsteilnehmer-Lehrende-Relation in kurzen tertiären Bildungsgängen höher als in Bachelor-, Master-, Promotions- bzw. gleichwertigen Bildungsgängen ist, ergibt sich in der Türkei der größte Unterschied – 48 : 1 in kurzen tertiären Bildungsgängen gegenüber 17 : 1 in Bachelor-, Master-, Promotions- bzw. gleichwertigen Bildungsgängen (Tab. D2.2).

Die Unterschiede bei der Schüler-Lehrkräfte-Relation zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen sind ähnlich denen bei der Klassengröße. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten sind im Sekundarbereich I und II die Schüler-Lehrkräfte-Relationen in privaten Bildungseinrichtungen geringfügig niedriger als in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Die größten Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen gibt es in Brasilien, Kolumbien, Mexiko und der Türkei, wo im Sekundarbereich I an öffentlichen Bildungseinrichtungen mindestens 7 Schüler mehr auf eine Lehrkraft kommen als an privaten Bildungseinrichtungen. Im Sekundarbereich II gibt es in Kolumbien den größten Unterschied in der Schüler-Lehrkräfte-Relation zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen – 13 Schüler pro Lehrkraft (Tab. D2.3).

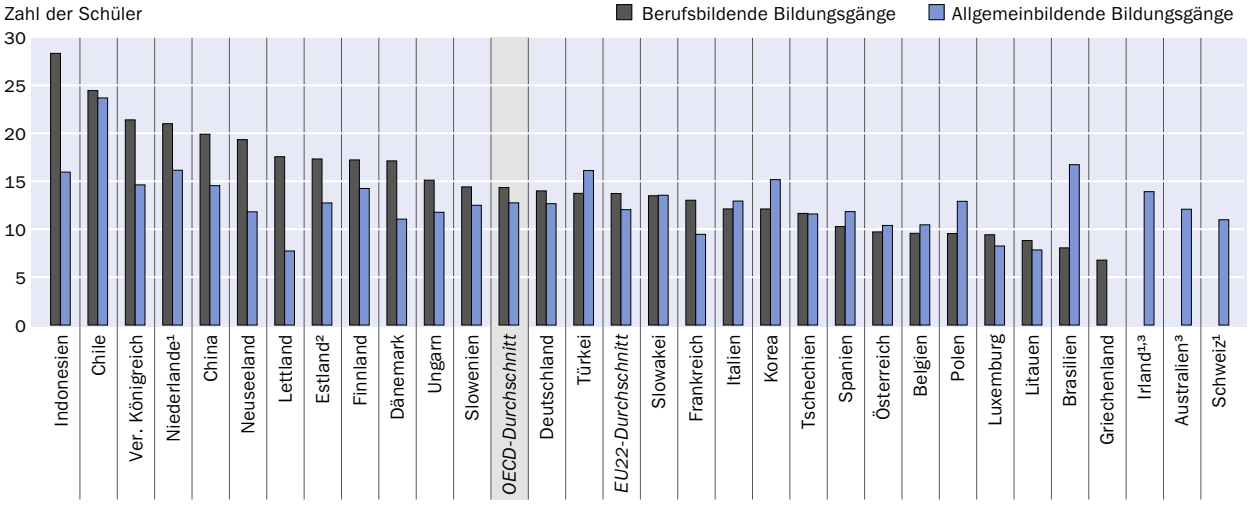
In einigen Ländern ist jedoch die Schüler-Lehrkräfte-Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen niedriger als in privaten Bildungseinrichtungen. Im Sekundarbereich I ist dieser Unterschied in Luxemburg am stärksten ausgeprägt, dort kommen in privaten Bildungseinrichtungen rund 22 Schüler auf eine Lehrkraft, während es in öffentlichen Bildungseinrichtungen 10 Schüler sind.

Allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist im Sekundarbereich II die Schüler-Lehrkräfte-Relation in berufsbildenden Bildungsgängen leicht höher als in allgemeinbildenden Bildungs-

Abbildung D2.3

Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich II, nach Art des Bildungsgangs (2014)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Berufsbildende Bildungsgänge beinhaltet auch Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. 3. Bildungsgänge des Sekundarbereichs II beinhaltet auch Bildungsgänge des Sekundarbereichs I.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Schüler-Lehrkräfte-Relation in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II.
Quelle: OECD. Tabelle D2.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398921

Kasten D2.1

Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schüler-Lehrkräfte-Relation

Die Schüler-Lehrkräfte-Relation 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 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 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 der durchschnittlichen Klassengröße können Länder mit ähnlichen Schüler-Lehrkräfte-Relationen unterschiedliche Klassengrößen haben. Im Primarbereich weisen beispielsweise Israel und die Vereinigten Staaten eine ähnliche Schüler-Lehrkräfte-Relation auf (15 Schüler pro Lehrkraft – Tab. D2.2), während die durchschnittliche Klassengröße in beiden Ländern sehr unterschiedlich ist (27 in Israel und 21 in den Vereinigten Staaten – Tab. D2.1).

gängen (14 : 1 gegenüber 13 : 1) (Abb. D2.3). In einigen Ländern ist dieser Unterschied jedoch wesentlich ausgeprägter. In Indonesien, dem Land mit dem größten Unterschied zwischen den beiden Arten von Bildungsgängen von allen Ländern mit verfügbaren Daten, kommen in allgemeinbildenden Bildungsgängen 12 Schüler weniger auf eine Lehrkraft als in berufsbildenden Bildungsgängen. Auch in Brasilien ist der Unterschied groß, aber hier ist das Verhältnis genau umgekehrt: In allgemeinbildenden Bildungsgängen ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation um 9 Schüler pro Lehrkraft höher als in berufsbildenden Bildungsgängen. Von den OECD-Ländern mit vergleichbaren Daten hat Chile die höchste Relation in beiden Arten von Bildungsgängen: 24 Schüler pro Lehrkraft. Werden auch die Partnerländer in die Betrachtung einbezogen, hat Indonesien in berufsbildenden Bildungsgängen mit 28 Schülern pro Lehrkraft die höchste Schüler-Lehrkraft-Relation.

Definitionen

Lehrende Beschäftigte (Lehrkräfte) umfasst zwei Kategorien:

- *Hilfslehrkräfte und Lehr-/Forschungsassistenten* umfasst nicht voll qualifizierte Beschäftigte oder Bildungsteilnehmer des Tertiärbereichs, die die Lehrkräfte beim Unterrichten der Schüler unterstützen.

- *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 Fach-

raum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. Im Tertiärbereich umfasst der Lehrkörper Mitarbeiter, deren Hauptaufgabe entweder die Lehre oder die 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

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2015 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*).

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.

Hinweise zu den für diesen Indikator in den einzelnen Ländern verwendeten Definitionen und der angewandten Methodik s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Piketty, T. and M. Valdenaire (2006), *L'Impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français : Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995*, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, Paris, *www.education.gouv.fr/cid3865/limpact-de-la-taille-des-classes-sur-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-colleges-et-lycees-francais.html&xtmc=piketty&xtnp=1&xtcr=1*.

Tabellen Indikator D2

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398860

- Tabelle D2.1: Durchschnittliche Klassengröße nach Art der Bildungseinrichtung (2014) und Index der Veränderung zwischen 2005 und 2014
- Tabelle D2.2: Bildungsteilnehmer-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen (2014)
- Tabelle D2.3: Schüler-Lehrkräfte-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2014)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle D2.1

Durchschnittliche Klassengröße nach Art der Bildungseinrichtung (2014) und Index der Veränderung zwischen 2005 und 2014

Nach Bildungsbereich, Berechnungen basierend auf der Zahl der Schüler und der Klassen

	Primarbereich					Sekundarbereich I				
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen
		Gesamt: Private Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen			Gesamt: Private Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	23	25	25	a	**24**	23	25	25	a	**24**
Österreich	18	19	x(2)	x(2)	**18**	21	21	x(7)	x(7)	**21**
Belgien (frz.)	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
Kanada	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
Chile	29	31	32	24	**30**	30	31	33	25	**31**
Tschechien	21	15	15	a	**21**	22	19	19	a	**22**
Dänemark	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
Estland	17	16	x(2)	x(2)	**17**	15	13	x(7)	x(7)	**15**
Finnland	19	17	17	a	**19**	20	20	20	a	**20**
Frankreich	23	23	23[d]	x(3)	**23**	25	26	26	13	**25**
Deutschland	21	21	21[d]	x(3)	**21**	24	24	24[d]	x(8)	**24**
Griechenland	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
Ungarn	21	20	21	16	**21**	21	21	22	16	**21**
Island	19	13	13	a	**19**	20	11	11	a	**20**
Irland	25	m	a	m	**m**	m	m	a	m	**m**
Israel	28	24	24	a	**27**	29	24	24	a	**28**
Italien	20	20	a	20	**20**	21	21	a	21	**21**
Japan	27	29	a	29	**27**	32	33	a	33	**32**
Korea	24	28	a	28	**24**	32	31	31	a	**32**
Lettland	16	9	a	9	**16**	15	10	a	10	**15**
Luxemburg	15	21	17	21	**16**	19	19	20	18	**19**
Mexiko	19	19	a	19	**19**	28	24	a	24	**28**
Niederlande	23[d]	m	x(1)	m	**23**	m	m	a	m	**m**
Neuseeland	m	m	m	m	**m**	25	21	a	21	**25**
Norwegen[1]	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
Polen	19	11	10	12	**18**	23	17	23	15	**22**
Portugal	21	21	24	20	**21**	23	24	25	22	**23**
Slowakei	18	17	17	0	**18**	19	18	18	0	**19**
Slowenien	19	20	20	a	**19**	20	21	21	a	**20**
Spanien	21	24	25	22	**22**	25	26	27	22	**25**
Schweden	18	16	16	a	**18**	20	21	21	a	**20**
Schweiz	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
Türkei	23	19	a	19	**23**	28	19	a	19	**28**
Ver. Königreich	26	21	27	14	**25**	20	18	20	11	**19**
Vereinigte Staaten	22	18	a	18	**21**	28	20	a	20	**27**
OECD-Durchschnitt	**21**	**20**	**m**	**m**	**21**	**23**	**21**	**m**	**m**	**23**
EU22-Durchschnitt	**20**	**18**	**m**	**m**	**20**	**21**	**20**	**m**	**m**	**21**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
Brasilien	25	18	a	18	**23**	28	24	a	24	**27**
China	37	43	x(2)	x(2)	**37**	49	51	x(7)	x(7)	**49**
Kolumbien	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
Costa Rica	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**
Indien[2]	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	**26**	x(10)	x(10)	x(10)	x(10)	**30**
Indonesien	25	22	a	22	**25**	31	31	a	31	**31**
Litauen	16	15	a	15	**16**	19	20	a	20	**19**
Russische Föd.	21	13	a	13	**20**	19	12	a	12	**19**
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	**24**	**23**	**m**	**m**	**24**	**28**	**26**	**m**	**m**	**28**

1. Schüler sind in Gruppen organisiert, deren Größe sich im Verlauf des Schultags ändert. 2. Referenzjahr 2013.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398873

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

Tabelle D2.1 (Forts.)

Durchschnittliche Klassengröße nach Art der Bildungseinrichtung (2014) und Index der Veränderung zwischen 2005 und 2014

Nach Bildungsbereich, Berechnungen basierend auf der Zahl der Schüler und der Klassen

	Index der Veränderung zwischen 2005 und 2014 (2005=100)							
	Primarbereich				Sekundarbereich I			
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen
	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder								
Australien	98	103	m	99	94	98	m	96
Österreich	91	m	m	91	87	m	m	87
Belgien (frz.)	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	86	98	102	94	86	95	101	92
Tschechien	101	92	m	100	92	88	m	92
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	85	x(13)	104[d]	85	65	x(13)	86[d]	65
Finnland	m	m	m	m	m	m	m	m
Frankreich	m	m	m	m	107	105	100	107
Deutschland	94	91[d]	x(12)	94	98	93[d]	x(16)	98
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	106	110	m	106	97	101	m	97
Island	102	98	m	101	101	90	m	101
Irland	102	m	m	m	m	m	m	m
Israel	104	m	m	100	92	m	m	89
Italien	108	m	103	107	103	m	98	102
Japan	97	m	86	96	97	m	93	97
Korea	72	m	86	72	88	90	m	88
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	99	83	112	100	97	97	86	96
Mexiko	98	a	88	97	93	a	91	93
Niederlande	m	m	m	106	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen[1]	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	94	82	100	92	94	86	102	93
Portugal	117	95	96	114	100	102	99	100
Slowakei	90	88	m	90	84	81	m	84
Slowenien	105	115	m	105	96	101	m	96
Spanien	106	102	91	104	106	99	91	103
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	84	m	115	84	m	m	m	m
Ver. Königreich	102	m	127	105	83	108	116	86
Vereinigte Staaten	103	a	99	103	105	a	95	104
OECD-Durchschnitt	**98**	**m**	**m**	**98**	**94**	**m**	**m**	**94**
EU22-Durchschnitt	**100**	**m**	**m**	**100**	**94**	**m**	**m**	**93**
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	96	m	97	93	85	m	94	86
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien[2]	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	131	m	132	131	100	m	121	100
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**

1. Schüler sind in Gruppen organisiert, deren Größe sich im Verlauf des Schultags ändert. 2. Referenzjahr 2013.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398873

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

Tabelle D2.2

Bildungsteilnehmer-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen (2014)

Nach Bildungsbereich (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	16	x(3)	12[d]	m	m	m	m	m	15	m
Österreich	12	9	10	10	10	9	11	9	17	15
Belgien	13	9	10	10	10	10	17	x(10)	x(10)	22
Kanada[1,2]	16[d]	x(1)	x(5)	x(5)	14	m	m	m	m	m
Chile	21	23	24	24	24	24	a	m	m	m
Tschechien	19	12	12	12	12	12	21	12	22	22
Dänemark	12	11	11	17	13	12	a	23	14	14
Estland	13	10	13	17[d]	15[d]	12[d]	x(4)	a	15	15
Finnland	13	9	14	17	16	13	17	a	14	14
Frankreich	19	15	9	13	10	13	x(8)	19[d]	18	18[d]
Deutschland	15	13	13	14	13	13	13	13	12	12
Griechenland	9	8	m	7	m	m	m	a	45	45
Ungarn	11	11	12	15	12	12	14	15	15	15
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[3]	16	x(4)	14[d]	m	14[d]	14[d]	m	x(10)	x(10)	20
Israel[3]	15	12	x(5)	x(5)	11	11	m	m	m	m
Italien	12	12	13	12	12	12	m	a	19	19
Japan	17	14	x(5)	x(5)	12[d]	13[d]	x(3,4)	m	m	m
Korea	17	17	15	12	15	15	m	29	19	21
Lettland[4]	11	8	8	18	10	9	16	23	18[d]	19
Luxemburg	9	11	8	9	9	10	m	9	m	m
Mexiko	27	33	x(5)	x(5)	21	27	a	18	15	16
Niederlande[3]	17	16	16	21	19	17	21	16	16	16
Neuseeland	16	16	12	19	13	15	21	17	17	17
Norwegen	10	10	x(5)	x(5)	10[d]	10[d]	x(5)	x(5)	10	10
Polen	11	10	13	10	11	11	15	8	15	15
Portugal	14	10	x(5)	x(5)	9[d]	10[d]	x(5)	a	14[d]	14[d]
Slowakei	17	12	14	14	14	13	13	9	14	14
Slowenien	16	8	13	14	14	11	a	22	16	17
Spanien	14	12	12	10	11	12	a	11	13	13
Schweden	13	12	x(5)	x(5)	14	13	11	10	11	11
Schweiz[3]	15	12	11	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	19	18	16	14	15	17	a	48	17	20
Ver. Königreich	20	15	15	21	16	16	a	18	17	17
Vereinigte Staaten	15	15	x(5)	x(5)	15	15	x(10)	x(10)	x(10)	15[d]
OECD-Durchschnitt	**15**	**13**	**13**	**14**	**13**	**13**	**m**	**m**	**17**	**17**
EU22-Durchschnitt	**14**	**11**	**12**	**14**	**13**	**12**	**m**	**m**	**17**	**17**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	21	18	17	8	15	17	19	50	25	25
China	16	13	15	20	17	14	x(8)	22[d]	19	20[d]
Kolumbien	24	26	x(5)	x(5)	22	25	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	a	m	m
Indonesien	21	18	16	28	20	19	a	x(10)	x(10)	28
Litauen	10	7	8	9	8	8	14	a	16	16
Russische Föd.	20	9[d]	x(2)	x(7,8)	x(2,7,8)	9	23[d]	11[d]	11	11[d]
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	x(10)	x(10)	21
Südafrika	m	26[d]	x(2)	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**18**	**17**	**14**	**15**	**15**	**15**	**m**	**m**	**17**	**18**

1. Referenzjahr 2013. 2. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02). 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Israel: öffentliche Bildungseinrichtungen nur im Sekundarbereich II). 4. Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge beeinhaltet Lehrende an staatlich subventionierten Bildungseinrichtungen in kurzen tertiären Bildungsgängen.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398882

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

Tabelle D2.3

Schüler-Lehrkräfte-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2014)

Nach Bildungsbereich (basierend auf Vollzeitäquivalenten)

	Sekundarbereich I				Sekundarbereich II				Sekundarbereich insgesamt			
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen		
		Gesamt: Private Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Gesamt: Private Bildungseinrichtungen	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Gesamt: Private Bildungseinrichtungen	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	13[d]	12[d]	12[d]	a	13	12	12	a
Österreich	9	10	x(2)	x(2)	10	9	x(6)	x(6)	9	10	x(10)	x(10)
Belgien	9	9	9	m	10	10	10	m	10	10	10	m
Kanada[2]	m	m	m	m	14	12	x(6)	x(6)	m	m	m	m
Chile	20	26	27	21	23	25	27	16	21	25	27	17
Tschechien	12	10	10	a	11	13	13	a	12	12	12	a
Dänemark	11	11	11	3	13	7	6	28	12	10	11	4
Estland[3]	10	8	a	8	15[d]	12[d]	a	12[d]	12[d]	10[d]	a	10[d]
Finnland	9	9	9	a	16	17	17	a	12	16	16	a
Frankreich	15	m	18	m	10	m	12	m	12	m	15	m
Deutschland	13	13	x(2)	x(2)	13	12	x(6)	x(6)	13	13	x(10)	x(10)
Griechenland	8	7	a	7	m	8	a	8	m	7	a	7
Ungarn	11	11	12	8	12	13	12	14	12	12	12	13
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	x(5)	m	a	m	14[d]	m	a	m	14	m	a	m
Israel	12	8	8	a	11	m	m	a	11	m	m	a
Italien	12	11	a	11	13	7	a	7	12	8	a	8
Japan[3]	14	12	a	12	11[d]	14[d]	a	14[d]	13[d]	14[d]	a	14[d]
Korea	16	17	17	a	14	16	16	a	15	16	16	a
Lettland	8	5	a	5	10	8	a	8	9	7	a	7
Luxemburg	10	22	11	a	9	8	9	7	9	11	10	12
Mexiko	36	18	a	18	23	15	a	15	30	16	a	16
Niederlande	16	m	a	m	19	m	a	m	17	m	a	m
Neuseeland	16	13	a	13	13	11	12	11	15	12	12	12
Norwegen[3]	10	9	x(2)	x(2)	10[d]	14[d]	x(6)	x(6)	10[d]	13[d]	x(10)	x(10)
Polen	10	9	11	8	11	13	12	13	11	11	12	11
Portugal[3]	10	13	13	12	9[d]	8[d]	11[d]	7[d]	10[d]	9[d]	12[d]	8[d]
Slowakei	13	12	12	a	14	12	12	a	13	12	12	a
Slowenien	8	7	7	a	14	14	13	26	11	13	12	26
Spanien	11	15	16	9	11	14	14	13	11	14	15	12
Schweden	12	15	15	0	14	14	14	0	13	14	14	0
Schweiz	12	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	19	8	a	8	16	7	a	7	18	7	a	7
Ver. Königreich	15	15	16	10	15	17	19	8	15	16	18	9
Vereinigte Staaten	16	11	a	11	16	11	a	11	16	11	a	11
OECD-Durchschnitt	**13**	**12**	**m**	**m**	**13**	**12**	**m**	**m**	**13**	**12**	**m**	**m**
EU22-Durchschnitt	**11**	**11**	**m**	**m**	**13**	**11**	**m**	**m**	**12**	**11**	**m**	**m**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	19	12	a	12	17	10	a	10	18	11	a	11
China	12	18	18	a	16	19	19	a	14	18	18	a
Kolumbien	30	17	x(2)	x(2)	26	15	x(6)	x(6)	29	16	x(10)	x(10)
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	19	17	a	17	18	22	a	22	19	19	a	19
Litauen	7	9	a	9	8	6	a	6	8	8	a	8
Russische Föd.	9[d]	3[d]	a	3[d]	x(1)	x(2)	a	x(4)	9	3	a	3
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	**17**	**14**	**17**	**m**	**15**	**13**	**16**	**m**	**15**	**13**	**16**	**m**

1. Im Sekundarbereich I und II nur allgemeinbildende Bildungsgänge. 2. Referenzjahr 2013. 3. Sekundarbereich II enthält auch Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (Norwegen: Sekundarbereich II umfasst auch kurze tertiäre Bildungsgänge).

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398894

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

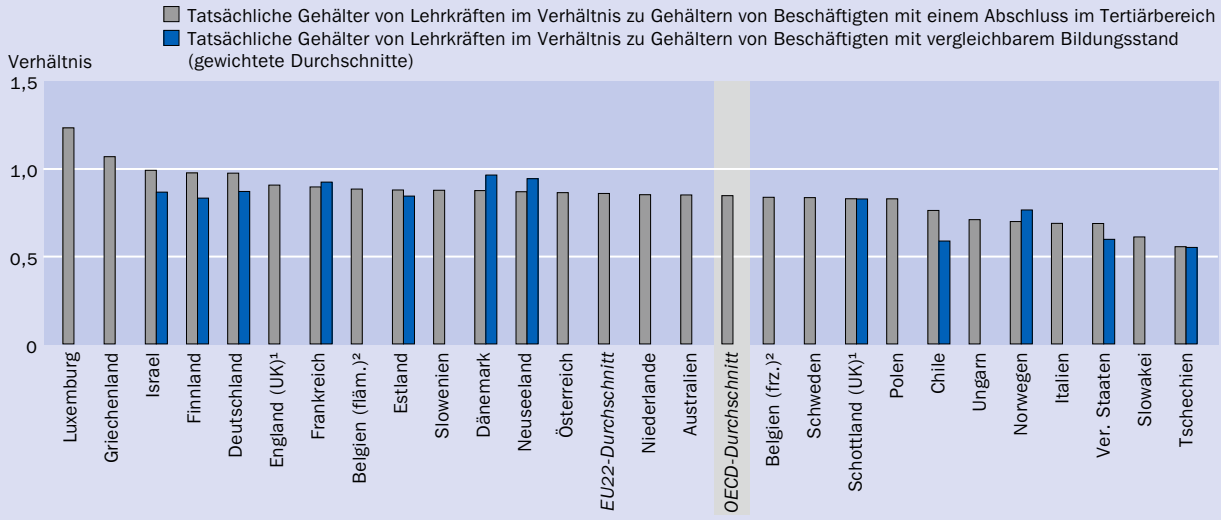
Indikator D3
Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte?

- Im Durchschnitt der OECD-Länder liegen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) bei 74 Prozent der Einkommen von 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Lehrkräfte im Primarbereich erhalten 81 Prozent dieser Vergleichsgehälter, im Sekundarbereich I sind es 85 Prozent und im Sekundarbereich II 89 Prozent.
- Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung und einer üblichen Qualifikation belaufen sich im Durchschnitt im Elementarbereich (ISCED 02) auf 39.245 US-Dollar, im Primarbereich auf 42.675 US-Dollar, im Sekundarbereich I auf 44.407 US-Dollar und im Sekundarbereich II auf 46.379 US-Dollar.

Abbildung D3.1

Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2014)

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Weitere Einzelheiten zu den unterschiedlichen für die Berechnung dieser Relationen verwendeten Metriken finden sich im Abschnitt Angewandte Methodik. 1. Daten zu den Gehältern von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf das Vereinigte Königreich. 2. Daten zu den Gehältern von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf Belgien.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses der Gehälter von Lehrkräften zu den Gehältern von ganzjährig vollzeitbeschäftigten 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
Quellen: OECD. Tabelle D3.2a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399005

Kontext

Die Gehälter der Lehrkräfte sind der größte Einzelposten bei den Kosten der formalen Schulausbildung, und sie wirken sich unmittelbar auf die Attraktivität des Lehrerberufs aus. Sie beeinflussen die Entscheidung, eine Lehrerausbildung aufzunehmen, nach erzieltem Abschluss Lehrkraft zu werden (da die Entscheidungen der Absolventen bei der Berufswahl mit den als Lehrkraft und in anderen Berufen zu erzielenden relativen Einkommen und ihrer im Laufe der Zeit zu erwartenden Steigerung verbunden sind), nach einer Unterbrechung in den Lehrerberuf zurückzukehren und/oder den Lehrerberuf

weiterhin auszuüben (da im Allgemeinen mit steigendem Gehalt die Neigung zu einem Berufswechsel sinkt) (OECD, 2005). Die stark anwachsenden Staatsschulden durch die staatlichen Reaktionen auf die Finanzkrise Ende 2008 führten zu der nachdrücklichen Forderung an die Politik, die Staatsausgaben zu senken – insbesondere im Bereich der Beschäftigten im öffentlichen Dienst. Da Gehalt und Arbeitsbedingungen wichtige Faktoren sind, wenn es darum geht, kompetente und hoch qualifizierte Lehrer anzuwerben, weiterzubilden und zu halten, sollte die Politik in ihrem Bemühen, sowohl die Qualität des Unterrichts als auch langfristig tragfähige Bildungshaushalte sicherzustellen, die Auswirkungen von Gehaltsveränderungen bei den Lehrkräften sorgsam abwägen (s. Indikatoren B6 und B7).

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte sind jedoch nur eine Komponente der Gesamtvergütung der Lehrkräfte. 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 auch große Unterschiede hinsichtlich der Besteuerung und Sozialversicherungssysteme. Diese Komponenten sollten bei einer Analyse der Gehälter der Lehrkräfte und einem Vergleich der Gehälter zwischen den Ländern immer berücksichtigt werden.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten OECD-Ländern steigen die Gehälter der Lehrkräfte, je höher der Bildungsbereich ist, in dem sie unterrichten. So liegt beispielsweise das Gehalt einer Lehrkraft im Sekundarbereich II mit 15 Jahren Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation in Belgien, Dänemark, Finnland, Mexiko und der Slowakei mindestens 25 Prozent über dem einer Lehrkraft im Elementarbereich (ISCED 02) mit gleich langer Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation.
- Die Höchstgehälter von Lehrkräften mit der üblichen Qualifikation sind im Elementarbereich (ISCED 02) im Durchschnitt um 65 Prozent höher als die Anfangsgehälter, im Primar- und Sekundarbereich I um 70 Prozent und im Sekundarbereich II um 68 Prozent. Diese Differenz ist tendenziell am größten, wenn eine Lehrkraft viele Jahre benötigt, um alle Gehaltsstufen zu durchlaufen. In Ländern, in denen die Höchstgehälter erst nach frühestens 30 Jahren erreicht werden, können sie (im Durchschnitt) mehr als 90 Prozent höher als die Anfangsgehälter sein.
- Die von Lehrkräften mit maximaler Qualifikation in der obersten Gehaltsstufe bezogenen Höchstgehälter belaufen sich im Durchschnitt auf 51.210 US-Dollar pro Jahr im Elementarbereich (ISCED 02), 54.312 US-Dollar im Primarbereich, 57.602 US-Dollar im Sekundarbereich I und 58.605 US-Dollar im Sekundarbereich II.
- In 9 der 25 Länder mit verfügbaren Daten sind die durchschnittlichen Jahresgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich II, einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen, mindestens 10 Prozent höher als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich II mit 15 Jahren Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation.
- In den 15 Ländern mit verfügbaren Daten für 2014 variieren die durchschnittlichen Jahresgehälter für vollzeitäquivalente Lehrende in akademischen Bildungsgängen im Tertiärbereich von Land zu Land, von 26.726 US-Dollar in der Slowakei bis zu

133.025 US-Dollar in Luxemburg. In den 14 Ländern mit verfügbaren nach Geschlecht aufgegliederten Gehaltsdaten sind die durchschnittlichen Gehälter für Männer signifikant höher als für Frauen.

Entwicklungstendenzen

Zwischen 2005 und 2014 betrug der reale Anstieg der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften (mit der üblichen Qualifikation und 15 Jahren Berufserfahrung) im Durchschnitt der OECD-Länder im Elementarbereich (ISCED 02) 6 Prozent, im Primarbereich 4 Prozent, im Sekundarbereich I 3 Prozent und im Sekundarbereich II 1 Prozent. Die Wirtschaftskrise im Jahr 2008 wirkte sich jedoch unmittelbar auf die Gehälter der Lehrkräfte aus, die entweder eingefroren oder in einigen Ländern gekürzt wurden. In einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte zwischen 2005 und 2014 real gesunken. Die Reduzierung belief sich im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich in England (Vereinigtes Königreich) und Portugal auf mehr als 10 Prozent und auf bis zu 30 Prozent in Griechenland.

Analyse und Interpretationen

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften

Die Gehälter der Lehrkräfte variieren stark zwischen den einzelnen Ländern (zu Gehältern im Tertiärbereich s. Kasten D3.1). Für Lehrkräfte im Sekundarbereich I mit mindestens 15 Jahren Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation reichen die Gehälter der Lehrkräfte von weniger als 20.000 US-Dollar in der Slowakei, Tschechien und Ungarn über mehr als 60.000 US-Dollar in Deutschland, Kanada, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten bis zu mehr als 110.000 US-Dollar in Luxemburg (Tab. D3.1a und Abb. D3.2).

In den meisten Ländern steigen die Gehälter der Lehrkräfte, je höher der Bildungsbereich ist, in dem sie unterrichten. In Belgien, Dänemark und der Slowakei verdienen Lehrkräfte im Sekundarbereich II mit 15 Jahren Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation zwischen 25 und 40 Prozent mehr als Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mit gleicher Berufserfahrung, in Finnland sind es 55 Prozent mehr und in Mexiko 82 Prozent. 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 sind die Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich II signifikant höher als in den anderen Bildungsbereichen. Die Unterschiede zwischen den Gehältern in den einzelnen Bildungsbereichen sollten unter Berücksichtigung der für den Lehrerberuf in dem jeweiligen Bildungsbereich erforderlichen Qualifikationen interpretiert werden (s. OECD, 2014, Indikator D6).

Andererseits beträgt der Unterschied zwischen den Gehältern für Lehrkräfte im Sekundarbereich II und im Elementarbereich (ISCED 02) mit 15 Jahren Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation in Australien, Korea, Luxemburg, Slowenien, der Türkei und den Vereinigten Staaten weniger als 5 Prozent; und in England (Vereinigtes Königreich), Griechenland, Kolumbien, Polen, Portugal und Schottland (Vereinigtes Königreich) erhalten Lehrkräfte unabhängig von dem Bildungsbereich, in dem sie unterrichten, dasselbe

Kasten D3.1

Gehälter der Lehrenden im Tertiärbereich

In den letzten beiden Jahrzehnten ist die Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich erheblich gestiegen. Dies ist mit steigenden Ausgaben für den Tertiärbereich sowie einem Ausbau der Einrichtungen und höheren Mitarbeiterzahlen einhergegangen, um den Bedürfnissen dieser neuen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich gerecht zu werden. Politische Entscheidungsträger und die Öffentlichkeit in den OECD-Ländern sind zunehmend besorgt, ob es den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs weiterhin gelingen wird, eine ausreichende Anzahl hoch qualifizierter Lehrender zu rekrutieren.

In einer 2016 durchgeführten Erhebung wurden Daten über die Kriterien für die Festlegung der Gehälter von Lehrenden im Tertiärbereich und die von öffentlichen und staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs angebotenen durchschnittlichen Gehälter zusammengetragen. Hierbei handelt es sich um eine Folgeerhebung zu einer ähnlichen, im Jahr 2015 durchgeführten Erhebung. In beiden Erhebungsjahren wurden für die Ermittlung der Gehälter von Lehrenden im Tertiärbereich ähnliche Kriterien verwendet. Die meisten Länder verwenden als Grundlage für die Festlegung der Gehälter von Lehrenden im Tertiärbereich nationale Besoldungs- und Vergütungsgruppen, und in den meisten Ländern liegt es im Ermessen der einzelnen Bildungseinrichtungen, diese Gehaltsstufen zu modifizieren. Fast alle Länder gaben an, den akademischen Rang und die Dauer der Berufserfahrung als Kriterien für die Festlegung der Gehälter der Lehrenden im Tertiärbereich zu verwenden. Darüber hinaus wurden bei der Festlegung der Gehälter der Lehrenden im Tertiärbereich im Allgemeinen Bildungsstand, Forschungserfahrung und Art der Bildungseinrichtung als Faktoren berücksichtigt.

Die Erhebung aus dem Jahr 2016 führte zu Schätzungen der durchschnittlichen tatsächlichen Jahresgehälter von vollzeitbeschäftigten Lehrenden in akademischen Bildungsgängen und ordentlichen Professoren im akademischen Jahr 2013/2014. Obwohl diese Ergebnisse vorläufig sind, zeigen sie einige interessante Resultate. Für 2013/2014 meldeten 18 OECD- und Partnerländer Durchschnittsgehälter für vollzeitäquivalente Lehrende im Tertiärbereich, die von 26.726 US-Dollar in der Slowakei bis zu 133.025 US-Dollar in Luxemburg reichten (die Gehälter wurden mittels KKP für den privaten Verbrauch aus den „Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen der OECD“ kaufkraftbereinigt). Für die 14 Länder, die in der Lage waren, die Gehälter von vollzeitäquivalenten Lehrenden nach Geschlecht aufzugliedern, waren die durchschnittlichen Gehälter für Männer durchgängig höher als für Frauen. Dieser Unterschied war in Belgien (frz.) am geringsten, hier verdienen weibliche vollzeitäquivalente Lehrende 2 Prozent weniger als ihre männlichen Kollegen. Der größte Unterschied bestand in Italien, wo weibliche vollzeitäquivalente Lehrende 21 Prozent weniger verdienen. Dieser Unterschied kann in der unterschiedlichen Altersstruktur von männlichen und weiblichen vollzeitbeschäftigten Lehrenden begründet sein – die Frauen sind jünger als die Männer und stellen am Anfang der beruflichen Laufbahn einen größeren Anteil.

Für 2013/2014 haben 14 Länder Gehaltsdaten für vollzeitbeschäftige ordentliche Professoren angegeben. Bei diesen reichten die geschätzten durchschnittlichen tatsächlichen Jahresgehälter von 39.116 US-Dollar in der Slowakei bis zu 140.077 US-Dollar in Luxemburg. Für die 11 Länder, die in der Lage waren, diese Gehälter nach Geschlecht getrennt aufzuschlüsseln, war der geschlechtsspezifische Gehaltsunterschied bei vollzeitbeschäftigten ordentlichen Professoren geringer als bei vollzeitäquivalenten Lehrenden. In Brasi-

lien und Norwegen waren die Gehälter von ordentlichen Professorinnen nur geringfügig niedriger als die ihrer männlichen Kollegen. Der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Gehältern war in den Vereinigten Staaten am höchsten, wo vollzeitbeschäftigte ordentliche Professorinnen 15 Prozent weniger verdienen als ihre männlichen Kollegen.

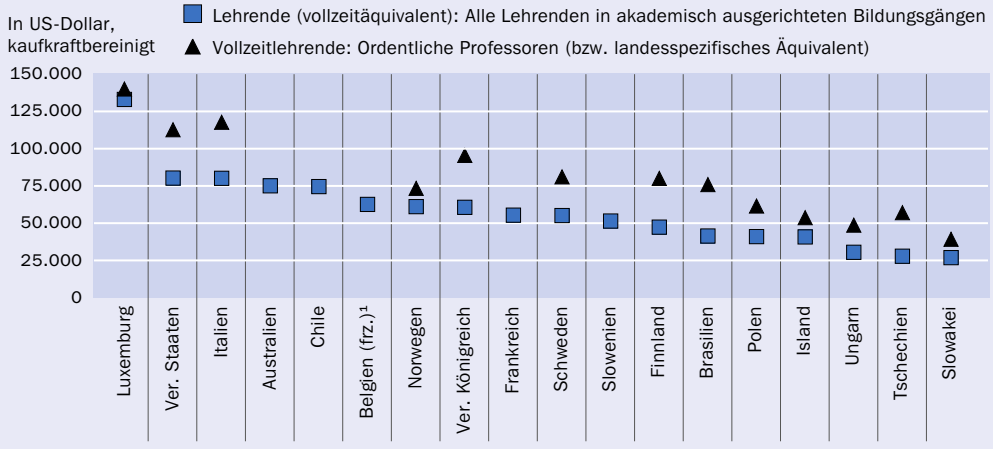
Für Länder, die für beide Erhebungsperioden Daten übermittelt haben, konnten die Gehaltsdaten für 2013/2014 mit den Daten für 2012/2013 verglichen werden. In 9 der 12 Länder, die Daten zur Verfügung gestellt haben, sind die Gehälter für vollzeitäquivalente Lehrende in akademischen Bildungsgängen zwischen diesen beiden Erhebungsperioden real gestiegen, in 3 Ländern hingegen gesunken. Der stärkste Anstieg war in Polen und Ungarn festzustellen, wo die Gehälter von vollzeitäquivalenten Lehrenden 2013/2014 etwa 5 Prozent höher waren als 2012/2013, sowie in Chile, wo sich die Steigerung in diesem Zeitraum auf mehr als 7 Prozent belief. Der stärkste Rückgang zeigte sich in Slowenien, wo die Gehälter von vollzeitäquivalenten Lehrenden 2013/2014 um 2 Prozent niedriger waren als 2012/2013. Änderungen bei den durchschnittlichen Gehältern von vollzeitäquivalenten Lehrenden können sowohl Änderungen in den Gehaltsstufen als auch Änderungen bei der Verteilung von Lehrenden auf niedrigere und höhere Gehaltsstufen widerspiegeln.

9 Länder haben sowohl für 2012/2013 als auch 2013/2014 Gehaltsschätzungen für vollzeitbeschäftigte ordentliche Professoren angegeben. In 8 Ländern sind die Gehälter zwischen diesen beiden Jahren real gestiegen, in 1 Land jedoch gesunken. Die größten Steigerungen zeigten sich in Polen, Tschechien, Ungarn und den Vereinigten Staaten. In jedem dieser Länder waren die Gehälter von vollzeitbeschäftigten ordentlichen Professoren 2013/2014 etwa 4 Prozent höher als 2012/2013. Im Vereinigten Königreich waren die Gehälter vollzeitbeschäftigter ordentlicher Professoren 2013/2014 um 1 Prozent niedriger als 2012/2013.

Abbildung D3.a

Durchschnittliche tatsächliche Jahresgehälter von unterrichtenden Beschäftigten in akademischen Bildungsgängen des Tertiärbereichs an öffentlich und staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen (2013/2014)

Durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrenden an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Ohne tatsächliche Gehälter an Universitäten.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen tatsächlichen Jahresgehälter von Lehrenden (in Vollzeitäquivalenten): alle in akademisch ausgerichteten Bildungsgängen Lehrende.

Quellen: Tabelle D3.10 im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399054

Gehalt. Die Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation sind auch in England (Vereinigtes Königreich), Griechenland, Japan, Kolumbien, Polen, Portugal, Schottland (Vereinigtes Königreich), der Slowakei, Slowenien und Tschechien im Primarbereich, Sekundarbereich I und Sekundarbereich II gleich.

In Israel ist das Gehalt einer Lehrkraft im Elementarbereich (ISCED 02) 20 Prozent höher als das einer Lehrkraft im Sekundarbereich II. Dies 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 Reform sollen auch die Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich II angehoben werden.

Mindest- und übliche Qualifikationen

Die Unterschiede bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften basieren nicht nur auf dem Bildungsbereich, in dem die Lehrtätigkeit ausgeübt wird, oder auf der Anzahl der Jahre Berufserfahrung, sondern auch auf der jeweiligen Qualifikation der Lehrkräfte.

Die für eine Lehrtätigkeit in einem Bildungsbereich erforderliche Mindestqualifikation bezieht sich auf die als Eingangsqualifikation für den Beruf erforderliche übliche Art der Ausbildung einer üblichen Dauer (s. OECD, 2014, Indikator D6), andere für die Erlangung der Lizenz/Lehrerlaubnis im öffentlichen Schulsystem bestehende Anforderungen, wie Probezeiten, wurden nicht berücksichtigt. Die üblichen Qualifikationen beziehen sich auf die Qualifikationen und Ausbildung, über die Lehrkräfte üblicherweise verfügen, d. h. die Qualifikationen, über die in einem bestimmten Jahr der größte Teil der Lehrerschaft in einem Bildungssystem verfügt. Sie können Zertifikate und Qualifikationen umfassen, die während der Tätigkeit als Lehrkraft erworben wurden. Die Definition der üblichen Qualifikationen für Lehrkräfte unterscheidet sich von Land zu Land (Kasten D3.2).

Unterschiede bei den Gehältern zwischen Lehrkräften mit den Mindest- und den üblichen Qualifikationen sind jedoch keinesfalls die Regel (in Ländern mit einem hohen Anteil an Lehrkräften mit Mindestqualifikation kann die Mindestqualifikation auch der üblichen Qualifikation entsprechen). In 16 der 34 Länder mit verfügbaren Daten bestehen während der gesamten Laufbahn einer Lehrkraft keine Unterschiede beim Gehalt zwischen Lehrkräften mit den Mindest- und den üblichen Qualifikationen. In den verbleibenden 18 Ländern können Unterschiede in den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern Unterschiede zwischen Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen und Lehrkräften mit Mindestqualifikation widerspiegeln, zumindest in einem Bildungsbereich und zumindest an einem Punkt ihrer Laufbahn; zu Beginn ihrer Laufbahn, nach 10 Jahren Berufserfahrung, nach 15 Jahren Berufserfahrung oder in der obersten Gehaltsstufe (Tab. D3.1a sowie Tab. D3.1b im Internet).

In Chile, Irland, Israel, Mexiko und der Slowakei (Primarbereich, Sekundarbereich I und II) sind die Anfangsgehälter für alle Lehrkräfte gleich. Erst nachdem die Lehrkräfte einige Zeit im Schulsystem verbracht haben, entwickeln sich die Gehälter von Lehrkräften mit Mindest- und den üblichen Qualifikationen auseinander. In Belgien (frz.), Kanada, Kolumbien, Tschechien und den Vereinigten Staaten erhalten Lehrkräfte aller Bildungsbereiche, für die Informationen verfügbar sind, mit den üblichen Qualifikationen zu jedem Zeitpunkt ihrer Laufbahn (auch bei Berufsbeginn) höhere gesetzliche bzw. vertraglich

Kasten D3.2

Übliche Qualifikationen von Lehrkräften

In den meisten OECD-Ländern müssen Lehrkräfte zur Aufnahme des Lehrerberufs über einen bestimmten Bildungsstand bzw. Abschluss verfügen oder sogar über eine Kombination von Qualifikationen. „Übliche Qualifikationen" bedeutet in der Regel, Anforderungen zu erfüllen, die über den üblichen Bildungsstand von Lehrkräften hinausgehen (Informationen zu den landesspezifischen Unterschieden zwischen Mindest- und üblichen Qualifikationen s. Anhang 3). Um voll qualifizierte Lehrkraft zu werden, müssen Lehrkräfte oft eine Ausbildung durchlaufen, praktische Erfahrungen sammeln und/oder ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten in einer Probezeit unter Beweis stellen. Manchmal müssen sie, um unterrichten zu können oder höhere Gehalts- und Verantwortungsstufen im Schulsystem zu erreichen, zusätzliche Kriterien erfüllen, wie das Bestehen von selektiven Zulassungsprüfungen. Abhängig vom Bildungsbereich, in dem sie unterrichten, können sich Kriterien auch ändern (weitere Informationen s. OECD, 2014, Indikator D6).

Daher sind die für den Eintritt in den Lehrerberuf erforderlichen Mindestqualifikationen nicht immer die am häufigsten vorhandenen Qualifikationen der Lehrkräfte. In mehreren Bildungssystemen hat die „übliche" Lehrkraft aller Wahrscheinlichkeit nach über die Mindestanforderungen hinausgehende Zertifizierungs- und Qualifizierungsprozesse durchlaufen und eine bestimmte Stufe auf einer Gehaltsskala erreicht. Dies wird als die übliche Qualifikation von Lehrkräften bezeichnet, sie variiert je nach Land und Schulsystem.

Unterschiede zwischen den Mindest- und den üblichen Qualifikationen von derzeit unterrichtenden Lehrkräften gibt es häufig in Ländern, in denen Vorgaben oder Gesetze kürzlich geändert und die Anforderungen für die Aufnahme des Lehrerberufs angehoben bzw. gesenkt wurden. Diese Unterschiede können auch in Systemen bestehen, in denen sich berufliche Weiterbildungsmaßnahmen auf die Definition der Qualifikation der Lehrkräfte und ihre Gehälter auswirken, ebenso wie in Systemen, in denen unterschiedliche Qualifikationsarten (Abschlussarten und/oder Abschlüsse auf ISCED-Stufen) für den Zugang zum Lehrberuf akzeptiert werden oder in denen alternative Zugangsmöglichkeiten zum Lehrerberuf bestehen. Unterschiede können auch Indikatoren für die berufliche Laufbahn von Lehrkräften sein.

vereinbarte Gehälter als Lehrkräfte, die die Mindestqualifikationen aufweisen. Dies gilt auch in Australien, jedoch nicht am oberen Ende der Gehaltsskala, wo die Gehälter in der Regel nicht von den Qualifikationen der Lehrkräfte abhängen. In Norwegen sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte mit den üblichen Qualifikationen auf jeder Stufe ihrer Laufbahn in allen Bildungsbereichen höher, eine Ausnahme bildet der Elementarbereich (ISCED 02), bei dem kein Unterschied zwischen Mindest- und üblichen Qualifikationen besteht. Auf der anderen Seite sind in Polen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen in allen Bildungsbereichen, mit Ausnahme des Sekundarbereichs II, höher als die von Lehrkräften mit Mindestqualifikationen, da die meisten Lehrkräfte in Polen über einen Master- oder gleichwertigen Abschluss (ISCED 7) verfügen, diese Qualifikation jedoch nur für im Sekundarbereich II unterrichtende Lehrkräfte erforderlich ist, nicht aber für andere Bildungsbereiche (Tab. D3.1a und D3.1b im Internet).

Die Unterschiede zwischen den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften mit Mindestqualifikation und mit den üblichen Qualifikationen und 15 Jahren Berufserfahrung können erheblich sein. Sie reichen von höchstens 10 Prozent in Australien, Chile, Irland, Israel, Neuseeland und Spanien (Sekundarbereich I) bis zu mehr als 30 Prozent in Belgien (frz., Sekundarbereich II nach mindestens 10 Jahren Berufserfahrung), England (Vereinigtes Königreich) und Polen (im Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich nach mindestens 15 Jahren Berufserfahrung oder auf der höchsten Gehaltsstufe) (Tab. D3.1a und Tab D3.1b im Internet).

Anfangs- und Höchstgehälter von Lehrkräften

Die Bildungssysteme konkurrieren mit anderen Sektoren der Wirtschaft um hoch qualifizierte Absolventen, um sie als Lehrkräfte zu gewinnen. Forschungsergebnisse zeigen, dass Gehälter und alternative Beschäftigungsmöglichkeiten einen wesentlichen Einfluss auf die Attraktivität des Lehrerberufs haben (Santiago, 2004). Die Anfangsgehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu denen von Beschäftigten in anderen nicht lehrenden Tätigkeiten und die zu erwartenden Einkommenssteigerungen haben großen Einfluss darauf, ob sich Absolventen für den Lehrerberuf entscheiden.

Länder, die das Angebot an Lehrkräften erweitern 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 nur der kompetentesten und am höchsten qualifizierten Lehrkräfte erforderlich, sondern man muss sich auch um ihre Bindung bemühen.

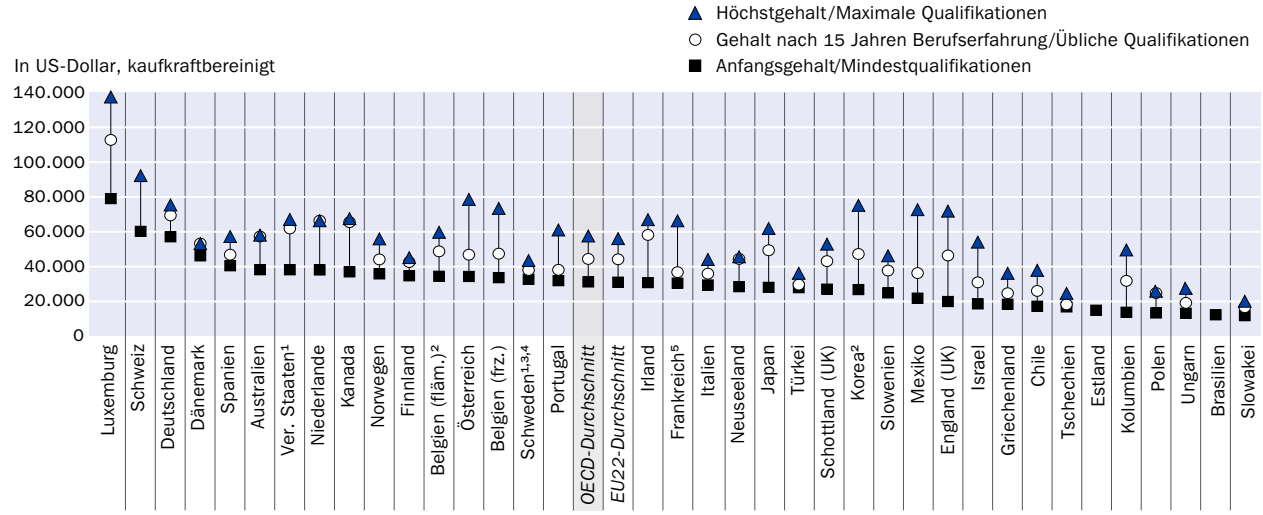
Im Sekundarbereich I verdienen Lehrkräfte mit Mindestqualifikationen bei Berufseintritt im Durchschnitt 31.220 US-Dollar. Die Anfangsgehälter variieren zwischen 15.000 US-Dollar in Brasilien, Estland, Polen, der Slowakei und Ungarn, mehr als 40.000 US-Dollar in Dänemark, Deutschland und Spanien, mehr als 60.000 US-Dollar in der Schweiz und fast 80.000 US-Dollar in Luxemburg. Für Lehrkräfte (mit maximalen Qualifikationen) in der obersten Gehaltsstufe liegt das Gehalt im Durchschnitt bei 57.602 US-Dollar. Dieses Höchstgehalt variiert von weniger als 25.000 US-Dollar in der Slowakei und Tschechien bis zu mindestens 75.000 US-Dollar in Deutschland, Korea und Österreich, mehr als 90.000 US-Dollar in der Schweiz und mehr als 130.000 US-Dollar in Luxemburg.

Bei einem Vergleich der Spannbreite der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter, von den Anfangsgehältern (mit Mindestqualifikationen) bis zu den Höchstgehältern (mit maximalen Qualifikationen), zeigt sich, dass in den meisten Ländern und subnationalen Einheiten, deren Anfangsgehälter unter dem OECD-Durchschnitt liegen, auch die Höchstgehälter unter diesem liegen. Im Sekundarbereich I sind hier England (Vereinigtes Königreich), Japan, Korea und Mexiko die Ausnahme, wo die Anfangsgehälter mindestens 10 Prozent unter dem OECD-Durchschnitt liegen, die Höchstgehälter jedoch 7 bis 30 Prozent darüber. Für Dänemark, Finnland, Norwegen und Spanien gilt das Gegenteil. In diesen Ländern liegen die Anfangsgehälter mindestens 10 Prozent über dem OECD-Durchschnitt, die Höchstgehälter hingegen unter dem OECD-Durchschnitt (Abb. D3.2 und Tab. D3.6 im Internet). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass eine Reihe von Ländern verhältnismäßig flache/komprimierte Gehaltsstrukturen hat. Der Unterschied zwischen den Anfangs- und Höchstgehältern beträgt in Dänemark, Finnland (Elementarbereich [ISCED 02]), Norwegen (Elementarbereich [ISCED 02]) und Schweden (Elementarbereich [ISCED 02]) höchstens 30 Prozent.

Abbildung D3.2

Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn (2014)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Tatsächliche Grundgehälter. 2. Höchstgehalt mit üblichen Qualifikationen anstelle maximaler Qualifikationen. 3. Höchstgehalt mit Mindestqualifikationen anstelle maximaler Qualifikationen. 4. Daten von 2013. 5. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Anfangsgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I mit Mindestqualifikationen.

Quellen: OECD. Tabelle D3.1a sowie Tabellen D3.1b und D3.6 im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399015

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. So wird beispielsweise oft angeführt, dass für Organisationen mit niedrigeren internen Gehaltsunterschieden ein größeres Vertrauen, ein offenerer Informationsaustausch und mehr Kollegialität unter den Mitarbeitern charakteristisch sind.

Im Gegensatz dazu sind die Gehälter in einigen Ländern in der obersten Gehaltsstufe mindestens doppelt so hoch wie die Anfangsgehälter – in Belgien (frz.), Chile, Israel und Korea in allen Bildungsbereichen, in Polen im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich, in Irland und Japan im Primar- und Sekundarbereich, in Frankreich und Österreich im Sekundarbereich I und II und in Ungarn im Sekundarbereich I. In England (Vereinigtes Königreich), Kolumbien und Mexiko (mit Ausnahme des Sekundarbereichs II) sind die Höchstgehälter in allen Bildungsbereichen sogar mehr als dreimal so hoch wie die Anfangsgehälter (Abb. D3.2 und Tab. D3.6 im Internet).

In der obersten Gehaltsstufe variiert auch die Gehaltszulage für höhere Qualifikationen zwischen den einzelnen Ländern. Im Sekundarbereich I besteht zwar in 11 von 34 Ländern und subnationalen Einheiten, für die entsprechende Daten vorliegen, für Lehrkräfte in der obersten Gehaltsstufe kein Unterschied zwischen den Gehältern für Lehrkräfte mit Mindestqualifikationen und Lehrkräften mit maximalen Qualifikationen, in Belgien (frz.), Frankreich, Israel, Kolumbien, Norwegen, der Slowakei und Tschechien beträgt der Unterschied jedoch mindestens 25 Prozent. Dieser Gehaltsunterschied ist in England (Vereinigtes Königreich) und Mexiko am größten, wo Lehrkräfte mit maximalen Qualifikationen in der obersten Gehaltsstufe mindestens doppelt so viel verdienen wie Lehrkräfte mit derselben Erfahrung, die jedoch nur über die Mindestqualifikationen verfügen. In England (Vereinigtes Königreich) ist dieser Unterschied auf den möglichen Gehaltsanstieg

bei Lehrkräften zurückzuführen, die in die Gehaltsskala „Leading Practitioner“ aufsteigen. Ein ähnliches Bild zeigt sich im Sekundarbereich II (Tab. D3.1b und D3.6 im Internet).

Bei der Analyse der Anfangs- und Höchstgehälter ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich die „Mindest-“ und „Höchstqualifikationen“ nicht auf alle Lehrkräfte beziehen, da Lehrkräfte andere Qualifikationsniveaus aufweisen können, wie z. B. die übliche Qualifikation (s. Tab. X2.5 zum Anteil an Lehrkräften mit Mindest- oder üblicher Qualifikation), dass unter Umständen nicht alle Lehrkräfte nach der obersten Gehaltsstufe streben oder diese erreichen und dass nur ein geringer Anteil von ihnen über die Höchstqualifikationen verfügt.

Berufserfahrung und Gehaltsstufen

In den Gehaltsskalen sind gewöhnlich die Gehälter der Lehrkräfte zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer 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 Gehalts 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 können sich weitere Qualifikationen auf die Unterschiede bei den Anfangs- und Höchstgehältern auswirken und zu Gehaltssteigerungen führen.

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 mit den üblichen Qualifikationen im Sekundarbereich I sind mit 10 Jahren Berufserfahrung im Durchschnitt um 28 Prozent höher als die Anfangsgehälter, mit 15 Jahren Berufserfahrung sind es 37 Prozent mehr. Außerdem liegen die Gehälter in der obersten Gehaltsstufe, die im Durchschnitt nach 24 Jahren Berufserfahrung erreicht wird, im Durchschnitt 65 Prozent über den Anfangsgehältern. In Griechenland, Israel, Italien, Korea und Spanien erreichen Lehrkräfte im Sekundarbereich I erst nach frühestens 35 Dienstjahren das Höchstgehalt. Im Gegensatz hierzu erreichen Lehrkräfte im Sekundarbereich I in Australien, Kolumbien und Schottland (Vereinigtes Königreich) das Höchstgehalt bereits nach 6 bis 9 Dienstjahren (Tab. D3.1a und D3.3a).

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter pro Netto-Unterrichtszeitstunde

Da sich die Anzahl 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 den üblichen Qualifikationen liegt im Primarbereich bei 55 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 65 US-Dollar und an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs II bei 74 US-Dollar.

Die Gehälter je Unterrichtszeitstunde sind in Chile, der Slowakei und Tschechien (außer im Sekundarbereich II) am niedrigsten – höchstens 30 US-Dollar –, während sie in Deutschland im Sekundarbereich I und II sowie in Belgien (fläm. und frz.), Dänemark,

Japan und Norwegen im Sekundarbereich II bei mindestens 90 US-Dollar liegen. In Luxemburg betragen sie in allen Bildungsbereichen mehr als 120 US-Dollar. Für Lehrkräfte des Elementarbereichs (ISCED 02) mit den üblichen Qualifikationen beträgt das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt pro Unterrichtszeitstunde nach 15 Jahren Berufserfahrung 44 US-Dollar. Jedoch verdienen in etwa einem Drittel der Länder Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen weniger als 30 US-Dollar pro Unterrichtszeitstunde (Tab. D3.3a).

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 35 Prozent über dem einer Lehrkraft im Primarbereich. In Schottland (Vereinigtes Königreich) besteht kein Unterschied, während in Dänemark das Gehalt von Lehrkräften im Sekundarbereich II je Unterrichtszeitstunde 91 Prozent über dem von Lehrkräften im Primarbereich ist (Tab. D3.3a).

Der Gehaltsunterschied zwischen Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich bleibt jedoch bei einem Vergleich der Gehälter pro Arbeitszeitstunde nicht unbedingt bestehen. So unterscheiden sich beispielsweise in Portugal die Gehälter der Lehrkräfte pro Unterrichtszeitstunde zwischen Primar- und Sekundarbereich II um 23 Prozent, obwohl die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter und Gesamtarbeitszeiten in beiden Bildungsbereichen dieselben sind. Der Unterschied erklärt sich aus der Tatsache, dass Lehrkräfte an Schulen im Primarbereich mehr Zeit mit unterrichtenden Tätigkeiten verbringen als Lehrkräfte an Schulen im Sekundarbereich II (s. Tab. D4.1).

Entwicklungen seit 2000

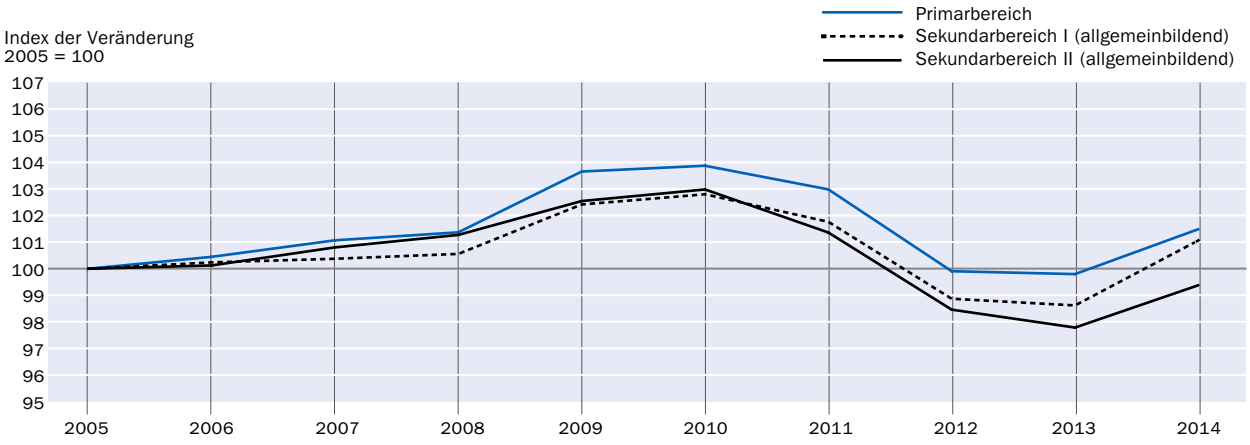
Bei der Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten zu den Gehältern von Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen für die Jahre 2000 und 2014 war in den meisten während dieses Zeitraums insgesamt ein realer Anstieg der Gehälter von Lehrkräften zu beobachten. Bemerkenswerte Ausnahmen sind Dänemark (Sekundarbereich II), England (Vereinigtes Königreich) und Frankreich, wo die Gehälter der Lehrkräfte während dieser Zeit um rund 9 bis 11 Prozent sanken, Griechenland, wo die Gehälter um 14 Prozent sanken, sowie Italien (Primar- und Sekundarbereich), wo die Gehälter der Lehrkräfte real leicht sanken (um weniger als 2 Prozent). Zu den sonstigen Ländern, in denen die Gehälter am stärksten gestiegen sind (innerhalb dieses Zeitraums um mindestens 20 Prozent), gehören Irland (Primar- bis Sekundarbereich II), Israel (Elementarbereich [ISCED 02] bis Sekundarbereich I), Mexiko (Elementarbereich [ISCED 02] bis Sekundarbereich I), Schottland (Vereinigtes Königreich) (Elementarbereich [ISCED 02]), die Türkei (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich), Ungarn (Elementarbereich [ISCED 02] bis Sekundarbereich II) und die Vereinigten Staaten (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich). In Schottland (Vereinigtes Königreich) (Elementarbereich [ISCED 02]) betrug der Anstieg sogar mehr als 40 Prozent (Tab. D3.5a).

Im Zeitraum von 2005 bis 2014, für den für drei Viertel der OECD-Länder vergleichbare Daten vorliegen, sind die Gehälter in mehr als der Hälfte dieser Länder real gestiegen. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten für die Referenzjahre 2005 und 2014 sind die Gehälter im Primarbereich um 4 Prozent, im Sekundarbereich I um 3 Prozent und im Sekundarbereich II um 1 Prozent gestiegen. In Polen stiegen die Gehälter im Elementar-

Abbildung D3.3

Veränderungen der Gehälter von Lehrkräften in OECD-Ländern (2005–2014)

OECD-Index der durchschnittlichen Veränderung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und Mindestqualifikation (nur Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre) (2005 = 100, zu konstanten Preisen)

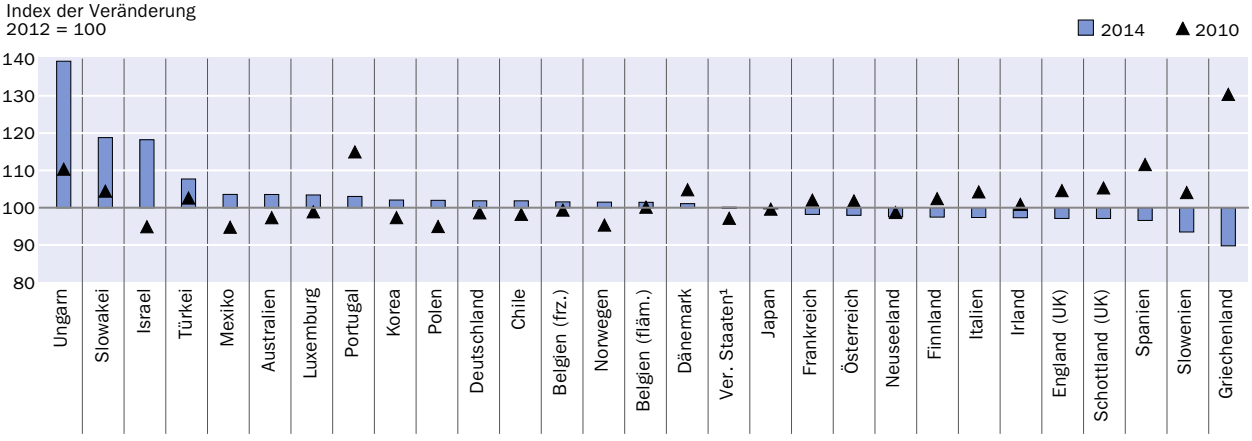


Quelle: OECD. Tabelle D3.5b im Internet. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399029

Abbildung D3.4

Veränderungen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I (2010, 2012 und 2014)

Index der Veränderung zwischen 2010 und 2014 bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation (2012 = 100, zu konstanten Preisen)



1. Tatsächliche Grundgehälter.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Index der Veränderung zwischen 2012 und 2014 der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I mit 15 Jahren Berufserfahrung.
Quelle: OECD. Tabelle D3.5a. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399036

bereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich um mehr als 20 Prozent – das Ergebnis eines Regierungsprogramms aus dem Jahr 2007, das darauf abzielte, die Lehrergehälter zwischen 2008 und 2013 schrittweise anzuheben und durch finanzielle Anreizprogramme hoch qualifizierte Lehrkräfte anzuwerben und so die Qualität der Bildung zu verbessern; Ähnliches gilt auch für Israel (Elementarbereich [ISCED 02], Primar- und Sekundarbereich I) sowie für Luxemburg und die Türkei (jeweils im Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich).

In den meisten Ländern waren die Steigerungen der Gehälter der Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich (I und II) in etwa gleich hoch. In Israel und Luxemburg trifft dies jedoch nicht zu. In Israel sind die Gehälter im Elementarbereich (ISCED 02) um mehr als 40 Prozent gestiegen, im Primarbereich um 27 Prozent, im Sekundarbereich I um 37 Prozent und im Sekundarbereich II um 13 Prozent. In Luxemburg betrug der Anstieg im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich mehr als 45 Prozent gegenüber einem Anstieg von 17 Prozent im Sekundarbereich I und II. In beiden Ländern ist der Unterschied beim Index der Veränderung zwischen den Gehältern von Lehrkräften im Primar- und im Sekundarbereich auf Reformen zurückzuführen, durch die die Gehälter von Lehrkräften im Primarbereich angehoben werden sollten. In Israel war dies hauptsächlich die schrittweise Einführung der „Neue Horizonte" überschriebenen Reform im Primar- und Sekundarbereich I, die 2008 begann und das Ergebnis einer Vereinbarung zwischen den Bildungsbehörden und der israelischen Lehrergewerkschaft (des Primar- und Sekundarbereichs I) war. Diese Reform beinhaltet u. a. höhere Gehälter der Lehrkräfte in Verbindung mit längeren Arbeitszeiten (s. Indikator D4). Im Schuljahr 2013/2014 beispielsweise betraf diese Reform 93 Prozent der vollzeitäquivalenten Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02), 97 Prozent im Primarbereich und 92 Prozent im Sekundarbereich I. Im selben Schuljahr begann die Umsetzung einer ähnlichen Reform (Oz Letmura) im Sekundarbereich II, die 31 Prozent der vollzeitäquivalenten Lehrkräfte im Schuljahr 2013/2014 betraf.

Im Gegensatz dazu sind seit 2005 die Gehälter in England (Vereinigtes Königreich) und Portugal (im Elementarbereich [ISCED 02], Primar- und Sekundarbereich) und auch in Ungarn (im Sekundarbereich II) um mehr als 10 Prozent und in Griechenland um 30 Prozent gesunken.

Hinter diesen zwischen 2005 und 2014 zu beobachtenden Gesamtveränderungen bei den Gehältern von Lehrkräften verbergen sich jedoch durch die Auswirkungen der Wirtschaftskrise im Jahr 2008 verursachte unterschiedliche Änderungszeiträume bei den Gehältern von Lehrkräften. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten für den Zeitraum wurden die Gehälter zwischen 2009 und 2013 entweder eingefroren oder gekürzt und haben dann wieder zu steigen begonnen (Abb. D3.3, weiter gehende Informationen s. Kasten D3.3 in OECD, 2015). Daher ist der Zeitraum von 2010 bis 2014 für eine weiter gehende Analyse der Veränderungen bei den Gehältern von Lehrkräften aufgrund der Krise von besonderem Interesse.

Im Sekundarbereich I sind die Veränderungen bei den Gehältern in den 29 Ländern mit verfügbaren Daten für 2010, 2012 und 2014 unterschiedlich verlaufen (Abb. D3.4). In den meisten Ländern sind die Gehälter sowohl 2010–2012 als auch 2012–2014 gestiegen oder in beiden Zeiträumen gesunken. Die Gehälter sind in fast einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten, die alle in Europa liegen, gesunken (England [Vereinigtes Königreich], Finnland, Frankreich, Griechenland, Italien, Österreich, Schottland [Vereinigtes Königreich], Slowenien und Spanien), während die Gehälter in mehr als einem Drittel der Länder (größtenteils außerhalb Europas) kontinuierlich gestiegen sind.

In einer kleinen Gruppe von Ländern (Dänemark, Portugal, der Slowakei, der Türkei und Ungarn) sind die Gehälter von 2010 bis 2012 gesunken und anschließend von 2012 bis 2014 gestiegen. In der Slowakei, der Türkei und Ungarn wurde die Reduzierung der Gehälter zwischen 2010 und 2012 durch einen stärkeren Gehaltsanstieg zwischen 2012 und 2014 ausgeglichen. In Dänemark und Portugal hat der Anstieg der Gehälter zwischen 2012 und 2014 die starke Kürzung zwischen 2010 und 2012 nicht ausgeglichen, die Gehälter waren 2014 niedriger als im Jahr 2010 (insbesondere in Portugal) (Abb. D3.4).

Diese Analyse der Entwicklungstendenzen bei den Gehältern beruht auf den Gehältern von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen (eine Näherungsgröße für Lehrkräfte in der Mitte der beruflichen Laufbahn). An bestimmten Punkten der beruflichen Laufbahn als Lehrkraft können die Gehälter jedoch schneller ansteigen als an anderen. Länder beispielsweise, in denen ein Mangel an Lehrkräften herrscht, können die Anfangsgehälter für Lehrkräfte anheben, um durch derartig gezielte Maßnahmen die Attraktivität des Lehrerberufs zu erhöhen (OECD, 2005). In Frankreich beispielsweise wurden die Anfangsgehälter von Lehrkräften 2010 und 2011 angehoben.

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. Schulsysteme setzen auch Zusatzvergütungen wie Zulagen, Bonuszahlungen und sonstige Formen der besonderen Anerkennung für Lehrkräfte 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 unterschiedlichen Ebenen gefällt (Tab. D3.8 im Internet).

Die Kriterien für zusätzliche Zahlungen variieren zwischen den Ländern. In der großen Mehrheit der Länder werden zentrale Aufgaben von Lehrkräften wie das Unterrichten, die Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden, die Korrektur von Schülerarbeiten, die Mitwirkung an allgemeinen Verwaltungsarbeiten, die Kommunikation mit den Eltern, die Beaufsichtigung von Schülern und Zusammenarbeit mit Kollegen selten als Tätigkeiten angesehen, aufgrund derer Bonus- oder zusätzliche Zahlungen geleistet werden (Tab. D3.7). Die Übernahme anderer Pflichten beinhaltet jedoch häufig eine Form von zusätzlicher Vergütung. In etwa der Hälfte der Länder und subnationalen Einheiten, für die Informationen zu Lehrkräften des Sekundarbereichs I zur Verfügung stehen, erhalten Lehrkräfte, die sich zusätzlich zu ihren Unterrichtsverpflichtungen an Aufgaben der Schulverwaltung beteiligen, hierfür eine Form von Vergütung, entweder durch eine Reduzierung der Unterrichtsverpflichtungen, wie in Chile, Dänemark, Finnland, Luxemburg, Portugal und der Slowakei, oder eine jährliche Zusatzvergütung wie in England (Vereinigtes Königreich), Frankreich, Irland, Italien, Japan, Kanada (in einigen Provinzen/Territorien), Korea, Norwegen und Spanien. Häufig gibt es auch entweder jährliche oder gelegentliche Zusatzvergütungen, wenn Lehrkräfte eine größere Zahl von Klassen oder mehr Unterrichtsstunden unterrichten, als nach ihrem Vollzeitvertrag erforderlich ist, für die Übernahme der Aufgaben eines Klassenlehrers oder die Durchführung besonderer Aufgaben, wie die Betreuung von Lehrkräften in der Ausbildung (Tab. D3.7).

Manchmal werden Zusatzvergütungen auch für herausragende Leistungen von Lehrkräften gewährt, wie dies bei Lehrkräften des Sekundarbereichs I in Estland, Israel, Japan, Korea, Polen, der Slowakei, Slowenien, Tschechien und der Türkei der Fall ist (wobei leistungsbezogene Bonuszahlungen auch durch Erhöhungen des Grundgehalts gewährt werden können, wie dies in England [Vereinigtes Königreich], Frankreich, Mexiko und Ungarn der Fall ist). Zusatzvergütungen können auch Bonuszahlungen für besondere Unterrichtsbedingungen sein: für das Unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen in Regelschulen und für das Unterrichten in benachteiligten oder abgelegenen Gegenden bzw. Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten (Tab. D3.7).

Die tatsächlichen Durchschnittsgehälter von Lehrkräften

Im Gegensatz zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern können die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften tätigkeitsbezogene Zahlungen wie jährliche Bonuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Sonderzahlungen für Urlaub, Lohnfortzahlung im Krankheitsfall und andere zusätzliche Zahlungen umfassen. Diese Bonuszahlungen und Zulagen können eine erhebliche Ergänzung des Grundgehalts darstellen. In diesem Fall werden die tatsächlichen Durchschnittsgehälter von Lehrkräften zusätzlich zu Faktoren wie Berufserfahrung oder Qualifikation der Lehrkräfte auch durch das Vorkommen von Bonuszahlungen und Zulagen im Vergütungssystem beeinflusst (Kasten D3.3). 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 Qualifikationsniveau zusammenhängen, da sich diese beiden Faktoren auf die Gehaltsstufen der Lehrkräfte auswirken.

Die tatsächlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften betragen im Durchschnitt 37.274 US-Dollar im Elementarbereich (ISCED 02), 41.476 US-Dollar im Primarbereich, 43.961 US-Dollar im Sekundarbereich I und 46.575 US-Dollar im Sekundarbereich II.

Unter den 25 OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sowohl zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen und den tatsächlichen Gehältern 25- bis 64-jähriger Lehrkräfte sind die tatsächlichen Jahresgehälter in rund einem Drittel der Länder – in Dänemark (Sekundarbereich II), Finnland (Primar- und Sekundarbereich), Frankreich (Sekundarbereich), Israel, Österreich, Polen (Primar- und Sekundarbereich), der Slowakei, Tschechien und Ungarn – 10 Prozent bis 40 Prozent höher als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter. Im Gegensatz dazu sind die tatsächlichen Jahresgehälter im Elementarbereich (ISCED 02) in Australien und Slowenien sowie im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich in Luxemburg mehr als 10 Prozent niedriger als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (Tab. D3.1a und Tab. D3.4). Dies kann mit dem Anteil jüngerer und/oder weniger erfahrener Lehrkräfte in diesen Bildungsbereichen zusammenhängen.

In einigen Ländern variieren die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften zwischen den einzelnen Bildungsbereichen stärker als die durchschnittlichen gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung und den üblichen Qualifikationen. In Tschechien beispielsweise sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter im Sekundarbereich II 7 Prozent höher als im Elementarbereich (ISCED 02), während die tatsächlichen Gehälter im Sekundarbereich II 21 Prozent höher sind als im Elementarbereich (ISCED 02). Der Unterschied zwischen den durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften im Sekundarbereich II und von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) ist in Frankreich und Israel mindestens 15 Prozentpunkte größer als die Differenz zwischen den jeweiligen gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern. In Slowenien beträgt dieser Unterschied mehr als 45 Prozentpunkte, u. a. weil die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter zwischen diesen beiden Bildungsbereichen nicht stark ansteigen. Teilweise lassen sich diese Unterschiede auf die unterschiedlichen Bonuszahlungen in den einzelnen Bildungsbereichen zurückführen (s. Anhang 3 im Internet).

Bei den Ländern mit verfügbaren Daten sowohl für die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten als auch die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I für den Zeitraum 2010 bis 2014 haben sich in den meisten Ländern die tatsächlichen Gehälter

Kasten D3.3

Tatsächliche Durchschnittsgehälter von Lehrkräften, nach Altersgruppe und Geschlecht

Im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich sind die tatsächlichen Gehälter älterer (55- bis 64-jähriger) Lehrkräfte im Durchschnitt um 37 bis 40 Prozent höher als die jüngerer (25- bis 34-jähriger) Lehrkräfte. Dieser Unterschied zwischen den Altersgruppen variiert stark zwischen den einzelnen Ländern und subnationalen Einheiten. In Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Finnland, Italien, Neuseeland, Norwegen, Schweden und Tschechien beträgt er in allen Bildungsbereichen weniger als 30 Prozent, in Chile, Griechenland, Israel, Luxemburg, Österreich und Slowenien hingegen mindestens 53 Prozent.

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 langsamer entwickeln als die Einkommen anderer Beschäftigter und dass die Attraktivität des Lehrerberufs mit zunehmendem Alter der Erwerbsbevölkerung nachlässt. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den relativen Einkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei den jüngsten Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) um rund 8 bis 9 Prozentpunkte höher als bei der älteren Altersgruppe (55- bis 64-Jährige). Es bestehen jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, und in Chile, Luxemburg und Ungarn sind die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich in Relation zu den Einkommen von Beschäftigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in der älteren Altersgruppe höher.

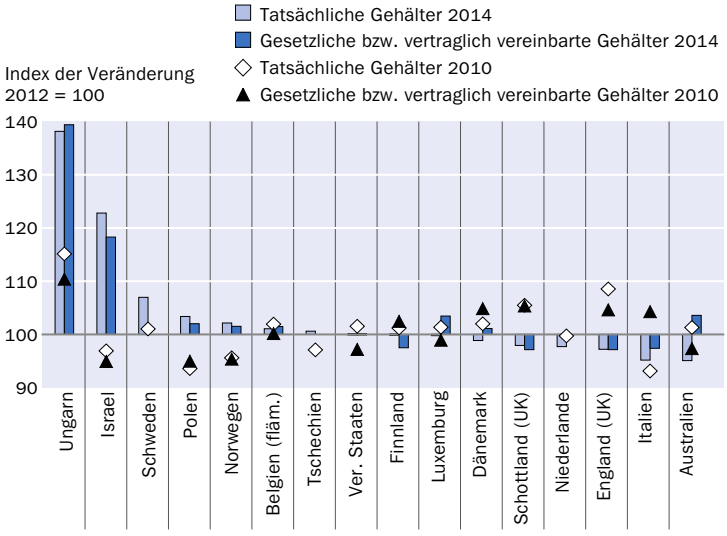
Ein Vergleich der tatsächlichen Gehälter männlicher und weiblicher Lehrkräfte zeigt, dass die Unterschiede in den tatsächlichen Gehältern sehr gering sind – sie betragen im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich im Durchschnitt höchstens 3 Prozent. Im Elementarbereich (ISCED 02) verdienen weibliche Lehrkräfte im Durchschnitt nur geringfügig mehr als männliche Lehrkräfte und im Primar- sowie Sekundarbereich I und II geringfügig weniger.

Größere geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich jedoch, wenn man das Verhältnis zwischen den Gehältern von Lehrkräften und den Gehältern von 25- bis 64-jährigen Beschäftigten mit einem vergleichbaren Bildungsstand betrachtet. Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die tatsächlichen Gehälter männlicher 25- bis 64-jähriger Lehrkräfte 64 Prozent (im Elementarbereich [ISCED 02]) bis 81 Prozent (im Sekundarbereich II) des Einkommens eines 25- bis 64-jährigen ganzjährig vollzeitbeschäftigten männlichen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Bei einem Vergleich der tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften mit den Einkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind die Gehälter von Frauen im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich I und II etwa 25 Prozentpunkte höher als die der Männer. Diese höheren Gehälter der weiblichen Lehrkräfte zeigen, dass der Lehrberuf im Vergleich zu anderen Berufen für Frauen attraktiver sein könnte als für Männer, sie spiegeln jedoch auch die weiterhin bestehenden geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede im Arbeitsmarkt wider (Tab. D3.2a und D3.4 sowie Tab. D3.2b und Tab. D3.2c im Internet).

Abbildung D3.5

Veränderungen der tatsächlichen und der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I (2010, 2012, 2014)

Index der Veränderung zwischen 2010 und 2014 (2012=100, zu konstanten Preisen) bei den tatsächlichen Gehältern von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften und den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und üblicher Qualifikation



Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Index der Veränderung zwischen 2012 und 2014 bei den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD. Tabelle X2.4f. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399047

der Lehrkräfte ähnlich geändert wie die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte. Jedoch sind in Australien die tatsächlichen Gehälter sowohl im Zeitraum 2010–2012 als auch 2012–2014 gesunken, während die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter während des gesamten Zeitraums gestiegen sind (Abb. D3.5).

Die Gehälter von Lehrkräften im Vergleich zu Gehältern von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich

Die Entscheidung junger Menschen, eine Ausbildung zum Lehrerberuf aufzunehmen, sowie ausgebildeter Lehrkräfte, die Lehrtätigkeit auch wirklich aufzunehmen bzw. langfristig auszuüben, wird auch dadurch beeinflusst, in welchem Verhältnis die Gehälter der Lehrkräfte zu denen anderer Berufe stehen, die vergleichbare Qualifikationen erfordern, und welche Gehaltssteigerungen zu erwarten sind. In den meisten OECD-Ländern müssen Lehrkräfte für alle Bildungsbereiche über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen, daher ist die wahrscheinliche Alternative zu einer Ausbildung als Lehrkraft ein vergleichbarer Bildungsgang im Tertiärbereich. Um das Gehaltsniveau in verschiedenen Ländern – bei vergleichbaren Ausgangsbedingungen auf dem Arbeitsmarkt – zu interpretieren, werden daher die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte mit denen anderer Berufstätiger mit einem Abschluss im Tertiärbereich verglichen, und zwar mit 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem gleichwertigen Abschluss im Tertiärbereich. Darüber hinaus werden, um sicherzustellen, dass der Vergleich nicht durch Unterschiede bei der Verteilung der Lehrkräfte nach Abschluss auf den verschiedenen ISCED-Stufen im Tertiärbereich und der Verteilung von Erwerbstätigen nach Abschluss auf den verschiedenen ISCED-Stufen im Tertiärbereich beeinflusst wird, die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften mit einem gewichteten Durchschnitt der Einkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand verglichen (Einkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand gewichtet nach dem Anteil der Lehrkräfte mit ähnlichem Abschluss auf einer ISCED-Stufe im Tertiärbereich) (s. Tab. X2.6 im Anhang 2 zum Anteil von Lehrkräften nach Bildungsstand).

Bei den 13 Ländern mit verfügbaren Daten (für mindestens einige ISCED-Stufen) belaufen sich die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften in Chile (Elementarbereich [ISCED 02], Primar- und Sekundarbereich I), Tschechien (Primar- und Sekundarbereich) und den Vereinigten Staaten (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich) auf weniger als 60 Prozent der Einkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand, und nur Lehrkräfte im Sekundarbereich II in Frankreich und Neuseeland verfügen über tatsächliche Gehälter, die den Einkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand entsprechen.

In Anbetracht der geringen Anzahl von Ländern mit verfügbaren Daten für diese relative Messung der Gehälter von Lehrkräften basiert ein zweiter Vergleichswert auf den tatsächlichen Gehältern sämtlicher Lehrkräfte im Verhältnis zu den Einkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED-Stufen 5 bis 8). Im Vergleich hierzu betragen die Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) im Durchschnitt 74 Prozent der Einkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Lehrkräfte im Primarbereich verdienen 81 Prozent dieses Vergleichswerts, Lehrkräfte im Sekundarbereich I 85 Prozent und im Sekundarbereich II 89 Prozent (Tab. D3.2a und Abb. D3.1).

In nur 7 der 26 Länder mit verfügbaren Daten entsprechen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich II mindestens den Einkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten und in fast allen Bildungsbereichen liegen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften unter den Gehältern anderer Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Die relativen Gehälter der Lehrkräfte sind in Belgien (fläm., Sekundarbereich II), Finnland (Sekundarbereich II) und Luxemburg (Sekundarbereich I und II) am höchsten; dort sind die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte mindestens 10 Prozent höher als die von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Die niedrigsten relativen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften finden sich in der Slowakei und Tschechien, wo die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) weniger als 50 Prozent der Einkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich entsprechen (Tab. D3.2a und Abb. D3.1).

Definitionen

Die tatsächlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften beziehen sich auf das durchschnittliche Jahresgehalt, das 25- bis 64-jährige vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte vor Steuern erhalten. Dies sind aus Arbeitgebersicht Bruttogehälter, da sie den Arbeitnehmeranteil der Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge beinhalten (auch wenn diese dem Arbeitnehmer gleich vom Arbeitgeber vom Bruttogehalt abgezogen werden). Der Arbeitgeberanteil bei den Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträgen ist jedoch nicht enthalten. Zu den tatsächlichen Gehältern gehören tätigkeitsbezogene Zahlungen wie 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 erfasst.

Zulagen zum Grundgehalt sind definiert als jeglicher Unterschied beim Gehalt zwischen dem, was eine bestimmte Lehrkraft als Einkommen für die an der Schule geleistete Arbeit tatsächlich bezieht, und dem Betrag, der ausschließlich aufgrund der Erfahrung (d. h. der

Anzahl der Berufsjahre als Lehrkraft) gewährt werden würde. Zulagen können dauerhaft oder zeitlich befristet sein und dazu führen, dass eine Lehrkraft in den „außertariflichen Bereich", in eine andere Gehaltskala oder auf die nächsthöhere Gehaltsstufe derselben Gehaltsskala gelangt.

Gehälter von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind die durchschnittlichen Gehälter von 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss auf ISCED-Stufe 5, 6, 7 oder 8. Der Indikator zu den relativen Gehältern ist für das jüngste Jahr berechnet, für das Daten zu den Gehältern vorliegen. Bei Ländern, für die Daten zu den Gehältern von Lehrkräften und von anderen Beschäftigten nicht für dasselbe Jahr vorliegen (z. B. Australien, Belgien, Chile, Finnland, Frankreich, Italien, Kanada, die Niederlande, Schweden, Spanien und Tschechien), wurde der Indikator mittels Deflatoren für den privaten Verbrauch inflationsbereinigt. Die Referenzstatistiken für die Einkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind in Anhang 3 (im Internet) aufgeführt.

Höchstgehälter beziehen sich auf das festgelegte maximale Jahresgehalt (an der Spitze der Gehaltsskala) einer Vollzeitlehrkraft mit den maximal in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikationen.

Gehälter nach 15 Jahren Berufserfahrung beziehen sich auf das reguläre Jahresgehalt einer Vollzeitlehrkraft. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter können sich auf die Gehälter von Lehrkräften mit der für eine volle Qualifizierung erforderlichen Mindestausbildung beziehen oder auf Gehälter von Lehrkräften mit den üblichen Qualifikationen plus 15 Jahre Berufserfahrung.

Anfangsgehälter beziehen sich auf das durchschnittliche reguläre Bruttojahresgehalt einer Vollzeitlehrkraft am Anfang der Lehrerlaufbahn mit der für eine Lehrerqualifikation erforderlichen Mindestausbildung.

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) abzüglich der Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung (entsprechend den gültigen Gehaltsskalen). Die Gehälter werden vor Steuer, d. h. vor Abzug der Einkommensteuer, angegeben. In Tabelle D3.3a und Tabelle D3.3b im Internet wird für das Gehalt pro Nettozeitstunde Kontakt das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehalt einer Lehrkraft durch die Anzahl der jährlichen Netto-Unterrichtszeitstunden (s. Tab. D4.1) geteilt.

Angewandte Methodik

Die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und den Bonuszahlungen für Lehrkräfte stammen aus der OECD/INES-Erhebung von 2015 zu Lehrkräften und Lehrplänen. Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2013/2014 und sind entsprechend den offiziellen Regelungen für öffentliche Einrichtungen angegeben. Die Daten zu dem Einkommen von Beschäftigten basieren auf der regulären Datenerhebung des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO).

Die Angaben zu den Gehältern von Lehrkräften im Sekundarbereich II beziehen sich nur auf Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

Bei der Berechnung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Vollzeitlehrkräften im Verhältnis zur Zahl der von ihnen jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden wird keine Anpassung der Gehälter an die Zeit, die Lehrkräfte mit verschiedenen anderen unterrichtsbezogenen Aktivitäten verbringen, vorgenommen. Da der Anteil der mit der Erteilung von Unterricht verbrachten Arbeitszeit von Lehrkräften in den OECD-Ländern unterschiedlich hoch ist, ist bei der Interpretation der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter pro Netto-Unterrichtszeitstunde Vorsicht geboten (s. Indikator D4). Allerdings kann diese Kenngröße zur Schätzung der Kosten für die von Lehrkräften tatsächlich im Klassenzimmer verbrachte Zeit dienen.

Die Bruttogehälter der Lehrkräfte werden mittels KKP für den privaten Verbrauch aus den „Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen der OECD" kaufkraftbereinigt dargestellt. In Ausgaben vor *Bildung auf einen Blick 2012* (OECD, 2012) wurden die Gehälter mittels KKP für das BIP kaufkraftbereinigt dargestellt. Daher ist kein direkter Vergleich der Gehälter der Lehrkräfte in US-Dollar (Tab. D3.1a sowie Tab. D3.1b im Internet) in dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* mit den in Ausgaben vor 2012 präsentierten möglich. Informationen zu Entwicklungstendenzen bei den Gehältern von Lehrkräften sind in Tabelle D3.5a und Tabelle D3.5b im Internet aufgeführt. In Ergänzung zu Tabelle D3.1a und Tabelle D3.1b im Internet, bei denen es sich um eine Darstellung der Gehälter von Lehrkräften in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP, handelt, enthält Anhang 2 Tabellen mit den Gehältern von Lehrkräften in Landeswährung. Referenzzeitraum für die Gehälter der Lehrkräfte ist der Zeitraum zwischen dem 1. Juli 2013 und dem 30. Juni 2014. Der Referenzzeitraum für die Kaufkraftparitäten ist 2013/2014, mit Ausnahme einiger Länder auf der Südhalbkugel (z. B. Australien und Neuseeland), wo das Berichtsjahr für Bildungsgänge von Januar bis Dezember dauert. In diesen Ländern dient das Kalenderjahr als Referenzjahr (d. h. 2014).

Zur Berechnung der Veränderungen der Gehälter von Lehrkräften (Tab. D3.5a und Tab. 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 üblichen Qualifikationen von Lehrkräften auf dem Prinzip der absoluten Mehrheit, d. h. dem Bildungsstand von mehr als der Hälfte der derzeitigen Lehrkräfte in dem jeweiligen Bildungssystem. Ist dies nicht möglich, wird ein Prinzip der relativen Mehrheit verwendet (d. h. der Bildungsstand des größten Teils der Lehrkräfte).

In Tabelle D3.2a werden beim Verhältnis der Gehälter von Lehrkräften zu ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Alter von 25 bis 64 Jahren bei den Ländern mit verfügbaren Daten für die Berechnung die durchschnittlichen Jahresgehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften (einschließlich Bonuszahlungen und Zulagen) zugrunde gelegt (Tab. D3.4). Die auf gewichteten Durchschnitten beruhenden Relationen, d. h. die Angaben in Spalten (1) bis (4), verwenden für jedes Land getrennt gesammelte Informationen zum Prozentsatz der Lehrkräfte nach ISCED-Stufe des Abschlusses im Tertiärbereich (s. Tab. X2.6 in Anhang 2). Diese Prozentsätze werden dazu verwendet, die gewichteten Durchschnittseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich zu berechnen, die als Nenner für die Relation dienen, wenn Daten zu den

Einkommen von Beschäftigten nach ISCED-Stufe des Abschlusses im Tertiärbereich zur Verfügung stehen (d. h. die Einkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten). Die Relationen wurden für Länder berechnet, für die diese Daten vorliegen; wenn sich die Daten zu den Einkommen der Beschäftigten auf ein anderes Referenzjahr als 2014 (Referenzjahr für die Gehälter der Lehrkräfte) bezogen, wurden diese Einkommen mittels eines Deflators an das Referenzjahr 2014 angepasst. Für alle anderen Relationen in Tabelle D3.2a und die Relationen 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 Einkommen von Beschäftigten berücksichtigen die Erwerbseinkommen aller Personen während des Erhebungszeitraums, einschließlich der Gehälter von Lehrkräften. In den meisten Ländern ist der Anteil der Lehrkräfte hoch 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.

Hinweise zu den für jedes Land verwendeten Definitionen und angewandten Methoden s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2012), *Bildung auf einen Blick 2012 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2005), *Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs – Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können*, OECD Publishing, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en* (engl. Fassung).

Santiago, P. (2004), „The Labour Market for Teachers", in G. Johnes and J. Johnes (eds.), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar, Cheltenham, *www.researchgate.net/profile/Jill_Johnes/publication/215785110_The_International_Handbook_on_the_Economics_of_Education/links/09e4150ad0f7e1fee9000000.pdf/download?version=va*.

Tabellen Indikator D3

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398933

- Tabelle D3.1a: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2014)
- **WEB** Table D3.1b: Teachers' statutory salaries, based on minimum qualifications, at different points in teachers' careers (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf Mindestqualifikationen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn) (2014)
- Tabelle D3.2a: Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Gehältern von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2014)
- **WEB** Table D3.2b: Teachers' statutory salaries relative to wages of tertiary-educated workers (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Gehältern von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich) (2014)
- **WEB** Table D3.2c: Teachers' actual salaries relative to wages of tertiary-educated workers, by age group and by gender (Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Gehältern von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Altersgruppe und Geschlecht) (2014)
- Tabelle D3.3a: Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen (2014)
- **WEB** Table D3.3b: Comparison of teachers' statutory salaries, based on minimum qualifications (Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf Mindestqualifikationen) (2014)
- Tabelle D3.4: Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften, nach Altersgruppe und Geschlecht (2014)
- Tabelle D3.5a: Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen, zwischen 2000 und 2014
- **WEB** Table D3.5b: Trends in teachers' salaries, based on minimum qualifications, between 2000 and 2014 (Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften, basierend auf Mindestqualifikationen, zwischen 2000 und 2014)
- **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-/Höchstqualifikationen) (2014)
- Tabelle D3.7: Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen für Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2014)

- **WEB** Table D3.8: Decision-making level to criterion 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) (2014)

- **WEB** Table D3.9: Conceptual structure of salary systems for full-time tertiary academic instructional faculty at public and government-dependent private institutions (Konzeptionelle Struktur von Gehaltssystemen für vollzeitbeschäftigte Lehrende in akademischen Bildungsgängen des Tertiärbereichs an öffentlichen und staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen) (2013/2014)

- **WEB** Table D3.10: Average actual annual salaries of tertiary academic instructional faculty at public and government-dependent private institutions (Durchschnittliche tatsächliche Jahresgehälter von Lehrenden in akademischen Bildungsgängen des Tertiärbereichs an öffentlichen und staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen) (2013/2014)

- **WEB** Table D3.11: Composition of average actual annual salaries of tertiary academic instructional faculty at public and government-dependent private institutions (Zusammensetzung der durchschnittlichen tatsächlichen Jahresgehälter von Lehrenden in akademischen Bildungsgängen des Tertiärbereichs an öffentlichen und staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen) (2013/2014)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle D3.1a

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2014)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar (kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch)

	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[1]	40 297	57 445	57 445	57 717	39 819	57 246	57 246	57 455
Österreich	m	m	m	m	32 830	38 619	43 276	64 336
Belgien (fläm.)	34 459	43 279	48 757	59 715	34 459	43 279	48 757	59 715
Belgien (frz.)	33 690	42 130	47 435	58 044	33 690	42 130	47 435	58 044
Kanada	m	m	m	m	39 511	63 188	65 543	65 543
Chile	17 250	23 199	26 048	36 457	17 250	23 199	26 048	36 457
Tschechien	16 583	16 790	17 146	18 282	17 080	17 578	18 324	20 853
Dänemark[2]	40 437	45 898	45 898	45 898	45 909	51 141	52 481	52 481
England (UK)	27 246	43 140	46 390	46 390	27 246	43 140	46 390	46 390
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland[1,2,3]	27 566	29 771	29 771	29 771	32 157	37 223	39 456	41 824
Frankreich[4]	27 867	31 865	34 149	50 141	27 867	31 865	34 149	50 141
Deutschland	m	m	m	m	51 584	61 172	63 961	67 998
Griechenland	18 408	21 071	24 712	34 776	18 408	21 071	24 712	34 776
Ungarn	13 228	17 858	19 181	25 133	13 228	17 858	19 181	25 133
Island	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	30 813	51 949	57 597	64 509
Israel	21 333	27 588	31 286	58 850	18 498	24 322	28 281	49 820
Italien	27 314	30 048	32 995	40 151	27 314	30 048	32 995	40 151
Japan[2]	m	m	m	m	28 101	41 740	49 378	61 922
Korea	26 910	40 548	47 352	75 297	26 910	40 548	47 352	75 297
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg[2]	68 121	90 208	108 110	122 059	68 121	90 208	108 110	122 059
Mexiko	17 041	22 148	28 262	36 228	17 041	22 148	28 262	36 228
Niederlande	36 097	44 847	53 544	53 544	36 097	44 847	53 544	53 544
Neuseeland	m	m	m	m	28 541	42 765	42 765	42 765
Norwegen	35 409	40 520	40 520	40 520	40 815	44 136	44 136	48 227
Polen	15 135	20 325	24 828	25 882	15 135	20 325	24 828	25 882
Portugal	31 930	35 270	38 166	61 047	31 930	35 270	38 166	61 047
Schottland (UK)	27 055	43 163	43 163	43 163	27 055	43 163	43 163	43 163
Slowakei	10 583	11 648	12 177	13 128	11 838	14 222	16 663	17 967
Slowenien	24 917	29 594	36 356	41 877	24 917	30 740	37 751	45 187
Spanien	36 405	39 371	41 940	51 304	36 405	39 371	41 940	51 304
Schweden[5]	32 698	35 086	36 128	37 919	32 313	36 060	37 391	42 699
Schweiz[6]	47 641	59 122	m	72 874	52 863	65 938	m	80 882
Türkei	26 964	27 746	28 740	30 862	26 964	27 746	28 740	30 862
Vereinigte Staaten[7]	43 255	52 076	59 111	72 087	42 256	54 639	60 266	67 983
OECD-Durchschnitt	**29 494**	**36 491**	**39 245**	**47 826**	**31 028**	**39 673**	**42 675**	**51 254**
EU22-Durchschnitt	**28 934**	**35 335**	**38 992**	**45 170**	**30 745**	**38 240**	**42 285**	**49 509**
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
Kolumbien	17 476	31 871	31 871	35 581	17 476	31 871	31 871	35 581
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	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: Für die Definition der üblichen Qualifikationen der Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED) sowie andere Kriterien beinhaltet. Weiter gehende Einzelheiten s. Kasten D3.2.

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter ohne die vom Arbeitnehmer gezahlten Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter beinhalten die vom Arbeitgeber gezahlten Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 3. Enthält Daten zur Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 5. Tatsächliche Grundgehälter für 2013. 6. Spalten (2), (6), (10) und (14): Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung. 7. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398940

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

Tabelle D3.1a (Forts.)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2014)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar (kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch)

	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
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder								
Australien[1]	39 804	57 293	57 293	57 478	39 961	56 427	56 427	56 710
Österreich	34 345	41 718	46 852	66 595	36 043	44 326	50 508	74 536
Belgien (fläm.)	34 459	43 279	48 757	59 715	43 056	54 949	62 699	75 616
Belgien (frz.)	33 690	42 130	47 435	58 044	41 915	53 430	60 934	73 441
Kanada	39 511	63 188	65 543	65 543	39 677	63 508	65 833	65 833
Chile	17 250	23 199	26 048	36 457	18 236	24 497	27 495	38 448
Tschechien	17 080	17 578	18 324	20 853	17 080	17 578	18 324	20 853
Dänemark[2]	46 188	51 826	53 226	53 226	46 033	58 317	58 317	58 317
England (UK)	27 246	43 140	46 390	46 390	27 246	43 140	46 390	46 390
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland[1,2,3]	34 730	40 201	42 613	45 170	36 828	44 230	45 999	48 759
Frankreich[4]	30 532	34 530	36 814	52 981	30 820	34 819	37 103	53 300
Deutschland	57 131	66 647	69 431	75 422	60 305	70 339	73 632	84 116
Griechenland	18 408	21 071	24 712	34 776	18 408	21 071	24 712	34 776
Ungarn	14 494	17 858	19 181	25 133	14 494	19 567	21 016	27 538
Island	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	30 813	53 903	58 190	65 102	30 813	53 903	58 190	65 102
Israel	18 602	26 686	30 977	48 973	18 910	22 128	24 853	39 112
Italien	29 445	32 618	35 951	44 093	29 445	33 411	36 958	46 096
Japan[2]	28 101	41 740	49 378	61 922	28 101	41 740	49 378	63 615
Korea	26 815	40 453	47 257	75 202	26 815	40 453	47 257	75 202
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg[2]	79 048	98 810	112 760	137 404	79 048	98 810	112 760	137 404
Mexiko	21 892	28 337	36 288	46 317	40 950	47 896	51 527	56 115
Niederlande	38 089	56 986	66 366	66 366	38 089	56 986	66 366	66 366
Neuseeland	29 521	44 424	44 424	44 424	30 500	46 082	46 082	46 082
Norwegen	40 815	44 136	44 136	48 227	45 191	49 842	49 842	55 944
Polen	15 135	20 325	24 828	25 882	15 135	20 325	24 828	25 882
Portugal	31 930	35 270	38 166	61 047	31 930	35 270	38 166	61 047
Schottland (UK)	27 055	43 163	43 163	43 163	27 055	43 163	43 163	43 163
Slowakei	11 838	14 222	16 663	17 967	11 838	14 222	16 663	17 967
Slowenien	24 917	30 740	37 751	45 187	24 917	30 740	37 751	45 187
Spanien	40 762	44 107	46 865	57 278	40 762	44 107	46 865	57 278
Schweden[5]	32 698	36 673	38 054	43 487	33 980	38 196	39 896	45 610
Schweiz[6]	60 231	75 299	m	92 258	67 483	86 525	m	103 480
Türkei	27 904	28 686	29 680	31 803	27 904	28 686	29 680	31 803
Vereinigte Staaten[7]	44 001	54 598	61 918	67 053	43 362	55 700	60 884	68 062
OECD-Durchschnitt	**32 485**	**41 613**	**44 407**	**53 557**	**34 186**	**43 952**	**46 379**	**56 152**
EU22-Durchschnitt	**32 274**	**40 309**	**44 204**	**52 058**	**33 420**	**42 314**	**46 420**	**54 943**
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
Kolumbien	17 476	31 871	31 871	35 581	17 476	31 871	31 871	35 581
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	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: Für die Definition der üblichen Qualifikationen der Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED) sowie andere Kriterien beinhaltet. Weiter gehende Einzelheiten s. Kasten D3.2.

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter ohne die vom Arbeitnehmer gezahlten Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter beinhalten die vom Arbeitgeber gezahlten Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 3. Enthält Daten zur Mehrheit, d. h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 5. Tatsächliche Grundgehälter für 2013. 6. Spalten (2), (6), (10) und (14): Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung. 7. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398940

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

Tabelle D3.2a

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Gehältern von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2014)

Verhältnis der Gehälter, basierend auf durchschnittlichen Jahresgehältern (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu den Gehältern Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichtete Durchschnitte) und zu den Gehältern von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich

	Referenzjahr	Tatsächliche Gehälter aller Lehrkräfte im Verhältnis zu den Gehältern ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichtete Durchschnitte)				Tatsächliche Gehälter aller Lehrkräfte im Verhältnis zu den Gehältern von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8)			
		25- bis 64-Jährige				25- bis 64-Jährige			
		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)
OECD-Länder									
Australien[1]	2014	m	0,84	m	m	0,82	0,84	0,85	0,85
Österreich	2014	m	m	m	m	m	0,75	0,86	0,94
Belgien (fläm.)	2014	m	m	m	m	0,89	0,91	0,89	1,15
Belgien (frz.)	2014	m	m	m	m	0,85	0,85	0,84	1,04
Kanada		m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	2014	0,57	0,59	0,59	0,62	0,70	0,73	0,73	0,77
Tschechien	2014	0,71	0,56	0,55	0,56	0,48	0,56	0,56	0,58
Dänemark	2014	0,80	0,95	0,97	0,84	0,73	0,87	0,88	1,00
England (UK)	2014	m	m	m	m	0,84	0,84	0,91	0,91
Estland	2014	0,65	0,84	0,84	0,83	0,59	0,88	0,88	0,88
Finnland	2013	0,72	0,77	0,83	0,92	0,65	0,89	0,98	1,10
Frankreich	2013	0,86	0,85	0,92	1,02	0,77	0,76	0,90	0,99
Deutschland	2014	m	0,79	0,87	0,94	m	0,89	0,98	1,05
Griechenland	2014	m	m	m	m	0,96	0,96	1,07	1,07
Ungarn	2014	m	m	m	m	0,66	0,71	0,71	0,73
Island		m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	2014	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	2014	0,87	0,84	0,87	0,79	0,90	0,92	0,99	0,88
Italien	2014	m	m	m	m	0,65	0,65	0,69	0,72
Japan		m	m	m	m	m	m	m	m
Korea		m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland		m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	2014	m	m	m	m	1,08	1,08	1,23	1,23
Mexiko		m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	2014	m	m	m	m	0,68	0,68	0,85	0,85
Neuseeland	2014	m	0,91	0,94	1,01	m	0,85	0,87	0,93
Norwegen	2014	0,69	0,77	0,77	0,76	0,62	0,70	0,70	0,74
Polen	2014	m	m	m	m	0,71	0,82	0,83	0,81
Portugal		m	m	m	m	m	m	m	m
Schottland (UK)	2014	0,83	0,83	0,83	0,83	0,83	0,83	0,83	0,83
Slowakei	2014	m	m	m	m	0,45	0,61	0,61	0,61
Slowenien	2014	m	m	m	m	0,63	0,86	0,88	0,95
Spanien		m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	2013	m	m	m	m	0,76	0,82	0,84	0,88
Schweiz		m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei		m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	2014	0,57	0,59	0,60	0,61	0,65	0,68	0,69	0,71
OECD-Durchschnitt	~	~	~	~	~	**0,74**	**0,81**	**0,85**	**0,89**
EU22-Durchschnitt	~	~	~	~	~	**0,74**	**0,81**	**0,86**	**0,92**
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
Kolumbien		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		m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen		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
G20-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Daten für den Anteil der Lehrkräfte nach Bildungsstand (ISCED) für den gewichteten Durchschnitt stammen aus 2013.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398952

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

Tabelle D3.3a

Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen (2014)

Verhältnis zwischen den Gehältern der Lehrkräfte zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn und dem Gehalt pro Zeitstunde in US-Dollar (kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch)

	Verhältnis des Höchstgehalts zum Anfangsgehalt				Jahre zwischen Anfangs- und Höchstgehalt (Sekundarbereich I)	Gehalt je Nettostunde Kontakt (Unterrichtszeitstunde) nach 15 Jahren Berufserfahrung				Verhältnis des Gehalts pro Unterrichtszeitstunde von Lehrkräften des Sekundarbereichs II zu Lehrkräften des Primarbereichs (nach 15 Jahren Berufserfahrung)
	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)
OECD-Länder										
Australien	1,43	1,44	1,44	1,42	8	65	66	71	70	1,07
Österreich	m	1,96	1,94	2,07	34	m	56	77	86	1,55
Belgien (fläm.)	1,73	1,73	1,73	1,76	27	67	66	89	122	1,87
Belgien (frz.)	1,72	1,72	1,72	1,75	27	60	65	71	101	1,54
Kanada	m	1,66	1,66	1,66	11	m	82	88	88	1,07
Chile	2,11	2,11	2,11	2,11	30	23	23	23	24	1,06
Tschechien	1,10	1,22	1,22	1,22	27	15	22	30	31	1,40
Dänemark	1,14	1,14	1,15	1,27	12	32	79	80	151	1,91
England (UK)	1,70	1,70	1,70	1,70	m	64	64	62	62	0,97
Estland	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland[1]	1,08	1,30	1,30	1,32	20	m	59	72	84	1,43
Frankreich	1,80	1,80	1,74	1,73	29	37	37	57	57	1,55
Deutschland	m	1,32	1,32	1,39	28	m	80	93	103	1,29
Griechenland	1,89	1,89	1,89	1,89	45	36	43	54	54	1,24
Ungarn	1,90	1,90	1,73	1,90	15	17	32	32	36	1,10
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	2,09	2,11	2,11	22	m	63	79	79	1,26
Israel	2,76	2,69	2,63	2,07	36	31	34	45	46	1,36
Italien	1,47	1,47	1,50	1,57	35	35	44	58	60	1,37
Japan	m	2,20	2,20	2,26	34	m	67	81	96	1,45
Korea	2,80	2,80	2,80	2,80	37	81	72	86	86	1,19
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	1,79	1,79	1,74	1,74	30	123	134	153	153	1,14
Mexiko	2,13	2,13	2,12	1,37	14	53	35	35	61	1,72
Niederlande	1,48	1,48	1,74	1,74	12	58	58	88	88	1,54
Neuseeland	m	1,50	1,50	1,51	7	m	46	53	61	1,31
Norwegen	1,14	1,18	1,18	1,24	16	27	60	67	95	1,60
Polen	1,71	1,71	1,71	1,71	20	17	40	46	57	1,41
Portugal	1,91	1,91	1,91	1,91	34	40	51	63	63	1,23
Schottland (UK)	1,60	1,60	1,60	1,60	6	50	50	50	50	1,00
Slowakei	1,24	1,52	1,52	1,52	32	11	20	26	27	1,35
Slowenien	1,68	1,81	1,81	1,81	25	28	60	60	66	1,10
Spanien	1,41	1,41	1,41	1,41	38	48	48	66	68	1,42
Schweden[2]	1,16	1,32	1,33	1,34	a	m	m	m	m	m
Schweiz	1,53	1,53	1,53	1,53	26	m	m	m	m	m
Türkei	1,14	1,14	1,14	1,14	27	27	40	59	59	1,48
Vereinigte Staaten[3]	1,67	1,61	1,52	1,57	m	m	m	63	m	m
OECD-Durchschnitt	**1,65**	**1,70**	**1,70**	**1,68**	**25**	**44**	**55**	**65**	**74**	**1,35**
EU22-Durchschnitt	**1,55**	**1,63**	**1,63**	**1,66**	**26**	**43**	**56**	**67**	**76**	**1,36**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	2,04	2,04	2,04	2,04	9	m	57	66	66	1,16
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	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: Für die Definition der üblichen Qualifikationen der Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED) sowie andere Kriterien beinhaltet. Weiter gehende Einzelheiten s. Kasten D3.2.

1. Enthält Daten zur Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 2. Tatsächliche Grundgehälter für 2013.

3. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398963

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

Tabelle D3.4

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften, nach Altersgruppe und Geschlecht (2014)

Durchschnittliche Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch, nach Altersgruppe und Geschlecht

	25- bis 64-Jährige				25- bis 64-jährige Männer				25- bis 64-jährige Frauen			
	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)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)
OECD-Länder												
Australien	50735	51577	52438	52458	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich[1]	m	55362	63691	69590	m	56278	66424	73497	m	55281	62428	66115
Belgien (fläm.)	49692	50607	49189	63872	48427	52024	48065	64644	49712	50276	49589	63421
Belgien (frz.)	47490	47269	46579	57959	41775	47958	46926	58097	47648	47109	46384	57872
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	26316	27442	27400	28947	27431	30662	29625	29888	26297	26253	26264	28230
Tschechien	18877	21887	21838	22773	18975	21945	21843	23009	18876	21883	21837	22675
Dänemark[2]	46823	55635	56319	64443	47222	55985	56744	65436	46703	55631	56141	63564
England (UK)	41918	41918	45048	45048	40184	40184	45736	45736	42146	42146	44684	44684
Estland	13063	19322	19322	19322	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland[3]	32392	43890	48240	54266	32045	46421	49059	55330	32402	43018	47911	53763
Frankreich	37089	36600	43002	47317	38083	39142	44411	48540	37005	35938	42224	46240
Deutschland	m	61179	67158	72098	m	m	m	m	m	m	m	m
Griechenland	22898	22898	25466	25466	23553	23553	25715	25715	22701	22701	25312	25312
Ungarn	21917	23526	23526	24325	19313	23033	23033	24275	21930	23607	23607	24352
Island	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
Israel	34421	35029	37908	33529	a	34971	37253	m	34439	35039	38086	m
Italien	33246	33246	35487	37335	25634	25634	35027	37253	33512	33512	35617	37379
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	95090	95090	108226	108226	95090	95090	108226	108226	95090	95090	108226	108226
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	49405	49405	61643	61643	50368	50368	63333	63333	49226	49226	59706	59706
Neuseeland	m	41608	42705	45755	m	41741	42941	46341	m	41583	42581	45292
Norwegen	42891	48537	48537	51517	42061	48536	48536	51547	42956	48537	48537	51486
Polen	25863	29694	30173	29609	24403	28208	29202	29006	25866	29872	30459	29822
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schottland (UK)[4]	41167	41167	41167	41167	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	15099	20618	20618	20475	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien[5]	25775	35269	35916	38722	21710	33332	35854	38416	26156	35398	35934	38811
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[6]	34565	37472	38224	40171	34121	37288	38489	40535	34635	37503	38102	39933
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	50578	52136	53161	54928	49579	54723	54720	56951	51166	51632	52138	53685
OECD-Durchschnitt	**37274**	**41476**	**43961**	**46575**	**37776**	**42242**	**45294**	**49289**	**38867**	**41964**	**44560**	**48028**
EU22-Durchschnitt	**36243**	**41103**	**44042**	**47191**	**37394**	**42278**	**46131**	**50065**	**38907**	**42387**	**45510**	**48867**
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
Kolumbien	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
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.[7]	18953	21450	21450	21450	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: Die Spalten mit den Angaben zu den durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften aufgegliedert nach Altergruppe, d.h. die Spalten (5) bis (20), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Schulleitern, stellvertretenden Schulleitern und Lehrassistenten. 2. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), die auf der Bildungsstufe Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren (ISCED 01) unterrichten. 3. Enthält Daten für die Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter. 5. Enthält auch Daten zu den tatsächlichen Gehältern von im Vorschulbereich tätigen Lehrassistenten im Elementarbereich (ISCED 02). 6. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Jahr 2013, ohne Bonus- und Zulagezahlungen. 7. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter aller Lehrkräfte, unabhängig vom Bildungsbereich, in dem sie unterrichten, außer Elementarbereich (ISCED 02).

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398970

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

Tabelle D3.5a

Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften, basierend auf den üblichen Qualifikationen, zwischen 2000 und 2014

Index der Veränderung der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung zwischen 2000 und 2014 (2005=100), nach Bildungsbereich, mittels Deflatoren für den privaten Verbrauch in konstante Preise umgerechnet

	Elementarbereich (ISCED 02)				Primarbereich				Sekundarbereich I (allgemeinbildend)				Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	2000	2010	2012	2014	2000	2010	2012	2014	2000	2010	2012	2014	2000	2010	2012	2014
	(1)	(7)	(9)	(11)	(12)	(18)	(20)	(22)	(23)	(29)	(31)	(33)	(34)	(40)	(42)	(44)
OECD-Länder																
Australien	m	103	106	112	m	105	107	111	m	105	107	111	m	105	107	110
Österreich[1,2]	m	104	102	m	91	104	102	100	88	104	102	100	95	110	108	106
Belgien (fläm.)	m	102	101	103	93	102	101	103	98	102	101	103	98	102	102	103
Belgien (frz.)	94	104	104	106	94	104	104	106	99	103	103	105	99	103	103	105
Kanada	m	m	m	m	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	m	m	m	m
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	88	101	98	98	94	106	101	102	94	107	102	103	107	103	99	103
England (UK)	94	91	87	85	94	91	87	85	94	91	87	85	94	91	87	85
Estland	m	m	m	m	85	137	126	m	85	137	126	m	85	137	126	m
Finnland	92	110	108	106	87	111	109	106	88	107	104	102	92	107	107	104
Frankreich	105	97	95	95	105	97	95	95	105	98	96	94	104	98	96	94
Deutschland	m	m	m	m	m	104	107	110	m	106	108	110	m	102	102	103
Griechenland	88	101	78	70	88	101	78	70	88	101	78	70	88	101	78	70
Ungarn[3]	59	82	75	111	63	78	71	99	63	78	71	99	64	74	66	87
Island	m	95	97	m	m	95	89	m	m	95	89	m	m	88	88	m
Irland	m	m	m	m	83	119	118	115	83	119	118	115	83	119	118	115
Israel	95	106	131	141	100	123	131	127	99	110	116	137	100	103	112	113
Italien	m	100	96	93	94	100	96	93	95	100	96	93	95	100	96	93
Japan	m	m	m	m	m	93	93	93	m	93	93	93	m	93	93	93
Korea	m	96	98	100	m	93	96	98	m	93	96	98	m	93	96	98
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	136	138	146	m	136	138	146	m	112	113	117	m	112	113	117
Mexiko	87	103	108	113	87	103	108	113	87	104	109	113	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	106	106	101	m	106	107	105	m	106	106	109
Norwegen	m	111	116	118	m	106	111	113	m	106	111	113	m	107	112	115
Polen	m	113	119	121	m	113	119	121	m	113	119	121	m	113	119	121
Portugal	m	98	86	88	m	98	86	88	m	98	86	88	m	98	86	88
Schottland (UK)	50	98	93	90	81	98	93	90	81	98	93	90	81	98	93	90
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	m	m	m	m	86	109	105	98	86	109	105	98	86	109	105	98
Spanien	m	107	98	94	m	107	98	94	m	106	95	92	m	106	95	92
Schweden[4]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	99	114	112	121	99	114	112	121	99	113	110	118	99	113	110	118
Vereinigte Staaten[4,5]	98	m	119	120	82	93	98	98	103	107	110	110	98	102	103	103
OECD-Durchschnitt	**88**	**103**	**103**	**106**	**89**	**105**	**103**	**104**	**91**	**104**	**102**	**103**	**92**	**103**	**101**	**101**
Durchschnitt für OECD-Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	~	~	~	~	**90**	**103**	**101**	**101**	**91**	**103**	**100**	**102**	**93**	**102**	**99**	**99**
Durchschnitt für EU22-Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	~	~	~	~	**89**	**102**	**97**	**97**	**89**	**101**	**97**	**97**	**91**	**101**	**97**	**96**
Partnerländer																
Argentinien	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
China	m	m	m	m	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	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
Litauen	m	m	m	m	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	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: Die Spalten mit den Angaben für die Jahre 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011 und 2013 sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Für die Definition der üblichen Qualifikation der Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED) sowie andere Kriterien beinhaltet. Weiter gehende Einzelheiten s. Kasten D3.2.

1. Unterbrechung der Zeitreihe für den Sekundarbereich II im Jahr 2007 aufgrund von Veränderungen in der Methodik. 2. Zahlen für den Elementarbereich (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (ISCED 02) unterrichten. 3. Unterbrechung der Zeitreihe in 2014 nach Änderungen des Gehaltssystems im Jahr 2013. 4. Tatsächliche Grundgehälter. 5. Die übliche Qualifikation von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich war in 2000 ein Bachelorabschluss (ISCED 6) und für höhere Bildungsstufen ein Masterabschluss (ISCED 7).

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398982

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

Tabelle D3.7

Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen für Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2014)

Aufgaben der Lehrkräfte und andere mit dem Grundgehalt und zusätzlichen Zahlungen für Lehrkräfte in Zusammenhang stehende Kriterien

	Sekundarbereich I													
	Aufgaben							Sonstige Pflichten						
	Erteilung von Unterricht	Individuelle Planung bzw. Vorbereitung von Unterrichtsstunden entweder in der Schule oder an einem anderen Ort	Benotung/Korrektur von Schülerleistungen	Allgemeine administrative Aufgaben (einschließlich Kommunikation, Dokumentation und anderer Bürotätigkeiten als Teil der Tätigkeit)	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	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, virtueller Beratung, Berufsberatung und Kriminalitätsvorbeugung)	Teilnahme an Aktivitäten außerhalb des Lehrplans (z. B. Hausaufgabengruppen, Sport- und Theater-AG, Ferienkurse)	Besondere Aufgaben (z. B. Betreuung von Lehrkräften in Ausbildung, Berufsberatung)	Klassenlehrer	Teilnahme an Mentoring-Programmen und/oder Unterstützung von neuen Lehrkräften in Einführungsprogrammen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	1	1	1	1	1	1	1	5	3	5	2	5	5	a
Belgien (fläm.)	1	a	a	a	a	a	a	1	3	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)	a	a	a	a	a	a	a	a	3	a	a	5	a	a
Kanada	1	1	1	1	1	1	1	4	a	1	m	m	m	m
Chile	1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	5	5	3	3
Tschechien	1	a	a	5	a	a	a	3	3	5	5	5	5	5
Dänemark	a	a	a	a	a	a	a	2	4	2	2	m	2	a
England (UK)	1	1	1	1	1	1	1	4	a	a	a	4	a	a
Estland	1	1	1	1	1	3	1	3	5	3	5	5	3	a
Finnland	1	1	1	1	1	1	1	2	4	4	4	4	4	4
Frankreich	1	1	1	1	1	a	a	4	4	4	a	4	4	4
Deutschland	1	1	1	1	1	1	1	1	1	a	a	a	a	a
Griechenland	1	1	1	1	1	1	1	a	5	1	a	a	1	1
Ungarn	1	1	1	1	1	1	1	3	5	1	1	3	3	1
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	1	1	1	1	1	1	1	4	a	a	a	a	4	a
Israel	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	a	5	3	5
Italien	1	1	1	1	1	1	1	4	4	5	5	5	a	5
Japan	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1	5	1	1	1
Korea	a	a	a	a	a	a	a	4	5	a	a	a	4	a
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	1	1	1	1	1	1	2	2	4	2	2	2	2	2
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	1	1	1	1	1	1	1	m	5	1	1	1	1	a
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	1	1	1	1	4	1	1	4	5	4	a	a	4	1
Polen	1	a	a	a	a	a	a	a	4	a	a	5	4	4
Portugal	a	a	a	a	a	a	a	2	5	a	a	a	a	2
Schottland (UK)	1	1	1	a	1	a	1	a	a	1	a	1	1	1
Slowakei	1	a	a	a	a	a	a	2	1,2	2,3	3,4	3	3	3
Slowenien	1	1	1	1	1	1	1	3	5,3	1	5	1	2,3	3
Spanien	a	a	a	a	a	a	a	4	a	a	a	a	a	a
Schweden	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	1	4	a	a	a	a	a	a	4	a	4	4	4	4
Vereinigte Staaten	1	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
Kolumbien	1	1	1	1	1	1	1	3	5	a	a	a	a	a
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

Um welche Art von Vergütung handelt es sich?

1: Teil des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Grundgehalts von Lehrkräften
2: Ausgleich durch Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden
3: Definiert als Prozentsatz des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Grundgehalts von Lehrkräften
4: Jährliche Zusatzzahlungen
5: Einmalige/Gelegentliche Zusatzzahlungen
6: Teil des Grundgehalts

Anmerkung: Die Spalten mit den separaten Angaben für den Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich II sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398997
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D3.7 (Forts.)

Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen für Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2014)

Aufgaben der Lehrkräfte und andere mit dem Grundgehalt und zusätzlichen Zahlungen für Lehrkräfte in Zusammenhang stehende Kriterien

	Sekundarbereich I																
	Qualifikationen, Ausbildung und Leistung							Unterrichtsbedingungen				Erfahrungen und demografische Merkmale			Zusatzleistungen	
	Über die Mindestanforderung für den Lehrberuf hinausgehende Eingangsqualifikation	Gute Noten bei der Qualifikationsprüfung	Lehrqualifikation in mehreren Fächern	Berufliche Weiterbildungsmaßnahmen abgeschlossen	Teilnahme an beruflichen Fortbildungsmaßnahmen (unabhängig von deren erfolgreichem Abschluss)	Über die Mindestanforderung hinausgehende Qualifikation oder Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen während des Berufslebens	Herausragende Unterrichtsleistungen	Unterrichten eines bestimmten Faches (z.B. Mathematik oder Naturwissenschaften)	Unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen (in Regelschulen)	Unterrichten in benachteiligten oder abgelegenen Gegenden bzw. Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten (Ortszulage)	Residenzzulage (unabhängig von einer Ortszulage)	Jahre Berufserfahrung	Familienstand (z.B. verheiratet, Zahl der Kinder)	Alter (unabhängig von der Zahl der Berufsjahre)	Feiertagszulage (z.B. für religiöse bzw. gesetzliche Feiertage)	13. Monatsgehalt
	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OECD-Länder																
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	a	a	a	a	a	a	a	5	a	a	a	1	5	a	a	1
Belgien (fläm.)	a	a	a	a	a	4	a	a	a	a	a	1	a	a	a	a
Belgien (frz.)	1	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1	1	a	1	1
Kanada	1	a	a	a	m	1	a	a	m	m	a	m	a	a	m	a
Chile	3	3	3	3	a	3	3	1	1	3	a	3	a	a	3	a
Tschechien	3	a	3	5	5	5	5	a	1	a	a	1	a	a	a	a
Dänemark	m	m	m	m	a	m	m	m	2	m	a	1	a	a	m	m
England (UK)	1	a	1	4	1	1	1	4	4	4	4	1	a	a	a	a
Estland	a	a	a	a	a	1	5	a	2	a	a	a	a	a	a	5
Finnland	a	a	a	a	a	m	4	a	a	1	a	3,4	a	a	4	m
Frankreich	a	a	a	a	1	4	1	a	1	4	3	1	1	a	a	a
Deutschland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1	1	1	a	4
Griechenland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	4	a	6	4	a	a	a
Ungarn	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	a	a	a	a	a	4	a	a	a	a	a	1	a	a	a	a
Israel	a	a	a	3	a	3	5	a	3	4	a	1	2	2	a	a
Italien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1	4	a	a	4
Japan	1	a	a	a	a	a	5	a	4	4	4	1	4	a	a	a
Korea	1	a	a	a	a	1	5	4	4	4	a	1	4	a	3	a
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	a	a	a	a	1	a	a	a	a	a	a	1	1	1	1	1
Mexiko	1	1	a	1	a	1	1	a	a	1	a	1	a	a	a	a
Niederlande	m	a	m	m	a	m	m	m	m	m	a	1	a	a	1	1
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m	1	a	a	m	a
Norwegen	6	a	6	6	6	6	6	4	4	4	4	6	a	a	1	a
Polen	1	a	a	a	a	a	5	a	4	3	3	a	a	1	1	1
Portugal	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	4	a	a	a
Schottland (UK)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	4	a	1	a	a	a	a
Slowakei	1	a	a	1	3	3	5	1	1	a	3	1	a	a	a	a
Slowenien	4	a	3	1	a	1	5	a	1	a	a	1	a	a	3	a
Spanien	a	a	a	4	a	a	a	a	a	4	a	4	a	a	a	a
Schweden	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Schweiz	a	a	a	a	a	a	a	a	m	a	a	m	m	a	m	m
Türkei	4,6	a	a	4	a	4	5,6	a	a	6	a	6	4	a	a	a
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a
Partnerländer																
Argentinien	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
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	1	a	a	a	a	1	a	a	a	1	a	1	a	a	a	a
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

Um welche Art von Vergütung handelt es sich?

1: Teil des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Grundgehalts von Lehrkräften
2: Ausgleich durch Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden
3: Definiert als Prozentsatz des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Grundgehalts von Lehrkräften
4: Jährliche Zusatzzahlungen
5: Einmalige/Gelegentliche Zusatzzahlungen
6: Teil des Grundgehalts

Anmerkung: Die Spalten mit den separaten Angaben für den Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich II sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933398997
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

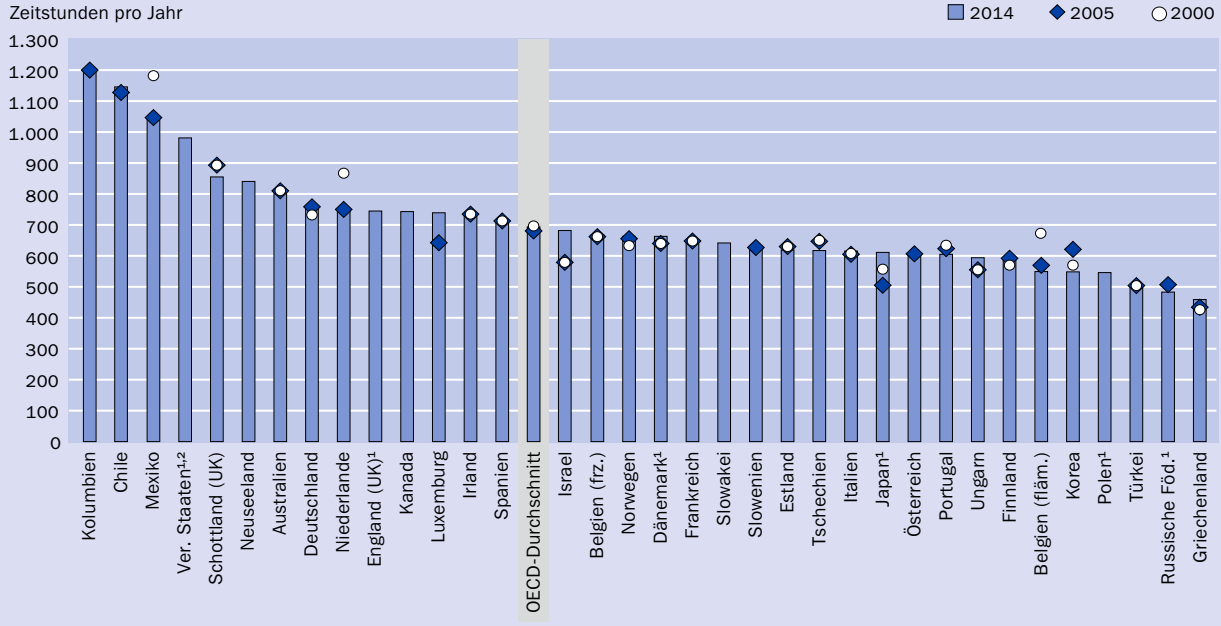
Indikator D4
Wie viel Zeit unterrichten Lehrkräfte?

- Im Elementarbereich (ISCED 02) unterrichten Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt 1.005 Zeitstunden pro Jahr, im Primarbereich 776 Zeitstunden, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) 694 Zeitstunden und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) 644 Zeitstunden.
- In der Mehrzahl der Länder mit verfügbaren Daten hat sich die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich I und II zwischen 2000 und 2014 kaum verändert.

Abbildung D4.1

Von Lehrkräften im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) zu unterrichtende Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005 und 2014)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Netto-Kontaktzeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 2. Referenzjahr 2013 anstelle 2014.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Zahl der im Sekundarbereich I in 2014 zu unterrichtenden Zeitstunden.

Quelle: OECD. Tabelle D4.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink:http://dx.doi.org/10.1787/888933399102

Kontext

Obwohl die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeits- und Unterrichtszeit die tatsächliche Arbeitsbelastung der Lehrkräfte nur zu einem Teil bestimmen, gewähren sie doch einen interessanten Einblick in die unterschiedlichen Anforderungen an Lehrkräfte in den verschiedenen Ländern. Die Unterrichtszeit und das Ausmaß nicht unmittelbar unterrichtsbezogener Aufgaben können auch die Attraktivität des Lehrerberufs beeinflussen. Dieser Indikator zeigt einige weitere wichtige Faktoren auf, die zusammen mit den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3) und der durchschnittlichen Klassengröße (s. Indikator D2) die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte bestimmen.

Der Anteil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit, die im Unterricht verbracht wird, gibt Aufschluss darüber, wie viel Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten wie Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, interne Fortbildung und Besprechungen 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 Aufgaben wie Schülerbeurteilungen und Unterrichtsvorbereitung aufgewendet wird. Es könnte aber auch ein Hinweis darauf sein, dass die 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), der Unterrichtszeit 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 B7).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Zahl der von Lehrkräften an einer öffentlichen Schule im Durchschnitt zu unterrichtenden Zeitstunden variiert im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich sehr stark zwischen den einzelnen Ländern und nimmt tendenziell mit höherem Bildungsbereich ab.
- Die von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtende Zahl an Zeitstunden ist im Elementarbereich (ISCED 02) durchschnittlich rund 35 Prozent höher als im Primarbereich; der Unterschied zwischen Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich in Bezug auf die Zeit, die sie in der Schule arbeiten müssen, bzw. ihrer Gesamtarbeitszeit ist oftmals jedoch wesentlich geringer.
- Im Elementarbereich (ISCED 02) unterscheidet sich die Zahl der von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtenden Zeitstunden mehr zwischen den einzelnen Ländern als in allen anderen Bildungsbereichen.
- Die durchschnittliche Zahl der von Lehrkräften an öffentlichen Schulen des Elementarbereichs (ISCED 02) zu unterrichtenden Zeitstunden beträgt 1.005 Stunden pro Jahr, reicht jedoch von 532 Stunden pro Schuljahr in Mexiko bis zu 1.508 Stunden in Norwegen.
- Lehrkräfte an öffentlichen Schulen des Primarbereichs unterrichten im Durchschnitt 776 Zeitstunden pro Jahr, dies reicht aber von höchstens 569 Stunden in Griechenland und der Russischen Föderation bis zu 1.148 Stunden in Chile.
- Die Zahl der von Lehrkräften an öffentlichen Schulen des Sekundarbereichs I zu unterrichtenden Zeitstunden beträgt im Durchschnitt 694 Stunden pro Jahr, sie reicht von 459 Stunden in Griechenland bis zu mehr als 1.000 Stunden in Chile, Kolumbien und Mexiko.
- Im Sekundarbereich II liegt die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen bei durchschnittlich 644 Stunden im Jahr, mit einer Bandbreite von 386 Stunden in Dänemark bis zu mehr als 1.000 Stunden in Chile und Kolumbien.
- In den meisten Ländern müssen die Lehrkräfte auf Grundlage offizieller 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 sowohl an der Schule als auch außerhalb der Schule zu erbringen sind.

Entwicklungstendenzen

Während die Zahl der durchschnittlich zu unterrichtenden Zeitstunden in den letzten 10 Jahren relativ konstant geblieben ist, gaben einige Länder mit verfügbaren Daten an, dass sich die Zahl der an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtenden Zeitstunden im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich I und/oder Sekundarbereich II zwischen 2000 und 2014 um mindestens 10 Prozent nach oben oder unten verändert hat. In Korea ist die Nettounterrichtszeit im Primarbereich jedoch sehr stark zurückgegangen (um mehr als 20 Prozent zwischen 2000 und 2014), während sie in Japan im Primarbereich und in Israel im Sekundarbereich I um mindestens 16 Prozent gestiegen ist.

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 Zahl an Zeitstunden, die Lehrkräfte an einer öffentlichen Bildungseinrichtung durchschnittlich pro Jahr unterrichten müssen.

Im Elementarbereich (ISCED 02) unterscheidet sich die Zahl der von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den einzelnen Ländern am meisten. Die Zahl der Unterrichtstage reicht von 162 Tagen in Frankreich bis zu 225 Tagen in Norwegen, und die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden reicht von weniger als 700 Stunden in Griechenland, Korea und Mexiko bis zu mehr als 1.500 Stunden in Norwegen. Im Durchschnitt müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) in den OECD-Ländern 1.005 Stunden im Jahr unterrichten, verteilt auf 40 Wochen oder 190 Unterrichtstage (Tab. D4.1 und Abb. D4.2).

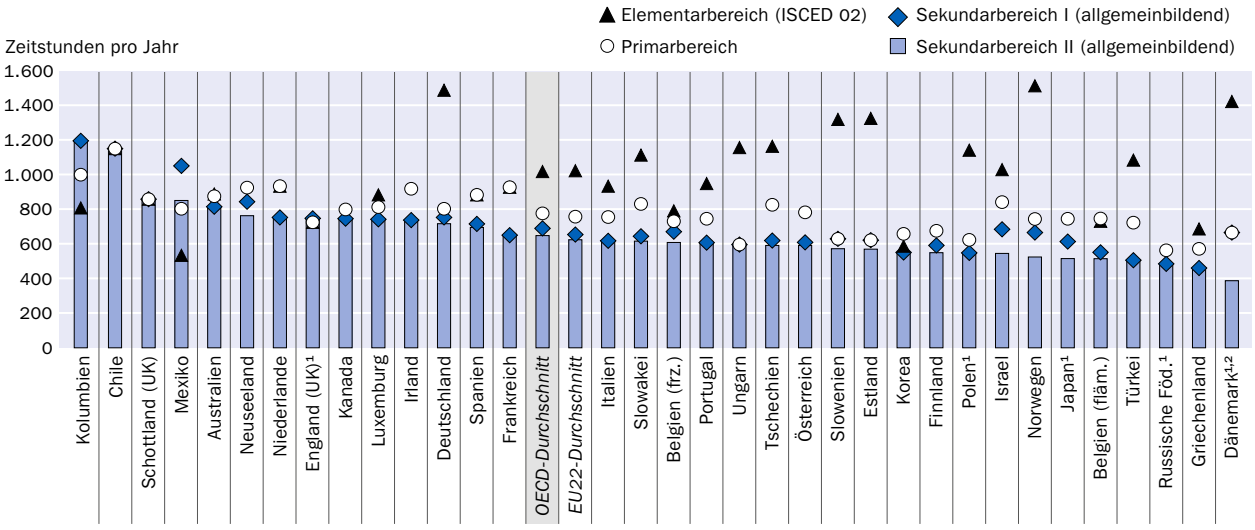
Lehrkräfte im Primarbereich müssen im Durchschnitt an öffentlichen Bildungseinrichtungen 776 Zeitstunden pro Jahr unterrichten. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten müssen Lehrkräfte zwischen 3 und 6 Zeitstunden am Tag unterrichten. Chile ist hier eine Ausnahme, die Lehrkräfte unterrichten dort etwas mehr als 6 Zeitstunden am Tag (an 5 Tagen pro Woche). Es bestehen keine einheitlichen Regelungen für die Verteilung der zu unterrichtenden Zeitstunden über das Jahr. So müssen Lehrkräfte in Spanien im Primarbereich beispielsweise 880 Zeitstunden pro Jahr unterrichten, rund 100 Zeitstunden mehr als im Durchschnitt der OECD-Länder. Diese Stunden sind jedoch auf drei Unterrichtstage mehr verteilt als im OECD-Durchschnitt, da in Spanien Lehrkräfte im Primarbereich durchschnittlich 5 Zeitstunden pro Tag unterrichten, während der OECD-Durchschnitt bei 4,3 Stunden liegt.

Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) an öffentlichen Bildungseinrichtungen unterrichten durchschnittlich 694 Zeitstunden pro Jahr. Im Sekundarbereich I liegt die zu unterrichtende Zeit zwischen weniger als 600 Zeitstunden in Belgien (fläm.), Finnland, Griechenland, Korea, Polen, der Russischen Föderation, der Türkei und Ungarn und mehr als 1.000 Zeitstunden in Chile, Kolumbien und Mexiko.

Abbildung D4.2

Von Lehrkräften pro Jahr zu unterrichtende Zeitstunden, nach Bildungsbereich (2014)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Netto-Kontaktzeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 2. Referenzjahr 2013.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Zahl der im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) pro Jahr zu unterrichtenden Zeitstunden.

Quelle: OECD. Tabelle D4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399112

Im Durchschnitt ist eine Lehrkraft im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) an öffentlichen Bildungseinrichtungen verpflichtet, 644 Zeitstunden pro Jahr zu unterrichten. Nur in fünf Ländern und subnationalen Einheiten sind mehr als 800 Zeitstunden zu unterrichten: in Australien, Chile, Kolumbien, Mexiko und Schottland (Vereinigtes Königreich). In Chile und Schottland (Vereinigtes Königreich) jedoch beziehen sich die gemeldeten Zeitstunden auf die maximale Anzahl an Zeitstunden, die eine Lehrkraft gegebenenfalls zu unterrichten hat, und nicht auf die üblicherweise zu unterrichtende Zahl an Zeitstunden. Im Gegensatz hierzu sind die Lehrkräfte in Dänemark, Griechenland und der Russischen Föderation nur zu weniger als 500 Zeitstunden Unterricht pro Jahr verpflichtet. Lehrkräfte in Finnland, Griechenland, Japan, Korea, Norwegen, der Russischen Föderation, Slowenien und der Türkei unterrichten im Durchschnitt pro Tag höchstens 3 Zeitstunden, während es in Chile mehr als 6 Zeitstunden sind.

Die angegebene Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden bezieht sich auf die Nettokontaktzeit wie in Vorschriften festgelegt, ohne offizielle Zeiten für Pausen zwischen Unterrichtseinheiten bzw. Blöcken von Unterrichtseinheiten und Vorbereitungszeiten. Diese Nichtberücksichtigung von Pausen in einigen, aber nicht allen Ländern könnte einige der Unterschiede erklären. Ein weiterer Grund können Unterschiede in der Art der Angabe und/oder Vorgabe der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in den einzelnen Ländern sein (mindestens/üblicherweise/höchstens).

Unterschiede in der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen

In den meisten Ländern müssen Lehrkräfte im Sekundarbereich II weniger Zeitstunden unterrichten als im Elementarbereich (ISCED 02). Ausnahmen sind Chile und Schottland (Vereinigtes Königreich), wo Lehrkräfte unabhängig vom Bildungsbereich verpflichtet sein können, dieselbe Höchstzahl an Zeitstunden zu unterrichten, sowie England (Verei-

nigtes Königreich), Kolumbien und Mexiko, wo Lehrkräfte im Sekundarbereich II mehr Zeitstunden unterrichten müssen als Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) (Tab. D4.1 und Abb. D4.2).

Der größte Unterschied in der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden besteht zwischen dem Elementarbereich (ISCED 02) und dem Primarbereich. Lehrkräfte müssen im Elementarbereich (ISCED 02) durchschnittlich fast 34 Prozent mehr Zeit im Klassenzimmer verbringen als Lehrkräfte im Primarbereich. In Dänemark, Norwegen und Slowenien müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mindestens doppelt so viel Zeit pro Jahr unterrichten wie Lehrkräfte im Primarbereich.

In Belgien (fläm.), Frankreich, Tschechien und der Türkei ist die Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden für Lehrkräfte im Primarbereich um mindestens 30 Prozent höher als im Sekundarbereich I. Im Gegensatz hierzu besteht in Chile, Dänemark, Estland, Schottland (Vereinigtes Königreich), Slowenien und Ungarn überhaupt kein Unterschied in den Unterrichtsverpflichtungen der Lehrkräfte. Die von Lehrkräften im Primarbereich zu unterrichtenden Zeitstunden sind gegenüber den Unterrichtsverpflichtungen von Lehrkräften im Sekundarbereich I in England (Vereinigtes Königreich) etwas weniger und in Mexiko und Kolumbien wesentlich weniger.

In den meisten Ländern gibt es nur geringe Unterschiede zwischen den im Sekundarbereich I und II zu unterrichtenden Zeitstunden. Jedoch ist in Israel, Mexiko und Norwegen die Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden im Sekundarbereich I mindestens 20 Prozent höher als im Sekundarbereich II, in Dänemark beläuft sich die Differenz sogar auf mehr als 70 Prozent.

Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden

Die in diesem Indikator von den meisten Ländern angegebene gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden ist von der Zahl der tatsächlich unterrichteten Zeitstunden zu unterscheiden. 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.

Nur wenige Länder konnten Daten sowohl zu der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl zu unterrichtender Zeitstunden als auch ihrer tatsächlichen Zahl liefern, aber die vorhandenen Daten deuten darauf hin, dass diese beiden Zahlen manchmal signifikant differieren können. In Slowenien beispielsweise arbeiten Lehrkräfte im Sekundarbereich I rund 6 Prozent mehr als vorgeschrieben, und in Ungarn sind es sogar bis zu 9 Prozent mehr. In Estland dagegen liegt im Sekundarbereich I die Zahl der tatsächlich unterrichteten Zeitstunden rund 3 Prozent unter der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl zu unterrichtender Zeitstunden (Abb. D4.4 im Internet).

Diese Unterschiede zwischen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und der Zahl der tatsächlich unterrichteten Zeitstunden sind nur schwer zu begründen. Einige der Unterschiede können das Ergebnis von Überstunden aufgrund von Ausfällen von Lehrkräften oder aufgrund von 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 15 Jahren relativ konstant geblieben ist, gaben einige Länder mit verfügbaren Daten an, dass sich die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- bzw. Sekundarbereich I/II (in einem oder mehreren von ihnen) zwischen 2000 und 2014 um mindestens 10 Prozent nach oben oder unten verändert hat (Tab. D4.2 und Abb. D4.1).

Im Elementarbereich (ISCED 02) blieb in den wenigen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für 2000 und 2014 die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden in diesem Zeitraum in Frankreich, Mexiko, Spanien und die Türkei konstant, ging jedoch in zwei Ländern um mehr als 8 Prozent zurück (was mindestens 90 Zeitstunden entspricht) – in Portugal (von 1.035 Zeitstunden auf 945) und in Schottland (Vereinigtes Königreich) (von 950 Zeitstunden auf 855)

Im Primarbereich stieg zwischen 2000 und 2014 die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in Israel und Japan um mindestens 14 Prozent (mehr als 100 Zeitstunden). In Israel ist diese Steigerung der Unterrichts- und Arbeitszeit Teil der Reform „Neue Horizonte", 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 beträchtlich (s. Indikator D3).

Auch die Zahl der von Lehrkräften im Sekundarbereich I zu unterrichtenden Zeitstunden stieg während dieses Zeitraums in Israel um fast 18 Prozent (mehr als 100 Zeitstunden). Auch in Japan und Ungarn kam es während dieses Zeitraums zu einer signifikanten Steigerung der im Sekundarbereich I zu unterrichtenden Stunden, sie fiel jedoch geringer aus (54 bzw. 39 Zeitstunden). Im Sekundarbereich II fand der stärkste Anstieg der Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden ebenfalls in Japan statt – 2014 waren es 7 Prozent (35 Zeitstunden) mehr als in 2000.

Im Gegensatz hierzu sank in einigen Ländern und subnationalen Einheiten die Netto-Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte zwischen 2000 und 2014. Die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden sank in einigen Ländern um mindestens 10 Prozent – in Mexiko im Sekundarbereich I (um 135 Zeitstunden), in den Niederlanden im Sekundarbereich (um 117 Zeitstunden), in Schottland (Vereinigtes Königreich) im Primarbereich (um 95 Zeitstunden) und in der Türkei im Sekundarbereich II (um 63 Zeitstunden). Im Primarbereich in Korea war es sogar ein Rückgang von mehr als 24 Prozent (um 209 Zeitstunden). In Schottland (Vereinigtes Königreich) war die Reduzierung der von Lehrkräften im Primarbereich zu unterrichtenden Stunden Teil der Vereinbarung mit den Lehrkräften „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 in diesen Bildungsbereichen verpflichtet werden können, immer noch über dem Durchschnitt in den OECD-Ländern. In der Türkei ist die Reduzierung der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden und der Arbeitszeit für Lehrkräfte im Sekundarbereich II auf kürzere Unterrichtseinheiten zurückzuführen, die für allgemeinbildende Bildungsgänge 2013 von 45 auf 40 Minuten gekürzt wurden. Daher verringerten sich die jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden im Vergleich zu den Vorjahren.

Arbeitszeit der Lehrkräfte

In den meisten Ländern müssen die Lehrkräfte auf Grundlage offizieller Regelungen (Tarifverträge oder sonstige vertragliche Vereinbarungen) eine bestimmte Zahl an Zeitstunden pro Woche arbeiten (unterrichtende und nicht unterrichtende Tätigkeiten), um ein Vollzeitgehalt zu erhalten. Einige Länder legen aber auch fest, wie viel Zeit die Lehrkräfte in der Schule anwesend sein müssen. Innerhalb dieses Rahmens gibt es jedoch zwischen den einzelnen Ländern Unterschiede hinsichtlich der weiteren Bestimmungen, wie viel Zeit unterrichtend und wie viel Zeit mit anderen Aktivitäten zu verbringen ist.

In mehr als der Hälfte der OECD-Länder wird für einen oder mehrere Bildungsbereiche sowohl die Zeit festgelegt, die die Lehrkräfte öffentlicher Bildungseinrichtungen in der Schule sowohl für Unterricht als auch für nicht unterrichtende Aktivitäten zur Verfügung stehen müssen. In 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 10 Prozent. In Norwegen, Schweden und der Türkei jedoch müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mindestens 30 Prozent mehr Zeitstunden in der Schule zur Verfügung stehen als Lehrkräfte im Sekundarbereich II (Tab. D4.1).

In Belgien (frz., Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich), Dänemark, Deutschland, Frankreich (Sekundarbereich I und II), Japan, Korea, den Niederlanden, Österreich (Primar- und Sekundarbereich I), Polen, der Slowakei und Tschechien ist die Jahresarbeitszeit der Lehrkräfte, die sie in der Schule oder an einem anderen Ort zu erbringen haben, gesetzlich vorgeschrieben bzw. vertraglich vereinbart, aber es gibt keine festgelegte Aufteilung zwischen der Zeit, die einerseits in der Schule zu verbringen ist und andererseits außerhalb der Schule zu erbringen ist (Tab. D4.1).

In Schweden wird zwar die Gesamtarbeitszeit pro Jahr in Tarifverträgen festgelegt, die Zahl der Wochenarbeitsstunden und die Aufteilung der Arbeitszeit der Lehrer (in Unterricht und nicht unterrichtende Tätigkeiten) wird jedoch von der Schulleitung festgelegt.

Außerdem können sich die Arbeitszeiten und Unterrichtsverpflichtungen von Lehrkräften im Verlauf ihrer beruflichen Laufbahn ändern. Während in einigen Ländern Lehrkräfte am Anfang ihrer Berufstätigkeit als Teil ihrer Einführungsphase möglicherweise weniger Lehrverpflichtungen haben, ermutigen manche Länder ältere Lehrkräfte auch dadurch dazu, im Lehrerberuf zu bleiben, dass sie ihre Pflichten breiter fächern und ihre Unterrichtsverpflichtungen verringern. In Griechenland beispielsweise reduziert sich die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in Abhängigkeit von der Zahl der Dienstjahre einer Lehrkraft. Im Sekundarbereich müssen Lehrkräfte 23 Unterrichtseinheiten pro Woche unterrichten. Nach 6 Jahren sinken die Unterrichtsverpflichtungen auf 21 Unterrichtseinheiten pro Woche und nach 12 Jahren auf 20 Unterrichtseinheiten. Nach 20 Dienstjahren müssen Lehrkräfte 18 Unterrichtseinheiten pro Woche unterrichten, d. h. mehr als 20 Pro-

zent weniger als Lehrkräfte, die am Beginn ihrer Laufbahn stehen. Die verbleibenden Stunden der Pflichtarbeitszeit müssen die Lehrkräfte jedoch in der Schule anwesend sein.

Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten

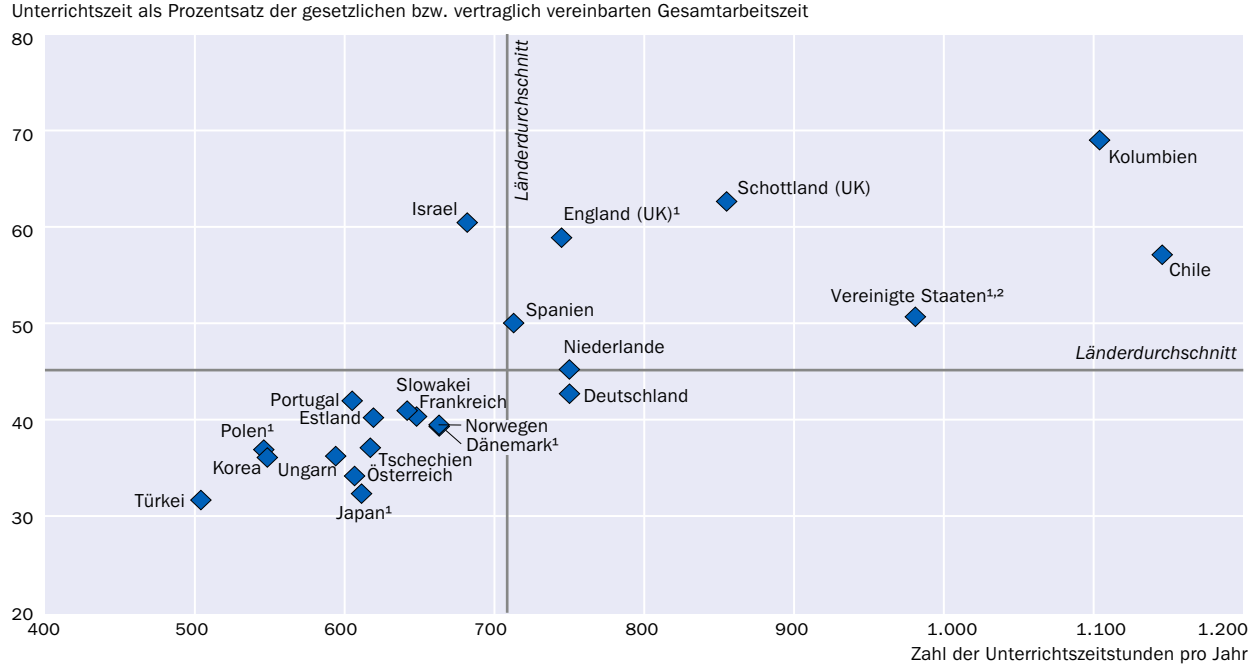
Obwohl die Unterrichtszeit einen erheblichen Anteil der Arbeitsbelastung der Lehrkräfte ausmacht, sollte bei der Untersuchung der Anforderungen an die Lehrkräfte in den einzelnen Ländern auch die für die Schülerbenotung, die Unterrichtsvorbereitung, die Korrektur von Schülerarbeiten, Fortbildungen und Lehrerkonferenzen benötigte Zeit berücksichtigt werden. Die für diese Aufgaben außerhalb des Unterrichts zur Verfügung stehende Zeit ist von Land zu Land verschieden, und wenn die Unterrichtsverpflichtungen einen großen Teil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ausmachen, kann dies darauf hindeuten, dass weniger (Arbeits-)Zeit für Aufgaben wie Schülerbeurteilungen und Unterrichtsvorbereitung aufgewendet wird.

In der Mehrzahl der Länder wird die Arbeitszeit der Lehrkräfte durch die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl an zu unterrichtenden Zeitstunden entsprechend den Arbeitszeitregelungen festgelegt. In den meisten Ländern ist außerdem offiziell festgelegt, wie viele Zeitstunden Lehrkräfte pro Jahr arbeiten müssen. Entweder ist die Zahl der Zeitstunden, die Lehrkräfte in der Schule sowohl unterrichtend als auch nicht unterrichtend zur Verfügung stehen müssen, oder die Gesamtarbeitszeit (in Zeitstunden) festgelegt. Beides entspricht der offiziellen Zahl an Arbeitsstunden, die in vertraglichen Vereinbarungen festgelegt ist. In Israel wird beispielsweise aufgrund jüngster Reformen Arbeitszeit in der Schule, die nicht unterrichtend verbracht wird, berücksichtigt. Offizielle Vorschriften geben jetzt die an der Schule zu erbringenden Zeitstunden, sowohl für unterrichtende als auch für nicht unterrichtende Tätigkeiten, vor und nicht mehr die Gesamtarbeitszeit. Alle

Abbildung D4.3

Auf das Unterrichten entfallende Arbeitszeit von Lehrkräften im Sekundarbereich I (in %) (2014)

Netto-Unterrichtszeit (übliche Zahl der Zeitstunden pro Jahr) als Prozentsatz der gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Gesamtarbeitszeit



1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 2. Referenzjahr für die Netto-Unterrichtszeit 2013. Referenzjahr für Arbeitszeit 2012.

Quelle: OECD. Tabelle D4.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399128

Kasten D4.1

Nicht unterrichtende Tätigkeiten, die von Lehrkräften im Sekundarbereich I wahrzunehmen sind (2014)

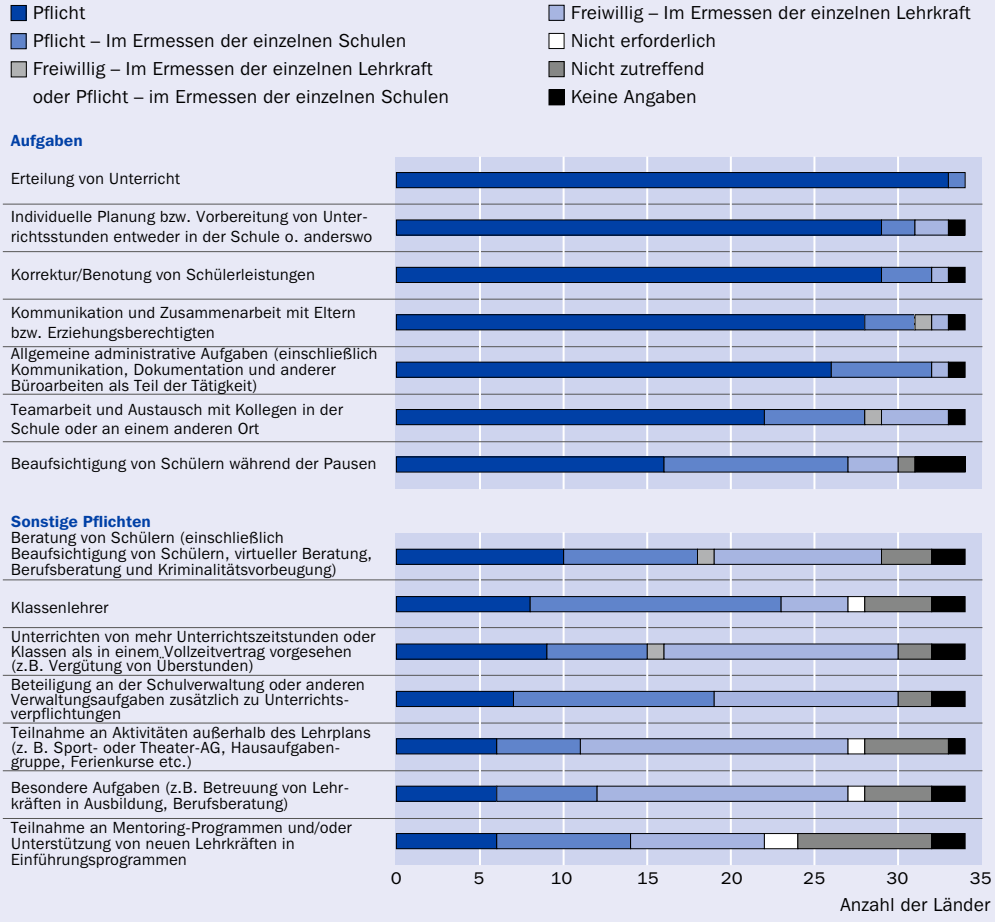
Nicht unterrichtende Tätigkeiten bilden einen Teil der Arbeitsbelastung und der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte. Diese gesetzlich oder aufgrund von Vereinbarungen zwischen den Interessengruppen (z. B. Lehrerverbänden, lokalen Behörden, Schulverwaltungsgremien) vorgeschriebenen nicht unterrichtenden 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.

Gemäß Vorgabe sind die individuelle Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden, die Korrektur/Benotung von Schülerarbeiten, allgemeine Verwaltungskommunikation und Bürotätigkeiten im Bereich Verwaltung sowie die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern die häufigsten nicht unterrichtenden Tätigkeiten, die von Lehrkräften im Sekundarbereich I im Rahmen ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit in der Schule bzw. gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten

Abbildung D4.a

Von Lehrkräften im Sekundarbereich I wahrzunehmende Aufgaben und Pflichten (2014)

Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildend)



Quelle: OECD. Tabelle D4.3. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399130

Gesamtarbeitszeit wahrgenommen werden müssen (Tab. D4.3). Die Wahrnehmung dieser Aufgaben wurde in mindestens 26 der 34 Länder mit verfügbaren Daten verlangt. Auch Teamarbeit und der Austausch mit den Kollegen sowie die Beaufsichtigung von Schülern während Pausen waren in rund der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten Pflicht. In einem Viertel der Länder sind Lehrkräfte im Sekundarbereich I verpflichtet, zusätzlich auch weitere Aufgaben zu übernehmen, wie die Beratung von Schülern, das Unterrichten von mehr Unterrichtszeitstunden oder Klassen als in einem Vollzeitvertrag vorgesehen oder die Tätigkeit als Klassenlehrer (Tab. D4.3).

Lehrkräfte nehmen nicht nur Aufgaben wahr, die vorgeschrieben sind, sie übernehmen auch häufig freiwillig Aufgaben wie die Teilnahme an Aktivitäten außerhalb des Lehrplans, die Betreuung von angehenden Lehrern, Berufsberatung und Beteiligung am Schulmanagement bzw. sonstigen Managementtätigkeiten. In fast der Hälfte der Länder entschied die einzelne Lehrkraft selbst über die Wahrnehmung dieser Aufgaben. Aufgaben wie die Tätigkeit als Klassenlehrer oder die Beteiligung am Schulmanagement oder sonstigen Managementaufgaben zusätzlich zu den Unterrichtsverpflichtungen werden hauptsächlich auf Schulebene zugeteilt.

nicht unterrichtenden Tätigkeiten, die Lehrkräfte vormals zu Hause ausüben konnten, sind jetzt in der Schule wahrzunehmen.

In den 22 Ländern, in denen sowohl Daten zur Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden als auch zur Gesamtarbeitszeit für Lehrkräfte des Sekundarbereichs I zur Verfügung stehen, verbringen Lehrkräfte im Durchschnitt 45 Prozent ihrer Gesamtarbeitszeit im Unterricht, dieser Anteil variiert jedoch von weniger als 35 Prozent in Japan, Österreich und der Türkei bis zu 63 Prozent in Schottland. Zwar steigt generell der Anteil der Arbeitszeit, die im Unterricht verbracht wird, mit der Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden, aber es gibt hierbei signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. So ist beispielsweise in Japan und Portugal die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden ähnlich (611 gegenüber 605), aber in Japan werden 32 Prozent der Arbeitszeit im Unterricht verbracht, während es in Portugal 42 Prozent 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. Dies trifft beispielsweise auf Spanien und die Vereinigten Staaten zu, wo Lehrkräfte im Sekundarbereich I die Hälfte ihrer Arbeitszeit im Unterricht verbringen; in Spanien jedoch unterrichten Lehrkräfte 713 Zeitstunden, während es in den Vereinigten Staaten 981 Zeitstunden sind. Selbst wenn das Unterrichten ein zentraler Bestandteil der Arbeit einer Lehrkraft ist, wird in vielen Ländern der größte Teil der Arbeitszeit auf andere Aktivitäten als das Unterrichten verwandt. Nur in Chile, England (Vereinigtes Königreich), Israel, Kolumbien, Schottland (Vereinigtes Königreich), Spanien und den Vereinigten Staaten unterrichten Lehrkräfte mindestens 50 Prozent ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit (Abb. D4.3).

In einigen Ländern wie beispielsweise Belgien (fläm. und frz., Sekundarbereich), Brasilien, 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 für Unterrichtsvorbereitung, Korrektur von Klassenarbeiten, Benotung von Hausaufgaben usw. aufzuwendenden Zeit, 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. D4.1).

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 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 Zahl an geplanten Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft auf der Grundlage der offiziellen Vorschriften, Beschäftigungsverträge 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 und Zeiten, die offiziell als Pausen zwischen einzelnen Unterrichtseinheiten oder Blöcken von Unterrichtseinheiten vorgesehen sind). Im 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 steht, sowie Stunden, die anderen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten gewidmet sind, z. B. Unterrichtsvorbereitung, Beratung der Schüler, Korrekturen von Haus- und Klassenarbeiten, Tätigkeiten zur beruflichen Fortbildung, Besprechungen mit den Eltern, Lehrerkonferenzen und allgemeine schulische Aufgaben.

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 außerhalb des Unterrichts.

Angewandte Methodik

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2015 zu Lehrkräften und Lehrplänen und beziehen sich auf das Schuljahr 2013/2014.

Bei der Interpretation der Unterschiede bei der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den einzelnen Ländern sollte man jedoch 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, 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.

Hinweise zu den in jedem Land verwendeten Definitionen und angewandten Methoden s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm*.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

OECD (2015), „Indikator D4: Wie viel Zeit unterrichten Lehrkräfte?“ in *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

D 4

Tabellen Indikator D4

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399067

- Tabelle D4.1: Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrkräften (2014)
- Tabelle D4.2: Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005, 2010 und 2014)
- Tabelle D4.3: Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2014)
- **WEB** Figure D4.4: 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]) (2014)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle D4.1

Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrkräften (2014)

Zahl der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtswochen, Unterrichtstage, Netto-Unterrichtszeitstunden und Gesamtarbeitszeit von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Verlauf des Schuljahrs

	Zahl der Unterrichtswochen				Zahl der Unterrichtstage				Netto-Unterrichtszeitstunden				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)	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)	(18)	(19)	(20)
OECD-Länder																				
Australien[1]	40	40	40	40	197	197	197	195	885	872	812	804	1226	1214	1233	1233	a	a	a	a
Österreich[1,2]	m	38	38	38	m	180	180	180	m	779	607	589	a	a	a	a	a	1776	1776	a
Belgien (fläm.)[1]	37	37	37	37	175	175	147	147	729	744	549	513	910	910	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)[1]	37	37	37	37	182	182	182	182	788	728	668	606	a	a	a	a	962	962	a	a
Kanada[1]	m	37	37	37	m	183	183	183	m	796	743	744	m	1227	1233	1236	m	a	a	a
Chile[3]	38	38	38	38	183	183	183	183	1146	1146	1146	1146	1874	1874	1874	1874	2006	2006	2006	2006
Tschechien[1]	39	39	39	39	187	187	187	187	1159	823	617	589	a	a	a	a	1664	1664	1664	1664
Dänemark[1,4,5]	a	a	a	a	a	a	a	a	1417	663	663	386	a	a	a	a	1680	1680	1680	1680
England (UK)[4]	38	38	38	38	190	190	190	190	722	722	745	745	1265	1265	1265	1265	1265	1265	1265	1265
Estland[3]	46	35	35	35	220	172	172	172	1320	619	619	568	1610	1540	1540	1540	1610	1540	1540	1540
Finnland[6]	m	38	38	38	m	187	187	187	m	673	589	547	m	791	706	645	a	a	a	a
Frankreich[1]	36	36	36	36	162	162	a	a	924	924	648	648	972	972	a	a	1607	1607	1607	1607
Deutschland[1]	39	40	40	40	190	193	193	193	1482	800	750	714	a	a	a	a	1757	1757	1757	1757
Griechenland[1]	35	35	31	31	171	171	152	152	684	569	459	459	1140	1140	1170	1170	a	a	a	a
Ungarn[6]	36	36	36	36	170	165	165	164	1152	594	594	590	1152	1152	1152	1152	1640	1640	1640	1640
Island[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	m	37	33	33	m	183	167	167	m	915	735	735	m	1073	768	768	a	a	a	a
Israel[1]	38	38	36	36	181	181	174	174	1025	838	682	543	1051	1225	1128	852	1051	1225	1128	852
Italien[1]	42	39	39	39	186	171	171	171	930	752	616	616	a	a	a	a	a	a	a	a
Japan[4]	39	40	40	39	m	201	202	197	m	742	611	513	a	a	a	a	1891	1891	1891	1891
Korea[6]	36	38	38	38	180	190	190	190	585	656	548	550	a	a	a	a	1520	1520	1520	1520
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg[1]	36	36	36	36	176	176	176	176	880	810	739	739	1060	990	828	828	a	a	a	a
Mexiko[1]	41	41	41	36	200	200	200	173	532	800	1047	848	772	800	1167	971	a	a	a	a
Niederlande[3]	40	40	m	m	195	195	m	m	930	930	750	750	a	a	a	a	1659	1659	1659	1659
Neuseeland[1]	m	38	38	38	m	192	191	190	m	922	840	760	m	1536	1243	950	a	a	a	a
Norwegen[3]	45	38	38	38	225	190	190	190	1508	741	663	523	1508	1300	1225	1150	a	1688	1688	1688
Polen[4]	45	37	37	37	215	181	179	177	1137	621	546	545	m	m	m	m	1800	1496	1480	1464
Portugal[3]	41	36	36	36	189	165	165	165	945	743	605	605	1095	1013	914	914	1586	1442	1442	1442
Schottland (UK)[3]	38	38	38	38	190	190	190	190	855	855	855	855	1045	1045	1045	1045	1365	1365	1365	1365
Slowakei[1]	42	38	38	38	198	186	186	186	1109	828	642	614	m	m	m	m	1568	1568	1568	1568
Slowenien[1]	46	38	38	38	219	190	190	190	1314	627	627	570	a	a	a	a	m	m	m	m
Spanien[1]	37	37	37	36	176	176	176	171	880	880	713	693	1140	1140	1140	1140	1425	1425	1425	1425
Schweden[1]	47	a	a	a	224	a	a	a	m	a	a	a	1792	1360	1360	1360	a	1767	1767	1767
Schweiz	38	38	38	38	185	185	185	185	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei[1]	38	38	38	38	180	180	180	180	1080	720	504	504	1160	980	836	836	1592	1592	1592	1592
Vereinigte Staaten[4,7]	36	36	36	36	180	180	180	180	m	m	981	m	1365	1362	1366	1365	1890	1922	1936	1960
OECD-Durchschnitt	**40**	**38**	**37**	**37**	**190**	**183**	**181**	**180**	**1005**	**776**	**694**	**644**	**1230**	**1178**	**1160**	**1115**	**1577**	**1585**	**1609**	**1588**
EU22-Durchschnitt	**40**	**37**	**37**	**37**	**190**	**180**	**177**	**176**	**1019**	**754**	**652**	**622**	**1198**	**1107**	**1081**	**1075**	**1542**	**1538**	**1576**	**1560**
Partnerländer																				
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1]	42	42	42	42	203	203	203	203	m	m	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[1]	40	40	40	40	200	200	200	200	800	1000	1200	1200	1350	1350	1350	1350	1600	1600	1600	1600
Costa Rica	m	m	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	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.[4]	m	34	35	35	m	170	210	210	m	561	483	483	a	a	a	a	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	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	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. In der Regel zu unterrichtende Zeitstunden (Dänemark: nur im Elementarbereich [ISCED 02]). 2. Zahlen für den Elementarbereich (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (ISCED 02) unterrichten. 3. Höchstens zu unterrichtende Zeitstunden. 4. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden (Dänemark: außer im Elementarbereich [ISCED 02]). 5. Sekundarbereich II: Referenzjahr 2015. 6. Mindestens zu unterrichtende Zeitstunden. 7. Referenzjahr für die Nettounterrichtszeit 2013. Referenzjahr für Arbeitszeit 2012.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399073

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

Tabelle D4.2

Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005, 2010 und 2014)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Netto-Kontaktzeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primarbereich				Sekundarbereich I (allgemeinbildend)				Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014	2000	2005	2010	2014
	(12)	(13)	(18)	(22)	(23)	(24)	(29)	(33)	(34)	(35)	(40)	(44)
OECD-Länder												
Australien	882	888	868	872	811	810	819	812	803	810	803	804
Österreich[1]	m	774	779	779	m	607	607	607	m	589	589	589
Belgien (fläm.)	758	752	752	744	677	569	557	549	633	532	520	513
Belgien (frz.)	722	722	732	728	662	662	671	668	603	603	610	606
Kanada	m	m	799	796	m	m	740	743	m	m	744	744
Chile	m	1128	1105	1146	m	1128	1105	1146	m	1128	1105	1146
Tschechien	m	813	862	823	650	647	647	617	621	617	617	589
Dänemark[2,3]	640	640	650	663	640	640	650	663	m	m	377	386
England (UK)[2]	m	m	684	722	m	m	703	745	m	m	703	745
Estland	630	630	630	619	630	630	630	619	578	578	578	568
Finnland	656	677	680	673	570	592	595	589	527	550	553	547
Frankreich	924	924	924	924	648	648	648	648	648	648	648	648
Deutschland	783	808	805	800	732	758	756	750	690	714	713	714
Griechenland	609	604	589	569	426	434	415	459	429	430	415	459
Ungarn	583	583	604	594	555	555	604	594	555	555	604	590
Island	629	671	624	m	629	671	624	m	464	560	544	m
Irland	915	915	915	915	735	735	735	735	735	735	735	735
Israel	731	731	820	838	579	579	598	682	524	524	521	543
Italien	744	739	770	752	608	605	630	616	608	605	630	616
Japan[2]	635	578	707	742	557	505	602	611	478	429	500	513
Korea	865	883	807	656	570	621	627	548	530	605	616	550
Lettland	882	882	882	m	882	882	882	m	882	882	882	m
Luxemburg	m	774	739	810	m	642	634	739	m	642	634	739
Mexiko	800	800	800	800	1182	1047	1047	1047	m	848	843	848
Niederlande	930	930	930	930	867	750	750	750	867	750	750	750
Neuseeland	m	m	m	922	m	m	m	840	m	m	m	760
Norwegen	713	741	741	741	633	656	654	663	505	524	523	523
Polen[2]	m	m	644	621	m	m	572	546	m	m	571	545
Portugal	779	765	779	743	634	623	634	605	577	567	634	605
Schottland (UK)	950	893	855	855	893	893	855	855	893	893	855	855
Slowakei	m	m	841	828	m	m	652	642	m	m	624	614
Slowenien	m	627	627	627	m	627	627	627	m	570	570	570
Spanien	880	880	880	880	713	713	713	713	693	693	693	693
Schweden	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Schweiz	884	m	m	m	859	m	m	m	674	m	m	m
Türkei	720	720	720	720	504	504	504	504	567	567	567	504
Vereinigte Staaten[2,4]	m	m	m	m	m	m	m	981	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**770**	**775**	**774**	**776**	**686**	**680**	**681**	**694**	**628**	**648**	**645**	**644**
OECD-Durchschnitt für Länder mit Daten für 2000, 2005, 2010 und 2014	**766**	**764**	**771**	**762**	**673**	**660**	**667**	**665**	**622**	**616**	**623**	**615**
EU22-Durchschnitt für Länder mit Daten für 2000, 2005, 2010 und 2014	**767**	**764**	**766**	**759**	**665**	**653**	**656**	**652**	**644**	**631**	**637**	**632**
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
Kolumbien	m	1000	1000	920	m	1200	1200	1200	m	1200	1200	1200
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
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation[2]	m	615	615	561	m	507	507	483	m	507	507	483
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: Die Spalten mit den Angaben für den Elementarbereich (ISCED 02) für die Jahre 2000 bis 2014, d.h. die Spalten (1) bis (11), sind im Internet verfügbar. Die Spalten mit den Angaben für den Primar-, Sekundarbereich I und II für die Jahre 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012 und 2013, d.h. die Spalten (14)–(17), (19)–(21), (25)–(28), (30)–(32), (36)–(39), (41)–(43), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

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]; Polen: außer im Referenzjahr 2014). 3. Referenzjahr 2011 anstelle 2012 und 2013 sowie Referenzjahr 2015 anstelle 2014 für den Sekundarbereich II. 4. Referenzjahr 2013 anstelle 2014.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399083

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

Tabelle D4.3

Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2014)

Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, wie in Vorschriften und/oder Leitdokumenten explizit festgelegt

	Sekundarbereich I						
	Aufgaben						
	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)	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
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen
Belgien (fläm.)	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen
Belgien (frz.)	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Freiwillig	Freiwillig
Kanada	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	m	Pflicht
Chile	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Schulerm./Freiw.	Schulermessen	Schulerm./Freiw.
Tschechien	Pflicht	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen
Dänemark	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	m	Pflicht
England (UK)	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Estland	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Pflicht
Finnland	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Pflicht
Frankreich	Pflicht	Freiwillig	Pflicht	Pflicht	Pflicht	a	Freiwillig
Deutschland	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Pflicht	Schulermessen	Freiwillig
Griechenland	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Ungarn	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Island	m	m	m	m	m	m	m
Irland	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Israel	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Italien	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Japan	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Korea	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Lettland	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Freiwillig
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Schulermessen
Polen	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Portugal	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Freiwillig	Pflicht
Schottland (UK)	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Freiwillig	Pflicht	Freiwillig	Pflicht
Slowakei	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Slowenien	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Pflicht
Spanien	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Schweden	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Pflicht
Schweiz	Pflicht	m	m	m	m	m	m
Türkei	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Vereinigte Staaten	Pflicht	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen
Partnerländer							
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Indien	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	Pflicht	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m

Ist die Wahrnehmung für die Lehrkräfte Pflicht?

Pflicht = Pflicht

Schulermessen = Pflicht, im Ermessen der einzelnen Schulen

Freiwillig = Freiwillig, im Ermessen der einzelnen Lehrkraft

Nicht erf. = Nicht erforderlich

Anmerkung: Die Zeilen mit den separaten Angaben für den Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich II sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399099
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D4.3 (Forts.)

Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2014)

Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, wie in Vorschriften und/oder Leitdokumenten explizit festgelegt

	Sekundarbereich I						
	Sonstige Pflichten						
	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, virtueller Beratung, Berufsberatung und Kriminalitätsvorbeugung)	Teilnahme an Aktivitäten außerhalb des Lehrplans (z. B. Hausaufgabengruppen, Sport- und Theater-AG, Ferienkurse)	Besondere Aufgaben (z. B. Betreuung von Lehrkräften in Ausbildung, Berufsberatung)	Klassenlehrer	Teilnahme an Mentoring-Programmen und/oder Unterstützung von neuen Lehrkräften in Einführungsprogrammen
	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder							
Australien	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	Schulermessen	Pflicht	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig	Pflicht	a
Belgien (fläm.)	Freiwillig	Freiwillig	a	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	a
Belgien (frz.)	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen
Kanada	m	m	m	Freiwillig	m	m	Freiwillig
Chile	Freiwillig	Schulerm./Freiw.	Schulerm./Freiw.	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig
Tschechien	Schulermessen	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen
Dänemark	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	a
England (UK)	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen
Estland	Schulermessen	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	a
Finnland	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen
Frankreich	Freiwillig	Freiwillig	Pflicht	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig
Deutschland	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	a
Griechenland	a	Freiwillig	Pflicht	a	a	Pflicht	Pflicht
Ungarn	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Nicht erf.	Pflicht
Island	m	m	m	m	m	m	m
Irland	Schulermessen	a	a	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig
Israel	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	a	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig
Italien	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	a	Freiwillig
Japan	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen
Korea	Schulermessen	Freiwillig	Pflicht	Schulermessen	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen
Lettland	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Freiwillig	Freiwillig
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	Schulermessen	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen	Freiwillig	Schulermessen	a
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Nicht erf.	Nicht erf.	Schulermessen	Schulermessen
Polen	Schulermessen	Schulermessen	Freiwillig	Pflicht	Schulermessen	Pflicht	Pflicht
Portugal	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen
Schottland (UK)	a	Freiwillig	Pflicht	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen	Pflicht
Slowakei	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Pflicht	Freiwillig
Slowenien	Schulermessen	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Spanien	Pflicht	a	a	a	a	a	a
Schweden	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	a
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	Freiwillig	Pflicht	Pflicht	Freiwillig	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Vereinigte Staaten	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	m
Partnerländer							
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	Pflicht	Pflicht	Freiwillig	a	a	a	Nicht erf.
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

Ist die Wahrnehmung für die Lehrkräfte Pflicht?

Pflicht = Pflicht

Schulermessen = Pflicht, im Ermessen der einzelnen Schulen

Freiwillig = Freiwillig, im Ermessen der einzelnen Lehrkraft

Nicht erf. = Nicht erforderlich

Anmerkung: Die Zeilen mit den separaten Angaben für den Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich II sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).
Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933399099
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator D5

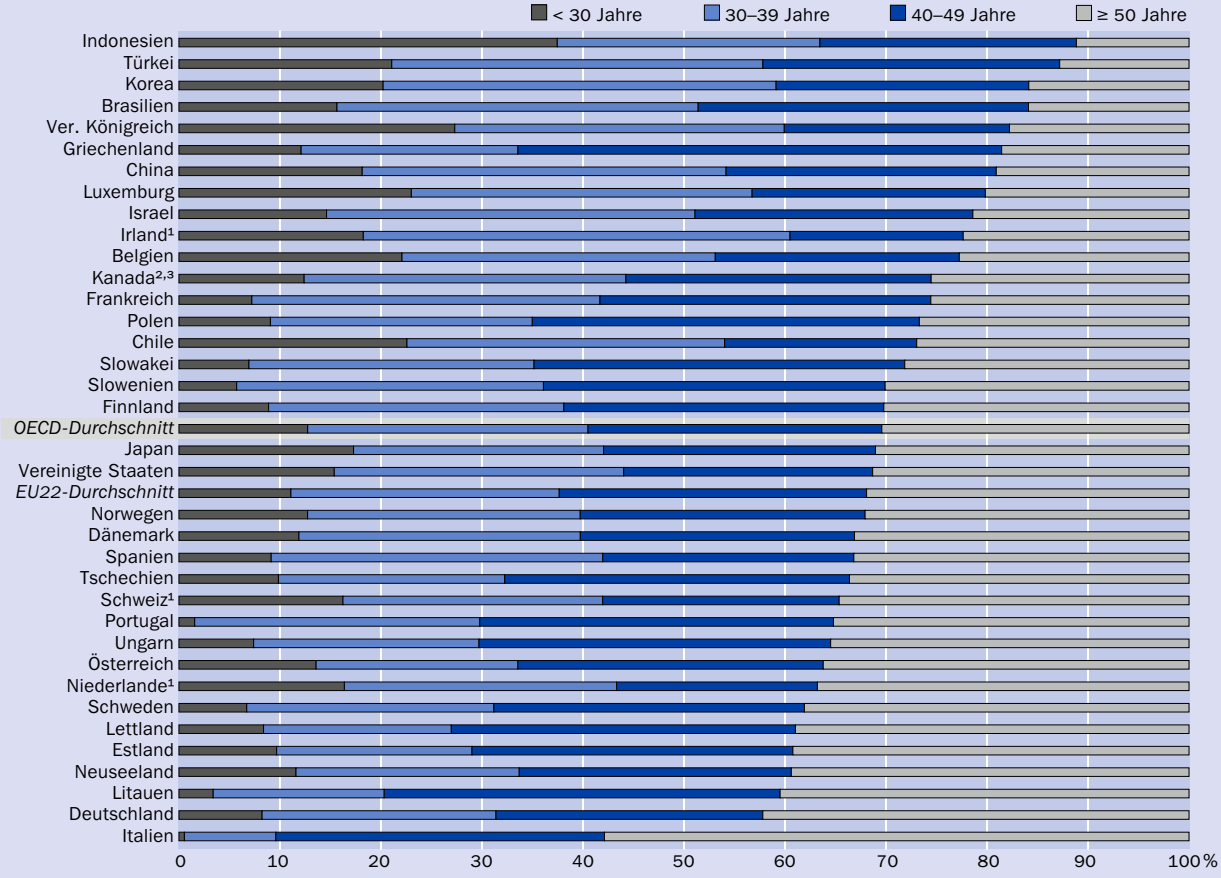
Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft und über welche Kompetenzen verfügt sie?

- 2014 waren im Durchschnitt der OECD-Länder 30 Prozent der Lehrkräfte im Primarbereich mindestens 50 Jahre alt. Im Sekundarbereich I belief sich der Durchschnitt auf 34 Prozent und im Sekundarbereich II auf 38 Prozent.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte weiblich, der Anteil der Frauen sinkt jedoch mit steigendem Bildungsbereich: von 96 Prozent im Elementarbereich (ISCED 02) über 82 Prozent im Primarbereich, 68 Prozent im Sekundarbereich I, 58 Prozent im Sekundarbereich II bis auf 43 Prozent im Tertiärbereich.
- Zwischen 2005 und 2014 ist der Anteil von Lehrkräften im Sekundarbereich, die 50 Jahre und älter sind, in 16 der 24 OECD-Länder mit verfügbaren Daten gestiegen.

Abbildung D5.1

Altersstruktur der Lehrerschaft im Primarbereich (2014)

Alter der Lehrkräfte an Bildungseinrichtungen (jeweiliger Anteil in %), nach Altersgruppe



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Primarbereich enthält Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich I. 3. Referenzjahr 2013.
Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge des Anteils von Lehrkräften im Primarbereich (in %), die mindestens 50 Jahre alt sind.
Quelle: OECD. Tabelle D5.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399182

Kontext

Die Nachfrage nach Lehrkräften hängt von einer Reihe unterschiedlicher Faktoren ab, wie z. B. der Altersstruktur der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter, der durchschnittlichen Klassengröße, der vorgeschriebenen Unterrichtszeit für Schüler, dem Einsatz von Lehrassistenten und anderen „außerhalb des Klassenzimmers" tätigen Mitarbeitern in Schulen, den Beteiligungsquoten in den verschiedenen Bildungsbereichen sowie dem Anfangs- und Endalter der Schulpflicht. Da in mehreren OECD-Ländern ein großer Teil der Lehrkräfte im kommenden Jahrzehnt das Ruhestandsalter erreichen und/oder eine Zunahme der Bevölkerung im Schulalter prognostiziert wird, werden sich die Regierungen veranlasst sehen, 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 (Hiebert and Stigler, 1999; OECD, 2005).

Damit Lehrkräfte in ihrem Beruf verbleiben, muss die Politik Arbeitsumgebungen fördern, die effektive Lehrkräfte zum Verbleib im Lehrerberuf ermutigen. 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 Auswirkungen auf das Lernen der Schüler genauere Untersuchungen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In fast allen Ländern, mit Ausnahme von Finnland, Lettland, Litauen und der Russischen Föderation, stellen Männer die Mehrzahl der Lehrenden im Tertiärbereich.
- Indonesien hat unter allen Ländern mit verfügbaren Daten mit 37 Prozent den größten Anteil an Lehrkräften im Primarbereich, die jünger als 30 Jahre sind. Im Gegensatz dazu liegt der Anteil der Lehrkräfte im Primarbereich in dieser Altersgruppe in Italien und Portugal bei unter 3 Prozent.

Entwicklungstendenzen

Zwischen 2005 und 2014 ist der Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich, die 50 Jahre und älter sind, im Durchschnitt aller Länder mit vergleichbaren Daten um 4 Prozentpunkte gestiegen. Dies entspricht einem durchschnittlichen jährlichen Anstieg von 1,32 Prozent (Abb. D5.2).Die Steigerung im Verlauf dieser 9 Jahre betrug in Griechenland, Japan, Korea, Portugal, Slowenien und Spanien mindestens 10 Prozentpunkte und in Österreich sogar 19 Prozentpunkte. In Ländern, in denen die Gefahr besteht, bei einem zu erwartenden gleichbleibenden oder wachsenden Anteil der Bevölkerung im Schulalter einen erheblichen Teil der Lehrkräfte durch ruhestandsbedingtes Ausscheiden aus dem Erwerbsleben zu verlieren, müssen die Regierungen deutlich stärkere Anreize für junge Menschen im Sekundarbereich II und Tertiärbereich schaffen, sich für den Lehrerberuf zu entscheiden; außerdem müssen die Ausbildungsgänge für Lehrkräfte erweitert und, falls erforderlich, alternative Qualifizierungswege für bereits im Berufsleben stehende Menschen geschaffen werden, die einen Berufswechsel anstreben. Finanzielle Restriktionen, insbesondere aufgrund von Pensionsverpflichtungen und medizinischen Ver-

sorgungskosten für Menschen im Ruhestand, werden möglicherweise die Regierungen dazu veranlassen, Bildungsangebote zu reduzieren, die Klassenstärke zu erhöhen, eigenverantwortliches Online-Lernen stärker zu integrieren oder eine Kombination dieser Maßnahmen umzusetzen (Abrams, 2011; Peterson, 2010).

Analyse und Interpretationen

Altersstruktur der Lehrerschaft

Die Altersstruktur der Lehrerschaft ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich und kann von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden, wie der Größe und Altersstruktur der Bevölkerung, der Dauer der Ausbildung im Tertiärbereich oder den Gehältern der Lehrkräfte und den Arbeitsbedingungen. So können beispielsweise sinkende Geburtenzahlen zu einer geringeren Nachfrage nach neuen Lehrkräften führen, und eine längere Dauer der Ausbildung im Tertiärbereich kann den Eintritt der Lehrkräfte in den Arbeitsmarkt verzögern. Wettbewerbsfähige Gehälter und gute Arbeitsbedingungen können den Lehrerberuf in einigen Ländern für junge Menschen attraktiver machen und in anderen dabei helfen, effektive Lehrkräfte im Beruf zu halten.

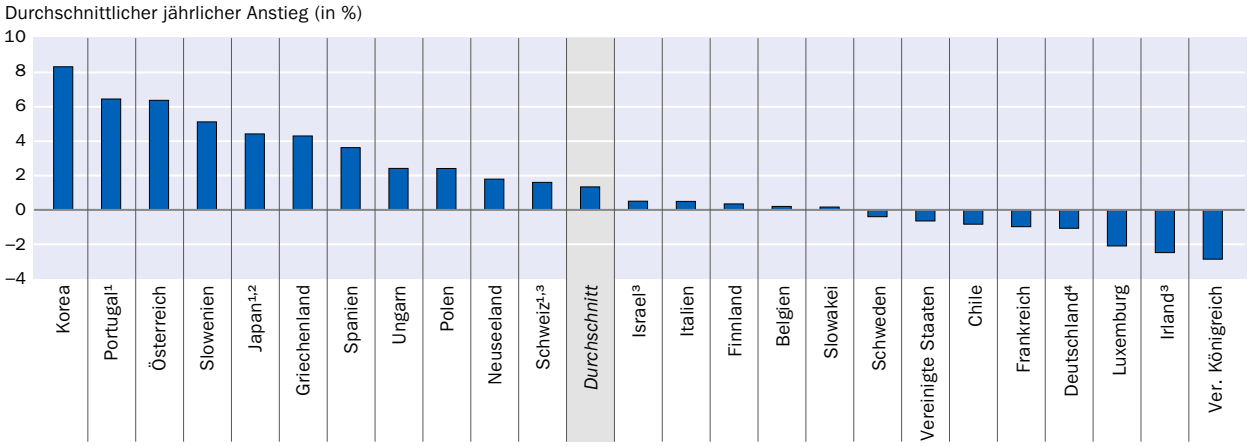
Die Altersstruktur der Lehrerschaft ist im Primar- und Sekundarbereich ähnlich: Rund 82 Prozent der Lehrkräfte sind zwischen 30 und 59 Jahre alt. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind rund 30 Prozent der Lehrkräfte im Primarbereich mindestens 50 Jahre alt. In Deutschland, Italien und Litauen liegt dieser Anteil bei über 40 Prozent. Am anderen Ende des Spektrums sind in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten höchstens 15 Prozent der Lehrkräfte im Primarbereich jünger als 30 Jahre. Der Anteil der Lehrkräfte im Primarbereich, die jünger als 30 Jahre sind, liegt nur in Belgien, Chile, Indonesien, Korea, Luxemburg, der Türkei und dem Vereinigten Königreich bei mindestens 20 Prozent (Abb. D5.1).

Im Sekundarbereich I sind im Durchschnitt der OECD-Länder 34 Prozent der Lehrkräfte mindestens 50 Jahre alt und 7 Prozent mindestens 60 Jahre. Der Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die 60 Jahre oder älter sind, reicht von höchstens 1 Prozent in China, Indonesien, Korea und der Türkei bis zu 21 Prozent in Italien. Im Sekundarbereich II ist der Anteil der Lehrkräfte, die 50 Jahre oder älter sind, im Durchschnitt der OECD-Länder 4 Prozentpunkte höher als im Sekundarbereich I. Nur in Brasilien, Chile, China, Indonesien und der Türkei sind die meisten Lehrkräfte im Sekundarbereich II jünger als 40 Jahre.

Das steigende Alter der Lehrerschaft hat eine Reihe von Auswirkungen auf die Bildungssysteme in den einzelnen Ländern. Es führt nicht nur dazu, dass Anstrengungen bei der Anwerbung und Ausbildung unternommen werden, um Lehrkräfte zu ersetzen, die in den Ruhestand gehen, es kann sich auch auf Budgetentscheidungen auswirken. In den meisten Schulsystemen besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Gehältern der Lehrkräfte und der Anzahl der Berufsjahre. Ein höherer Anteil älterer Lehrkräfte in der Lehrerschaft erhöht daher die Kosten der Schulbildung, was zu einer Beschränkung der Mittel führen kann, die für die Umsetzung anderer Initiativen zur Verfügung stehen (s. Indikator D3).

Abbildung D5.2

Durchschnittlicher jährlicher Anstieg des Anteils von Lehrkräften im Sekundarbereich, die älter als 50 Jahre sind (in %) (2005, 2014)



1. Sekundarbereich II enthält Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. 2. Referenzjahr 2006 anstelle 2005. 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Referenzjahr 2004 anstelle 2005.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des durchschnittlichen jährlichen Anstiegs des Anteils von Lehrkräften im Sekundarbereich, die 50 Jahre und älter sind.

Quelle: OECD. Tabelle D5.2. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399197

Veränderungen der Altersstruktur der Lehrerschaft zwischen 2005 und 2014

Der durchschnittliche jährliche Anstieg zwischen 2005 und 2014 des Anteils der Lehrkräfte im Sekundarbereich, die 50 Jahre oder älter sind, variierte deutlich zwischen den Ländern. In Griechenland, Japan, Korea, Österreich, Portugal und Slowenien lag er bei mehr als 4 Prozent. In Korea war der Anstieg mit durchschnittlich 8,3 Prozent pro Jahr am größten. In Deutschland, Frankreich, Irland, Luxemburg und dem Vereinigten Königreich sank der Anteil der Lehrkräfte im Sekundarbereich, die 50 Jahre oder älter sind, in diesem Zeitraum im Durchschnitt um mindestens 1 Prozent pro Jahr (Abb. D5.2).

In allen Ländern sollten Veränderungen der Zahl der Lehrkräfte ungefähr den Veränderungen der Zahl junger Menschen im Schulalter entsprechen. In Ländern mit einer steigenden Zahl von Schülern im schulpflichtigen Alter in diesem Zeitraum (s. Indikator C1) werden neue Lehrkräfte eingestellt werden müssen, um einen Ausgleich für die hohe Zahl der in den späten 1960er- und 1970er-Jahren eingestellten Lehrkräfte zu schaffen, die im nächsten Jahrzehnt das Ruhestandsalter erreichen werden. Die Zahl der angebotenen Ausbildungsgänge für den Lehrerberuf wird in diesen Ländern wohl steigen müssen, und es werden verstärkte Anreize für Studierende, den Lehrerberuf zu ergreifen, vonnöten sein (s. Indikator D6 in OECD, 2014a).

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft

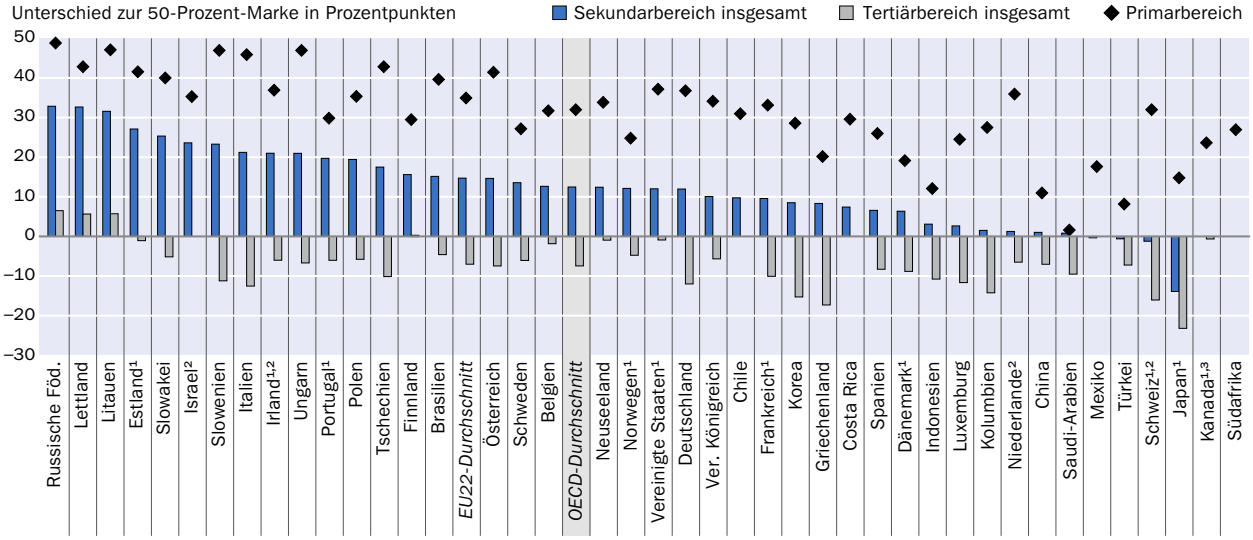
Im Durchschnitt der OECD-Länder sind mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte in allen Bildungsbereichen zusammen weiblich. Der größte Anteil weiblicher Lehrkräfte konzentriert sich jedoch in den frühen Jahren der Bildung und sinkt mit jedem höheren Bildungsbereich. So stellen Frauen zwar im Durchschnitt der OECD-Länder 96 Prozent der Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02), ihr durchschnittlicher Anteil an den Lehrenden im Tertiärbereich beträgt jedoch nur noch 43 Prozent.

In 36 der 38 OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten sind mindestens 93 Prozent der Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) Frauen. Ausnahmen sind hier Frankreich

Abbildung D5.3

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft, nach Bildungsbereich (2014)

Unterschied zur 50-Prozent-Marke des Anteils der weiblichen Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in Prozentpunkten), nach Bildungsbereich



1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 2. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Für die Niederlande sind Daten zu privaten Bildungseinrichtungen verfügbar und im Elementarbereich (ISCED 02) mit enthalten. Für Israel sind Daten zu privaten Bildungseinrichtungen verfügbar und bei allen Bildungsbereichen, mit Ausnahme des Elementarbereichs (ISCED 02) und des Sekundarbereichs II, mit enthalten.
3. Referenzjahr 2013.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils von weiblichen Lehrkräften (in %) im Sekundarbereich.
Quelle: OECD. Tabelle D5.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399207

Erläuterung der Abbildung: Die Nulllinie stellt ein 50/50-Verhältnis der männlichen/weiblichen Lehrkräfte in dem jeweiligen Bildungsbereich dar. Punkte über der Nulllinie bedeuten, dass der Anteil der weiblichen Lehrkräfte größer ist, Punkte unter der Nulllinie, dass der Anteil der männlichen Lehrkräfte größer ist.
Beispiel: In Slowenien sind 97 Prozent der Lehrkräfte im Primarbereich weiblich sowie 73 Prozent der Lehrkräfte im Sekundarbereich und nur 39 Prozent der Lehrenden im Tertiärbereich.

und die Niederlande, wo es 83 bzw. 87 Prozent sind. Im Primarbereich stellen Frauen in allen OECD- und Partnerländern (mit Ausnahme Saudi-Arabiens und der Türkei) mehr als 60 Prozent der Lehrkräfte, der OECD-Durchschnitt liegt bei 82 Prozent.

Auch wenn weibliche Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II immer noch die Mehrheit stellen, ist der Anteil männlicher Lehrkräfte in diesen Bildungsbereichen höher als im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 68 Prozent der Lehrkräfte im Sekundarbereich I weiblich. Sie stellen sogar in allen Ländern mit verfügbaren Daten – mit einer Ausnahme – mindestens 50 Prozent der Lehrkräfte; die einzige Ausnahme ist Japan, wo Frauen 42 Prozent der Lehrkräfte in diesem Bildungsbereich stellen. Im Sekundarbereich II sinkt der OECD-Durchschnitt auf 58 Prozent, und der Anteil der weiblichen Lehrkräfte variiert deutlich zwischen 30 Prozent in Japan und 81 Prozent in Lettland. Betrachtet man den Sekundarbereich I und II zusammen, sind in Japan, der Schweiz und der Türkei mehr als die Hälfte der Lehrkräfte Männer (Abb. D5.3).

Im Tertiärbereich ist der Anteil männlicher und weiblicher Lehrkräfte umgekehrt. Dort sind im Durchschnitt der OECD-Länder 57 Prozent der Lehrenden Männer. Von den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten haben nur zwei Länder – Finnland und Lettland – im Tertiärbereich einen Anteil weiblicher Lehrender, der nicht kleiner als 50 Prozent ist. Wie im Sekundarbereich I und II hat Japan im Tertiärbereich von allen Ländern mit verfügbaren Daten den geringsten Anteil weiblicher Lehrkräfte – 27 Prozent.

Kasten D5.1

Zusammenhang zwischen tatsächlichen Gehältern männlicher Lehrkräfte und dem Anteil männlicher Lehrkräfte

Ein niedriger Anteil von männlichen Lehrkräften in den unteren Bildungsbereichen ist in vielen OECD-Ländern eine Realität, vor der die Politik nicht die Augen verschließen sollte. Es gibt eine Reihe von Gründen, warum sich möglicherweise nur so wenige Männer entscheiden, eine Lehrtätigkeit in diesen Bildungsbereichen aufzunehmen. Aus kultureller Sicht entscheiden sich Männer und Frauen vielleicht für einen bestimmten Beruf aufgrund der gesellschaftlichen Wahrnehmung, welche Berufe für Männer bzw. Frauen typisch sind. Diese Geschlechterstereotypen entstehen oft schon in der frühen Kindheit zu Hause, wenn Eltern aufgrund solcher Stereotypen Zielvorstellungen für die berufliche Zukunft ihrer Kinder entwickeln (Croft et al., 2014; Kane and Mertz, 2011; OECD, 2015).

Aus wirtschaftlicher Sicht wird die Wahl des zukünftigen Berufs junger Menschen auch durch ihre Erwartungen hinsichtlich des mit einem bestimmten Beruf zu erzielenden Einkommens beeinflusst. Daher können die niedrigen Anteile männlicher Lehrkräfte zu Beginn der schulischen Ausbildung zusätzlich auch mit Opportunitätskosten zusammenhängen. Junge Männer könnten einen stärkeren Anreiz haben, einen anderen Beruf zu ergreifen, bei dem sie wissen, dass sie mit ähnlichen Qualifikationen mehr verdienen werden. Und in der Tat verdienen in jedem Land mit verfügbaren Daten männliche Lehrkräfte weniger als männliche Absolventen des Tertiärbereichs in anderen Berufen. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 25- bis 64-jährige männliche Lehrkräfte im Primarbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen 29 Prozent weniger als andere männliche Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Der Unterschied ist im Sekundarbereich I ähnlich – dort verdienen männliche Lehrkräfte 24 Prozent weniger. Bei Frauen sieht die Situation jedoch anders aus: Im Durchschnitt verdienen weibliche Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich I das Gleiche wie Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in anderen Berufen (s. Indikator D3).

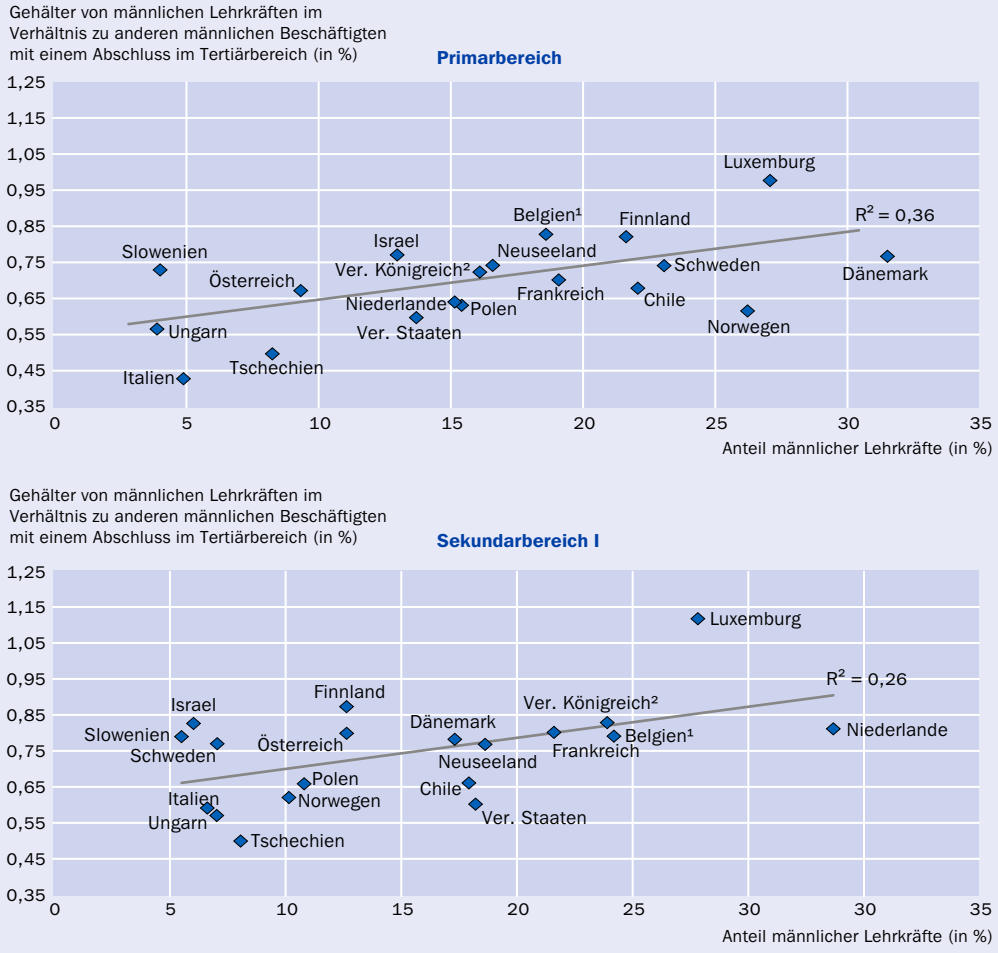
Abbildung D5.a zeigt eine positive Korrelation zwischen dem Anteil männlicher Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich I und den tatsächlichen Gehältern von männlichen Lehrkräften in Relation zu den Gehältern von männlichen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Mit anderen Worten: Je mehr der Unterschied zwischen den Gehältern von Lehrkräften und den von anderen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich abnimmt, umso mehr nimmt der Anteil männlicher Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen tendenziell zu. In Ungarn beispielsweise sind nur 3 Prozent der Lehrkräfte im Primarbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen Männer, und ihr Gehalt entspricht 57 Prozent von dem, was andere männliche Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich verdienen. Im Gegensatz dazu verdienen männliche Lehrkräfte im Primarbereich in Luxemburg im Durchschnitt nur 2 Prozent weniger als andere männliche Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich, und dort stellen Männer 25 Prozent der Lehrkräfte – das ist der zweitgrößte Anteil für den Primarbereich unter den Ländern mit verfügbaren Daten.

Hinter diesem Zusammenhang könnten zwei unterschiedliche Effekte stehen: Entweder machen höhere relative Gehälter den Lehrberuf tendenziell für mehr Männer interessant, oder der Gehaltsunterschied zwischen männlichen Lehrkräften und Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich in anderen Berufen sinkt tendenziell in den

Ländern, in denen der Anteil männlicher Lehrkräfte höher ist. Auf jeden Fall zeigt sich hier ein wichtiger Unterschied in den Gehältern, der weiter untersucht werden sollte.

Abbildung D5.a

Zusammenhang zwischen den tatsächlichen Gehältern von männlichen Lehrkräften und dem Anteil männlicher Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2014)



1. Ungewichteter Durchschnitt des Verhältnisses der Gehälter aus Belgien (frz.) und Belgien (fläm.). 2. Daten für das Verhältnis der Gehälter beziehen sich nur auf England.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399215

Die möglichen Auswirkungen eines Ungleichgewichts zwischen den Geschlechtern in der Lehrerschaft 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; OECD, 2005: OECD, 2009). Es gibt kaum Belege dafür, dass das Geschlecht einer Lehrkraft Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler hat (z. B. Antecol, Eren and Ozbeklik, 2012; Holmlund and Sund, 2008), aber einige Untersuchungen haben gezeigt, dass sich die Einstellung weiblicher Lehrkräfte zu einigen Fächern wie beispielsweise Mathematik auf die Leistungen ihrer Schülerinnen auswirken kann (Beilock et al., 2009; OECD, 2014b).

Außerdem spiegelt sich die Geschlechterstruktur der Lehrerschaft nicht in den Führungspositionen an Schulen wider (OECD, 2014b). Während der Anteil männlicher Lehrkräfte an Schulen des Primarbereichs in vielen Ländern relativ niedrig ist, sind männliche Schulleiter im Verhältnis zu männlichen Lehrkräften überrepräsentiert, insbesondere im Primarbereich. Dies deutet darauf hin, dass männliche Lehrkräfte tendenziell öfter zum Schulleiter befördert werden als weibliche Lehrkräfte, was überraschend ist, da die meisten Schulleiter ehemalige Lehrkräfte und die meisten Lehrkräfte weiblich sind.

Angewandte Methodik

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2013/2014 und beruhen auf der von der OECD im Jahre 2015 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance- 19991487.htm*). Die Daten zu Lehrkräften aufgegliedert nach Alter für 2005 sind gegebenenfalls 2015 überarbeitet worden, um die Konsistenz mit den Daten von 2013 zu gewährleisten.

Hinweis 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

Abrams, S. E. (2011), „Technology in moderation“, *Teachers College Record* (4 November 2011).

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 Discussion Paper,* No. 6453, *http://ftp.iza.org/dp6453.pdf*.

Beilock, S.L. et al. (2009), „Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement“, *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America-PNAS,* Vol. 107/5, pp. 1860–1863, *http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107*.

Croft, A. et al. (2014), „The second shift reflected in the second generation: Do parents' gender roles at home predict children's aspirations?“, *Psychological Science,* Vol. 25/7, pp. 1418–1428.

Drudy, S. (2008), „Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation“, *Gender and Education,* Vol. 20/4, pp. 309–323.

Hiebert, J. and J. Stigler (1999), *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom,* The Free Press, New York, NY.

Holmlund, H. and K. Sund (2008), „Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher?“, *Labour Economics,* Vol. 15, pp. 37–53.

Kane, J. M. and J. E. Mertz (2011), „Debunking myths about gender and mathematics performance“, *Notices of the American Mathematical Society,* Vol. 59/1, pp. 10–21, *www.ams.org/notices/201201/rtx120100010p.pdf*.

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*.

OECD (2014a), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren,* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

OECD (2014b), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en*.

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*.

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS,* TALIS, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en*.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy,* OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en* (OECD [2006], *Stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs – Wie gute Lehrer gewonnen, gefördert und gehalten werden können,* OECD Publishing, Paris, *http://www.oecd-ilibrary.org/education/starkere-professionalisierung-des-lehrerberufs_9789264023673-de*).

Peterson, P. (2010), *Saving Schools: From Horace Mann to Virtual Learning,* Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, MA.

Tabellen Indikator D5

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399143

- Tabelle D5.1: Altersstruktur der Lehrerschaft (2014)
- Tabelle D5.2: Altersstruktur der Lehrerschaft (2005, 2014)
- Tabelle D5.3: Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2014)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle D5.1

Altersstruktur der Lehrerschaft (2014)

Anteil der Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsbereich und Altersgruppe, basierend auf Personenzahlen

	Primarbereich					Sekundarbereich I					Sekundarbereich II				
	< 30 Jahre	30–39 Jahre	40–49 Jahre	50–59 Jahre	≥ 60 Jahre	< 30 Jahre	30–39 Jahre	40–49 Jahre	50–59 Jahre	≥ 60 Jahre	< 30 Jahre	30–39 Jahre	40–49 Jahre	50–59 Jahre	≥ 60 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	14	20	30	34	3	9	17	26	44	4	6	20	32	37	5
Belgien	22	31	24	22	1	18	29	25	26	3	15	28	26	28	3
Kanada[1,2]	12[d]	32[d]	30[d]	21[d]	4[d]	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	x(5)	12	32	30	21	4
Chile	23	31	19	19	8	22	30	19	20	10	21	30	19	21	9
Tschechien	10	22	34	29	5	11	27	28	25	8	6	21	25	34	13
Dänemark	12	28	27	23	10	12	29	27	22	9	7	26	27	24	16
Estland[3]	10	19	32	28	11	8	16	25	32	19	8[d]	18[d]	23[d]	30[d]	20[d]
Finnland	9	29	32	26	4	9	31	30	25	5	4	20	31	32	13
Frankreich	7	34	33	24	2	8	32	32	22	5	4	22	37	30	8
Deutschland	8	23	26	28	14	7	20	23	34	16	5	23	29	30	13
Griechenland	12	21	48	19	0	1	18	40	37	4	1	16	40	39	5
Ungarn	7	22	35	35	1	6	23	32	37	2	6	30	31	28	4
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[4]	18	42	17	19	3	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	8[d]	36[d]	27[d]	24[d]	5[d]
Israel[4]	15	36	28	18	4	10	32	30	22	6	10	29	27	23	12
Italien	1	9	33	42	16	0	11	29	38	21	0	7	24	51	18
Japan[3]	17	25	27	30	2	16	25	29	29	2	11[d]	22[d]	29[d]	33[d]	4[d]
Korea	20	39	25	14	2	13	33	30	24	1	12	31	27	28	2
Lettland	8	19	34	29	10	5	16	31	36	12	6	16	28	35	15
Luxemburg	23	34	23	17	3	18	43	22	16	2	8	31	29	25	6
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[4]	16	27	20	28	9	14	23	21	29	12	9	19	21	36	15
Neuseeland	12	22	27	25	14	11	22	25	26	15	10	21	25	27	16
Norwegen[3]	13	27	28	20	12	13	27	28	20	12	7[d]	20[d]	29[d]	26[d]	18[d]
Polen	9	26	38	25	2	8	35	33	21	2	7	32	31	23	7
Portugal[3]	2	28	35	32	3	1	22	42	32	3	3[d]	27[d]	39[d]	28[d]	3[d]
Slowakei	7	28	37	23	6	12	30	23	27	8	8	25	24	32	10
Slowenien	6	30	34	29	1	5	33	27	32	3	4	22	38	30	6
Spanien	9	33	25	28	5	3	26	37	30	5	2	25	37	30	5
Schweden	7	24	31	23	15	7	24	31	23	15	6	23	28	27	17
Schweiz[3,4]	16	26	23	28	7	11	29	25	28	8	5[d]	23[d]	30[d]	31[d]	10[d]
Türkei	21	37	29	12	1	34	43	16	7	1	16	42	31	10	1
Ver. Königreich	27	33	22	15	2	24	31	23	17	4	20	27	24	21	7
Vereinigte Staaten	15	29	25	24	8	17	29	25	22	8	14	27	26	23	10
OECD-Durchschnitt	**13**	**28**	**29**	**25**	**6**	**11**	**27**	**28**	**27**	**7**	**8**	**25**	**29**	**29**	**9**
EU22-Durchschnitt	**11**	**27**	**30**	**26**	**6**	**9**	**26**	**29**	**29**	**8**	**7**	**23**	**30**	**31**	**10**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	16	36	33	14	2	17	35	30	15	3	17	34	29	16	3
China	18	36	27	19	0	18	41	31	10	0	21	41	30	8	0
Kolumbien	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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	37	26	25	11	0	21	30	37	12	0	23	33	33	12	0
Litauen	4	17	39	33	7	7	20	29	34	10	5	16	28	36	15
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	**16**	**30**	**28**	**22**	**4**	**15**	**30**	**29**	**22**	**5**	**12**	**28**	**30**	**24**	**6**

1. Referenzjahr 2013. 2. Primarbereich beinhaltet Elementarbereich (ISCED 02). 3. Sekundarbereich II enthält auch Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Israel: öffentliche Bildungseinrichtungen nur im Sekundarbereich II).

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399159

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

Tabelle D5.2

Altersstruktur der Lehrerschaft (2005, 2014)

Anteil der Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs (in %), basierend auf Personenzahlen

	Sekundarbereich (2014)					Sekundarbereich (2005)					Anteil der Lehrkräfte (in %), die mindestens 50 Jahre alt sind
	< 30 Jahre	30–39 Jahre	40–49 Jahre	50–59 Jahre	≥ 60 Jahre	< 30 Jahre	30–39 Jahre	40–49 Jahre	50–59 Jahre	≥ 60 Jahre	Durchschnittlicher jährlicher Anstieg (2005–2014)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	8	18	29	41	5	7	22	45	25	1	6,38
Belgien	16	28	26	27	3	17	23	31	27	2	0,18
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	21	30	19	21	9	12	25	30	25	7	–0,86
Tschechien	9	24	26	30	11	m	m	m	m	m	m
Dänemark	9	28	27	23	13	m	m	m	m	m	m
Estland[1]	8[d]	17[d]	24[d]	31[d]	19[d]	m	m	m	m	m	m
Finnland	6	25	30	29	9	8	25	30	32	5	0,33
Frankreich	6	27	35	26	6	12	29	24	34	1	–1,00
Deutschland[2]	6	21	25	32	15	3	18	26	44	9	–1,10
Griechenland	1	17	40	38	4	6	24	41	27	2	4,30
Ungarn[3]	6	27	32	32	3	15	26	30	24	4	2,40
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[4]	8	36	27	24	5	11	25	27	29	7	–2,52
Israel[4]	10	30	28	22	10	10	29	30	26	5	0,49
Italien	0	9	26	45	19	0	6	32	55	8	0,47
Japan[1,5]	13[d]	24[d]	29[d]	31[d]	3[d]	9	28	40	21	2	4,42
Korea	12	32	28	26	1	17	30	40	12	1	8,34
Lettland	6	16	29	35	14	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	12	36	26	21	4	18	25	26	29	2	–2,13
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande[4]	12	21	21	32	14	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	10	21	25	27	16	14	21	29	29	8	1,77
Norwegen[1]	9[d]	23[d]	29[d]	24[d]	15[d]	m	m	m	m	m	m
Polen	7	33	32	22	5	16	33	29	19	3	2,40
Portugal[1]	2[d]	25[d]	40[d]	30[d]	3[d]	16	35	31	16	2	6,46
Slowakei	11	28	24	29	9	16	21	25	30	7	0,14
Slowenien	4	28	32	31	5	11	33	34	20	2	5,12
Spanien	3	25	37	30	5	8	32	35	21	4	3,62
Schweden	6	23	29	25	16	10	24	24	30	13	–0,42
Schweiz[1,4]	8[d]	26[d]	27[d]	29[d]	9[d]	13	24	30	28	5	1,59
Türkei	25	42	23	8	1	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	22	29	24	20	6	15	24	28	31	2	–2,90
Vereinigte Staaten	16	28	25	23	9	17	26	23	26	8	–0,67
OECD-Durchschnitt	**9**	**26**	**28**	**28**	**9**	**12**	**25**	**31**	**28**	**5**	**~**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für beide Referenzjahre	**9**	**26**	**29**	**29**	**8**	**11**	**25**	**30**	**28**	**5**	**1,32**
EU22-Durchschnitt	**8**	**25**	**29**	**30**	**9**	**11**	**25**	**30**	**29**	**4**	**~**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	17	35	29	16	3	m	m	m	m	m	m
China	19	41	31	9	0	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	22	31	35	12	0	m	m	m	m	m	m
Litauen	6	19	29	35	12	m	m	m	m	m	m
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	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	**13**	**28**	**28**	**24**	**6**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Sekundarbereich II beinhaltet Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. 2. Referenzjahr 2006 anstelle 2005. 3. Enthält Daten zu Verwaltungspersonal im Referenzjahr 2005. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen (Israel: öffentliche Bildungseinrichtungen nur im Sekundarbereich II). 5. Referenzjahr 2004 anstelle 2005.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399164

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

Tabelle D5.3

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2014)

Anteil der weiblichen 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	44	m	m
Österreich	99	91	72	63	50	55	68	52	41	43	66
Belgien	97	82	63	63	62	62	45	x(10)	x(10)	48	70
Kanada[1]	x(2)	74[d]	x(2)	x(6)	x(6)	74	m	54	43	49	m
Chile	99	81	68	57	50	55	a	m	m	m	m
Tschechien	100	93	77	59	59	59	41	52	40	40	75
Dänemark	m	69	64	51	45	49	a	40	41	41	m
Estland[2]	99[d]	92	82	78	65[d]	72[d]	x(5)	a	49	49	82
Finnland	97	79	72	70	54	59	54	a	50	50	72
Frankreich	83	83	65	56	52	55	x(8)	49[d]	38	40[d]	66
Deutschland	97	87	66	55	47	53	58	21	38	38	66
Griechenland	99	70	66	54	45	51	58	a	33	33	64
Ungarn	100	97	78	69	51	65	51	47	43	43	76
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[3]	m	87	x(4)	71[d]	m	71[d]	m	x(10)	x(10)	44	m
Israel[3]	99	85	79	x(6)	x(6)	70	m	m	m	m	m
Italien	99	96	78	72	62	67	m	a	37	37	78
Japan	97	65	42	x(6)	x(6)	30[d]	x(4,5,8,9)	48[d]	21[d]	27[d]	48
Korea	99	79	69	51	44	50	m	44	32	35	61
Lettland[4]	100	93	84	85	72	81	72	67	54	56	84
Luxemburg	96	75	58	54	44	49	m	44	38	38	m
Mexiko	95	68	52	x(6)	x(6)	47	a	m	m	m	m
Niederlande[3]	87	86	51	51	51	51	51	x(10)	x(10)	44	66
Neuseeland	98	84	66	60	56	60	55	51	49	49	71
Norwegen[2]	93[d]	75	75	x(6)	x(6)	52[d]	x(6)	x(6)	45	45	69
Polen	98	85	74	70	62	66	67	71	44	44	74
Portugal	99	80	72	x(6)	x(6)	68[d]	x(6,9)	a	44[d]	44[d]	70
Slowakei	100	90	78	74	71	72	68	62	44	45	77
Slowenien	98	97	79	70	65	67	a	47	37	39	75
Spanien	93	76	59	56	51	54	a	47	40	42	64
Schweden	96	77	77	x(6)	x(6)	53	43	43	44	44	75
Schweiz[3]	97	82	54	46	42[d]	43[d]	x(5)	a	34	34	60
Türkei	95	58	53	46	46	46	a	39	43	43	54
Ver. Königreich	96	84	59	62	59	61	a	52	43	44	67
Vereinigte Staaten	94	87	67	x(6)	x(6)	57	x(10)	x(10)	x(10)	49[d]	70
OECD-Durchschnitt	**97**	**82**	**68**	**62**	**54**	**58**	**m**	**m**	**41**	**43**	**69**
EU22-Durchschnitt	**97**	**85**	**70**	**64**	**56**	**61**	**m**	**m**	**42**	**43**	**72**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	95	90	69	62	50	60	46	44	45	45	71
China	97	61	52	50	50	50	x(8)	48[d]	40	43[d]	59
Kolumbien	96	77	54	x(6)	x(6)	46	m	35	36	36	m
Costa Rica	93	80	57	x(6)	x(6)	58	a	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	96	62	54	53	49	52	a	x(10)	x(10)	39	61
Litauen[2]	99[d]	97	82	82	71	80	66	a	56	56	81
Russische Föd.[2]	99[d]	99	83[d]	x(3)	x(7,8)	x(3,7,8)	61[d]	72[d]	51	57[d]	82
Saudi-Arabien	100	52	50	x(6)	x(6)	52	a	29	41	40	52
Südafrika	m	78	x(4)	56[d]	m	m	55	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**96**	**76**	**61**	**56**	**51**	**54**	**m**	**46**	**40**	**42**	**64**

Anmerkung: Die Daten in der Spalte „Alle Bildungsbereiche zusammen" ohne Elementarbereich (ISCED 01).
1. Referenzjahr 2013. 2. Elementarbereich (ISCED 02) umfasst auch Elementarbereich (ISCED 01). 3. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Für die Niederlande sind Daten zu privaten Bildungseinrichtungen verfügbar und im Elementarbereich (ISCED 02) mit enthalten. Für Israel sind Daten zu privaten Bildungseinrichtungen verfügbar und in allen Bildungsbereichen, mit Ausnahme des Elementarbereichs (ISCED 02) und des Sekundarbereichs II, mit enthalten. 4. Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge beinhaltet Lehrende an staatlich subventionierten Bildungseinrichtungen in kurzen tertiären Bildungsgängen.
Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399179
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator D6

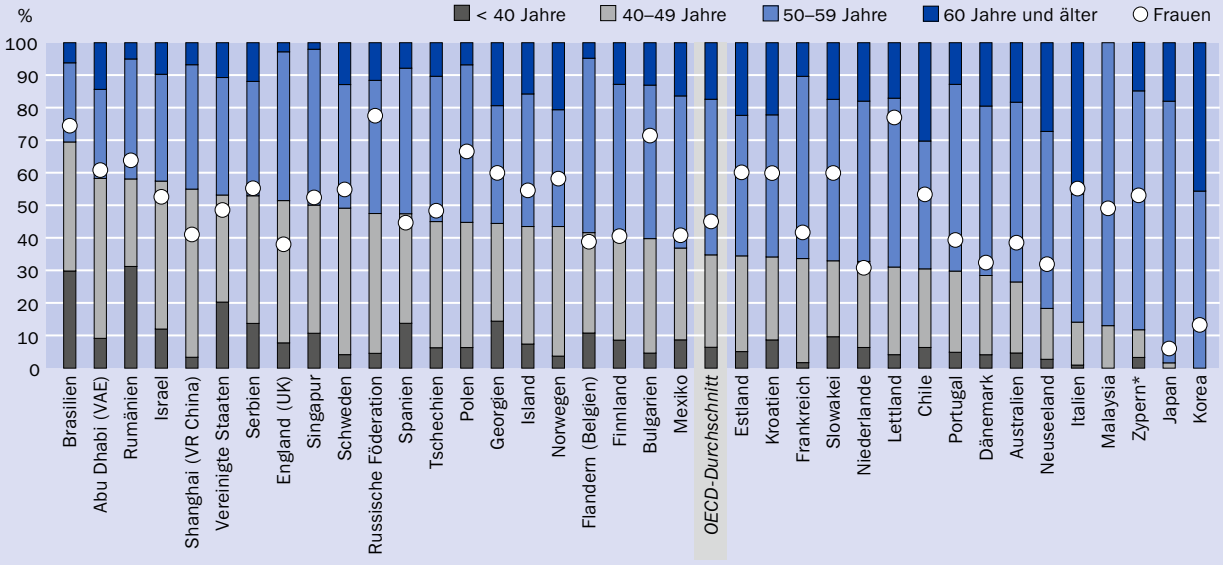
Wie ist die Geschlechter- und Altersverteilung bei Schulleitern und welche Aufgaben haben sie?

- In den Ländern, die an der internationale Erhebung der OECD zu Lehren und Lernen (OECD Teaching and Learning International Survey – TALIS) 2013 teilgenommen haben, liegt das Alter eines Schulleiters des Sekundarbereichs I im Durchschnitt bei 52 Jahren. Angesichts der Tatsache, dass Schulleiter oft aus den Reihen der Lehrkräfte rekrutiert werden, ist es keineswegs überraschend, dass in den meisten Ländern nur ein geringer Teil der Schulleiter jünger als 40 Jahre alt ist.
- Die Geschlechterverteilung der Schulleiter unterscheidet sich von der Geschlechterverteilung der Lehrkräfte. Obwohl die Mehrzahl der Lehrkräfte in allen Ländern (mit einer Ausnahme) Frauen sind, ist der Frauenanteil unter den Schulleitern in der Regel geringer.

Abbildung D6.1

Geschlechter- und Altersverteilung von Schulleitern im Sekundarbereich I (TALIS 2013)

Anteil von weiblichen Schulleitern (in %) und Alter von Schulleitern



* *Anmerkung der Türkei: Die Informationen zu „Zypern" in diesem Dokument beziehen sich auf den südlichen Teil der Insel. Es existiert keine Instanz, die sowohl die türkische als auch die griechische Bevölkerung der Insel vertritt. Die Türkei erkennt die Türkische Republik Nordzypern (TRNZ) an. Bis im Rahmen der Vereinten Nationen eine dauerhafte und gerechte Lösung gefunden ist, wird sich die Türkei ihren Standpunkt in der „Zypernfrage" vorbehalten.*

Anmerkung aller in der OECD vertretenen EU-Mitgliedstaaten und der Europäischen Union: Die Republik Zypern wird von allen Mitgliedern der Vereinten Nationen mit Ausnahme der Türkei anerkannt. Die Informationen in diesem Dokument beziehen sich auf das Gebiet, das sich unter der tatsächlichen Kontrolle der Regierung der Republik Zypern befindet.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in aufsteigender Reihenfolge des Anteils von Schulleitern, die älter als 50 Jahre sind.

Quelle: OECD. Tabelle D6.1. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399303

Kontext

Schulleiter fungieren oft als Bindeglied zwischen Lehrkräften, Schülern und ihren Eltern oder Erziehungsberechtigten, dem Bildungssystem und der breiten Öffentlichkeit. Diese Rolle hatten Schulleiter zwar schon immer inne, der Beruf ist jedoch im Laufe der Zeit immer anspruchsvoller geworden. Einige Schulleiter gaben an, oft mit inkompatiblen Anforderungen konfrontiert zu sein. Es sei schwierig, die Anforderungen der Lehrkräfte, der Schüler und ihrer Eltern oder Erziehungsberechtigten mit den Erwartungen des Systems, in dem sie tätig sind, und der lokalen Gemeinschaft, in der ihre Schule liegt, in Einklang zu bringen. In den Fällen, in denen Entscheidungsbefugnisse überwiegend auf die Schulebene übertragen wurden, können Schulleiter vor allem durch die Anzahl und Vielfalt der Aufgaben, mit denen sie sich konfrontiert sehen, stark gefordert sein: die zunehmende soziale Diversität, die Inklusion von Schülern mit einem besonderen pädagogischen Bedarf, den Fokus darauf, die Schüler bis zu einem Abschluss an der Schule zu halten, und sicherzustellen, dass sie die Kompetenzen und Kenntnisse haben, die für die Teilhabe an einer zunehmend wettbewerbsorientierten Wirtschaft erforderlich sind.

Diese Anforderungen verlangen von den Schulleitern, Human- und Sachressourcen zu managen, mit Menschen unterschiedlichster Positionen zu kommunizieren und zu interagieren, sachgerechte Entscheidungen zu treffen und die unterrichtsbezogene Führung zu bieten, die Lehrkräfte benötigen, um den Schülern zu einem erfolgreichen Schulbesuch zu verhelfen. Somit hat die Qualität der Schulleitung zunehmend Priorität für viele der Länder, die die Leistungsergebnisse der Schüler verbessern sowie leistungsschwache Schulen und Schüler, die bestehenden Anforderungen nicht bewältigen können, stärken wollen. Für viele erbringen die Schulleiter durch ihren Einfluss auf die Organisation und das Klima der Schule und vor allem auf die Lehrkräfte und den Unterricht einen wesentlichen Beitrag zu den Leistungen der Schüler (OECD, 2014a).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der TALIS-Länder haben Schulleiter 21 Jahre Unterrichtserfahrung und 9 Jahre Erfahrung in ihrer jetzigen Position. Rund zwei Drittel der Schulleiter sind in Vollzeit als Schulleiter beschäftigt und haben keine Unterrichtsverpflichtung.
- Im Durchschnitt geben nur 40 Prozent der Schulleiter an, „oft“ oder „sehr oft“ Unterrichtsbesuche durchzuführen. Dieser Anteil variiert jedoch erheblich zwischen den Ländern und reicht von mehr als 80 Prozent in Abu Dhabi (Vereinigte Arabische Emirate), Bulgarien, Malaysia, Rumänien und Shanghai (VR China) bis zu höchstens 15 Prozent in Estland, Finnland, Frankreich und Portugal.
- Schulleiter, welche die Kooperation von Lehrkräften zur Entwicklung neuer Unterrichtspraktiken unterstützen und die Lehrkräfte dazu anhalten, Verantwortung für ihre Unterrichtskompetenz und die Lernergebnisse der Schüler zu übernehmen, arbeiten häufiger an Schulen, deren Lehrkräfte bereit sind, sich über Unterrichtsmethoden auszutauschen.
- Die TALIS-Daten lassen große Unterschiede erkennen bei dem Ausmaß, in dem Schulleiter die Verantwortung für bestimmte Aufgaben gemeinsam mit anderen wahrnehmen. So geben beispielsweise in Kroatien, Dänemark und den Niederlanden mindestens 75 Prozent der Schulleiter an, für die Entscheidung über die Einstellung von

Lehrkräften mitverantwortlich zu sein. In Bulgarien, Frankreich, Japan, Korea, Malaysia, Mexiko und der Russischen Föderation sind es dagegen höchstens 20 Prozent (wobei der Durchschnitt insgesamt bei 41 Prozent liegt).

- Die TALIS-Daten zeigen, dass Schulleiter, die an Aktivitäten und Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung teilnehmen, häufiger einen kooperativen Führungsstil pflegen, wobei jedoch die Art der Aktivitäten und Maßnahmen, die mit einem kooperativen Führungsstil zusammenhängen, zwischen den einzelnen Ländern stark variiert.

Analyse und Interpretationen

Alter und Geschlecht der Schulleiter

Schulleiter bringen ganz unterschiedliche Erfahrungen in ihre Rolle als Schulleiter ein, darunter ihre Tätigkeit in anderen schulischen Leitungsfunktionen, ihre frühere Tätigkeit als Lehrkraft und auch Erfahrung in anderen Berufen. In der Regel baut jedoch die Tätigkeit als Schulleiter auf der erworbenen Unterrichtserfahrung auf. Im Durchschnitt verfügen Schulleiter über 21 Jahre Unterrichtserfahrung, wobei die Schulleiter in Australien, Korea und Japan mit 27, 29 bzw. 30 Jahren die längste durchschnittliche Unterrichtserfahrung haben. In Abu Dhabi (Vereinigte Arabische Emirate), Brasilien, Frankreich, Island, Schweden, Serbien und Singapur sind diese Durchschnittswerte mit weniger als 15 Jahren am niedrigsten (s. Tab. 3.12 in OECD, 2014a).

In den Ländern, die an TALIS 2013 teilgenommen haben, lag das Alter eines Schulleiters des Sekundarbereichs I im Durchschnitt bei 52 Jahren (Tab. D6.1). Angesichts der Tatsache, dass Schulleiter oft aus den Reihen der Lehrkräfte rekrutiert werden, ist es keineswegs überraschend, dass – mit einigen bemerkenswerten Ausnahmen – nur ein geringer Teil der Schulleiter jünger als 40 Jahre alt ist. In Brasilien und Rumänien beispielsweise sind rund 30 Prozent der Schulleiter jünger als 40 Jahre (Abb. D6.1). In Italien und Korea ist fast die Hälfte der Schulleiter 60 Jahre oder älter (Tab. D6.1).

Die Geschlechterverteilung der Schulleiter unterscheidet sich von der Geschlechterverteilung der Lehrkräfte. In allen OECD-Ländern, mit Ausnahme von Japan, besteht mehr als die Hälfte der Lehrerschaft im Sekundarbereich I aus Frauen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 69 Prozent aller Lehrkräfte Frauen (s. Tab. D5.3). Der Anteil der Frauen unter den Schulleitern ist jedoch im Allgemeinen geringer: In den TALIS-Ländern sind 45 Prozent der Schulleiter im Sekundarbereich I Frauen (Tab. D6.1 und Abb. D6.1). Hierbei gibt es einige wenige Ausnahmen. Der Anteil der Frauen unter den Schulleitern überwiegt ganz deutlich in Brasilien (75 Prozent), Bulgarien (71 Prozent), Lettland (77 Prozent) und der Russischen Föderation (78 Prozent), während in Japan (94 Prozent) und Korea (87 Prozent) die Männer deutlich dominieren.

In der Regel ist der Anteil der Frauen unter den Schulleitern geringer als derjenige der Männer. Im Durchschnitt scheinen Frauen jedoch mehr Wert auf unterrichtsbezogene Führungsaufgaben zu legen. Das ist in Australien, Japan, Norwegen und Portugal besonders ausgeprägt, aber in rund zwei Drittel der TALIS-Länder nehmen Schulleiterinnen stärker als ihre männlichen Kollegen unterrichtsbezogene Führungsaufgaben wahr. Dagegen legen die männlichen Schulleiter in Finnland, Lettland, den Niederlanden, Mexiko und Rumänien mehr Wert auf unterrichtsbezogene Führungsaufgaben als die Schulleiterin-

nen, aber in diesen Ländern ist der geschlechtsspezifische Unterschied viel geringer als derjenige zugunsten der Frauen in vielen anderen Ländern (OECD, 2016).

Beschäftigungsstatus der Schulleiter

Unabhängig davon, welchen Bildungsabschluss ein Schulleiter selbst erworben hat, ist Erfahrung oft durch nichts zu ersetzen. Keine noch so umfassende Ausbildung kann einen Menschen auf alle Situationen vorbereiten, mit denen er in einer Schule konfrontiert werden kann, und diese Erfahrungen können das Verhalten und Handeln von Schulleitern bestimmen. Führungsverantwortung wahrnehmen und Unterrichten sind anspruchsvolle Tätigkeiten. Tabelle D6.2 enthält Daten zu den Unterrichtsverpflichtungen der Schulleiter. An einem Ende des Spektrums liegen 10 Länder, in denen mehr als 90 Prozent der Schulleiter Vollzeit als Schulleiter beschäftigt sind (d. h., diese Tätigkeit beansprucht 90 Prozent ihrer Zeit) und keine Unterrichtsverpflichtung haben. Am anderen Ende des Spektrums sind Länder, in denen mindestens 90 Prozent der Schulleiter, die in Vollzeit beschäftigt sind, neben ihrer Arbeit als Schulleiter auch als Lehrkraft tätig sind (Bulgarien, Malaysia, die Slowakei und Tschechien). Der Anteil der Schulleiter, die diese Funktion in Teilzeit wahrnehmen und außerdem Unterrichtsverpflichtungen nachkommen müssen, liegt bei 15 Prozent in Georgien, 29 Prozent in Rumänien und 19 Prozent in Spanien.

Schulleiter, die auch als Lehrkraft tätig sind, haben zweifelsohne viele zusätzliche Aufgaben zu erfüllen, aber die zusätzliche Unterrichtsverpflichtung bedeutet auch, dass sie näher am eigentlichen Kern der schulischen Arbeit bleiben. Sie sind so in der Lage, eine andere Art der Beziehung zu den Schülern – und möglicherweise auch zu den Lehrkräften – zu pflegen, und können sogar einige der Vorgaben, die sie auf Schulebene umsetzen wollen, selbst ausprobieren (Tab. D6.2).

Die Führungsaufgaben der Schulleiter

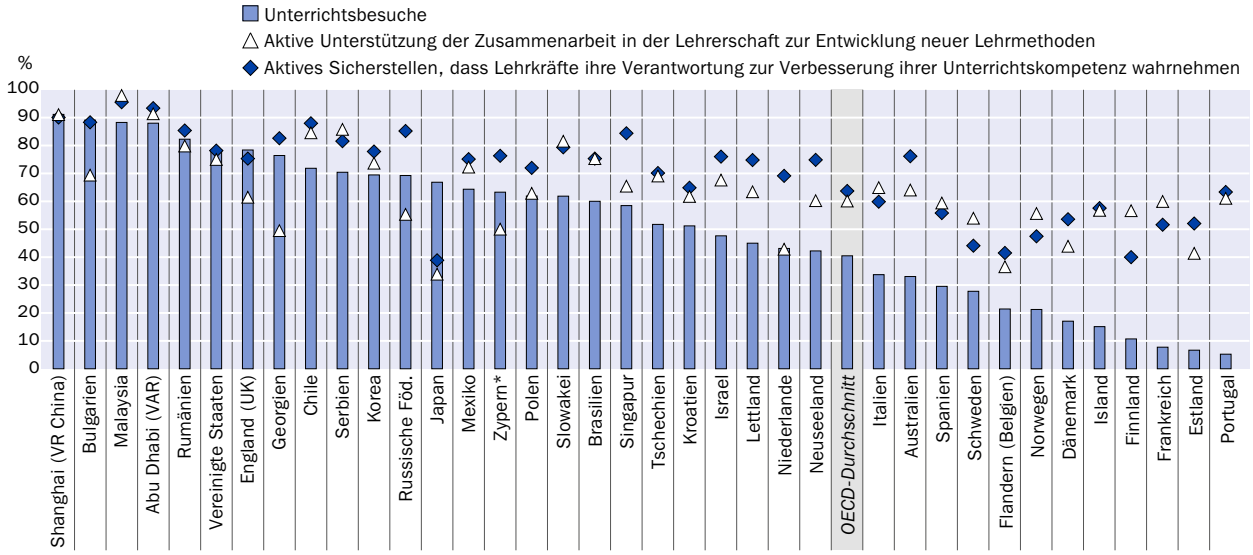
Die Aufgaben von Schulleitern umfassen verschiedene administrative Tätigkeiten, die, wenn sie nicht wahrgenommen werden, einen reibungslosen Schulbetrieb behindern könnten. In der TALIS-Umfrage wurden Schulleiter nach den Führungsaufgaben gefragt, die sie in den vorangegangenen 12 Monaten wahrgenommen hatten. Tabelle D6.3 zeigt Daten zum Anteil von Schulleitern, die bei der Frage nach der Häufigkeit bestimmter Führungsaktivitäten oder -verhaltensweisen „eher oft“ oder „sehr oft“ angaben. Zu den anspruchsvollsten Aufgaben der Lehrkräfte gehört es, ein produktives und geordnetes Umfeld sicherzustellen, in dem Lehrkräfte unterrichten und Schüler lernen können. Die Zusammenarbeit von Schulleitern und Lehrkräften bei der Behebung von Disziplinarproblemen im Klassenzimmer variiert jedoch sehr zwischen den einzelnen Ländern. Am einen Ende des Spektrums liegen Malaysia und Rumänien, in denen mehr als 90 Prozent der Schulleiter angeben, häufig mit Lehrkräften bei der Behebung von Disziplinarproblemen im Klassenzimmer zusammenzuarbeiten. Am anderen Ende des Spektrums liegen England (Vereinigtes Königreich), Japan, Neuseeland, die Niederlande, die Russische Föderation und Shanghai (VR China), wo mindestens 60 Prozent der Schulleiter angeben, dies nur gelegentlich zu tun. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Häufigkeit der Zusammenarbeit vielleicht eher unterschiedliche Einstellungen zu Disziplinarfragen in den Ländern widerspiegeln könnten als Unterschiede bei der Aufmerksamkeit, die Schulleiter disziplinarischen Fragen widmen. Weitere Untersuchungen sind erforderlich, um zu sehen, welche Rolle diese Unterschiede spielen (Tab. D6.3).

Abgesehen von der Unterstützung, die die Schulleiter Lehrkräften bei der Behebung von Disziplinarproblemen bieten können, können sie Unterrichtsbesuche durchführen und

Abbildung D6.2

Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulleitern im Sekundarbereich I (TALIS 2013)

Anteil von Schulleitern (in %), die bei der Frage nach der Häufigkeit der folgenden Aktivitäten oder Verhaltensweisen in den vorangegangenen 12 Monaten „eher oft“ oder „sehr oft“ angaben



* *Siehe Anmerkung zu Abbildung D6.1.*

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils von Schulleitern im Sekundarbereich I (in %), die bei der Frage nach der Häufigkeit von Unterrichtsbesuchen in den vorangegangenen 12 Monaten „eher oft“ oder „sehr oft“ angaben.

Quelle: OECD. Tabelle D6.3. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399319

anhand ihrer Beobachtungen den Lehrkräften entsprechend Feedback geben. Die Verbesserung der Unterrichtseffektivität und des Unterrichts sollten wiederum zu einer Verbesserung der Lernerfolge der Schüler beitragen. Der durchschnittliche Anteil der Schulleiter, die angaben, häufig Unterrichtsbesuche durchzuführen, ist gleichmäßiger verteilt. Im Durchschnitt geben nur 40 Prozent der Schulleiter an, dies „eher oft“ oder „sehr oft“ zu tun (Tab. D6.3 und Abb. D6.2). Regelmäßige Unterrichtsbesuche werden eher häufiger von Schulleitern in Abu Dhabi (Vereinigte Arabische Emirate) (88 Prozent), Bulgarien (89 Prozent), Malaysia (88 Prozent), Rumänien (82 Prozent) und Shanghai (VR China) (91 Prozent) durchgeführt und deutlich weniger häufig von Schulleitern in Estland (7 Prozent), Finnland (11 Prozent), Frankreich (8 Prozent), Island (15 Prozent) und Portugal (5 Prozent) angegeben.

Eine weitere Herausforderung, mit der sich Lehrkräfte konfrontiert sehen, besteht darin, ihr Wissen und ihre Unterrichtspraxis auf dem neuesten Stand zu halten. Wenn Schulleiter die Lehrkräfte dazu anhalten, voneinander zu lernen, helfen sie diesen dabei, ihre Unterrichtspraxis auf dem neuesten Stand zu halten, und sie können auch dazu beitragen, die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften zu verbessern. Schulleiter wurden nach ihrer aktiven Unterstützung der Zusammenarbeit in der Lehrerschaft zur Entwicklung neuer Lehrmethoden gefragt. Wie Abbildung D6.2 zeigt, geben im Durchschnitt 60 Prozent der Schulleiter an, dies regelmäßig zu tun (der Anteil reicht von 34 Prozent in Japan bis zu 98 Prozent in Malaysia). In Abu Dhabi (Vereinigte Arabische Emirate), Chile, Malaysia, Rumänien, Serbien, Shanghai (VR China) und der Slowakei gaben die meisten Schulleiter (zwischen 80 und 98 Prozent) an, regelmäßig die Zusammenarbeit in der Lehrerschaft zur Entwicklung neuer Lehrmethoden aktiv zu unterstützen. In Dänemark, Estland, Flandern (Belgien), Georgien, Japan und den Niederlanden gaben mehr als die Hälfte der Schulleiter an, dies nie, selten oder nur gelegentlich zu tun (Tab. D6.3 und Abb. D6.2).

Schulleiter können auch eine wichtige Rolle dabei spielen sicherzustellen, dass Lehrkräfte ihre Verantwortung zur Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz wahrnehmen. Tabelle D6.3 und Abbildung D6.2 zeigen, dass im Durchschnitt die Mehrzahl der Schulleiter (64 Prozent) dies regelmäßig tut (die Angaben reichen von 39 Prozent in Japan bis zu 95 Prozent in Malaysia). Besonders häufig geben die Schulleiter in Abu Dhabi (Vereinigte Arabische Emirate) (93 Prozent), Bulgarien (88 Prozent), Chile (88 Prozent), Malaysia (95 Prozent), Rumänien (85 Prozent), der Russischen Föderation (85 Prozent), Shanghai (VR China) (90 Prozent) und Singapur (84 Prozent) an, dies zu tun. Dagegen gaben mehr als die Hälfte der Schulleiter in Finnland (60 Prozent), Flandern (Belgien) (59 Prozent), Japan (61 Prozent), Norwegen (53 Prozent) und Schweden (56 Prozent) an, dies nie, selten oder nur gelegentlich zu tun. Viele Schulleiter erinnern die Lehrkräfte auch daran, wie wichtig es ist, sich für die Lernergebnisse ihrer Schüler verantwortlich zu fühlen. Im Durchschnitt geben 71 Prozent der Schulleiter (zwischen 33 Prozent in Japan und 100 Prozent in Malaysia) an, häufig Maßnahmen zu ergreifen, um sicherzustellen, dass sich Lehrkräfte für die Lernergebnisse ihrer Schüler verantwortlich fühlen. In Abu Dhabi (Vereinigte Arabische Emirate), Bulgarien, Chile, Malaysia, Polen, Rumänien und Singapur geben mehr als 90 Prozent der Schulleiter an, dies regelmäßig zu tun. Dagegen geben mehr als die Hälfte der Schulleiter in Dänemark, Finnland, Japan und Norwegen an, dies nur gelegentlich zu tun (Tab. D6.3).

Die TALIS-Daten lassen erkennen, dass Schulleiter, die mehr unterrichtsbezogene Führungsaufgaben wahrnehmen, an Schulen tätig sind, deren Lehrkräfte stärker zusammenarbeiten. Dies lässt darauf schließen, dass die Unterstützung der Zusammenarbeit der Lehrkräfte zur Entwicklung neuer Lehrmethoden durch die Schulleiter dazu führt, dass Lehrkräfte tatsächlich eher zusammenarbeiten. An diesen Schulen tauschen Lehrkräfte häufiger Unterrichtsmaterialien mit Kollegen, beteiligen sich an Diskussionen über die Lernentwicklung einzelner Schüler, arbeiten gemeinsam an gemeinsamen Standards zur Erfassung des Lernfortschritts der Schüler und nehmen an Teamkonferenzen teil. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Maßnahmen, die Schulleiter ergreifen, um die Zusammenarbeit zu stärken und die Eigenverantwortung der Lehrkräfte für ihren Unterricht zu fördern, die Zusammenarbeit im Kollegium einer Schule beeinflussen. Andererseits ist es wahrscheinlich viel einfacher für Schulleiter, Zusammenarbeit im Kollegium zu fördern, wenn Erfahrungsaustausch und Zusammenarbeit bereits praktiziert werden (OECD, 2016).

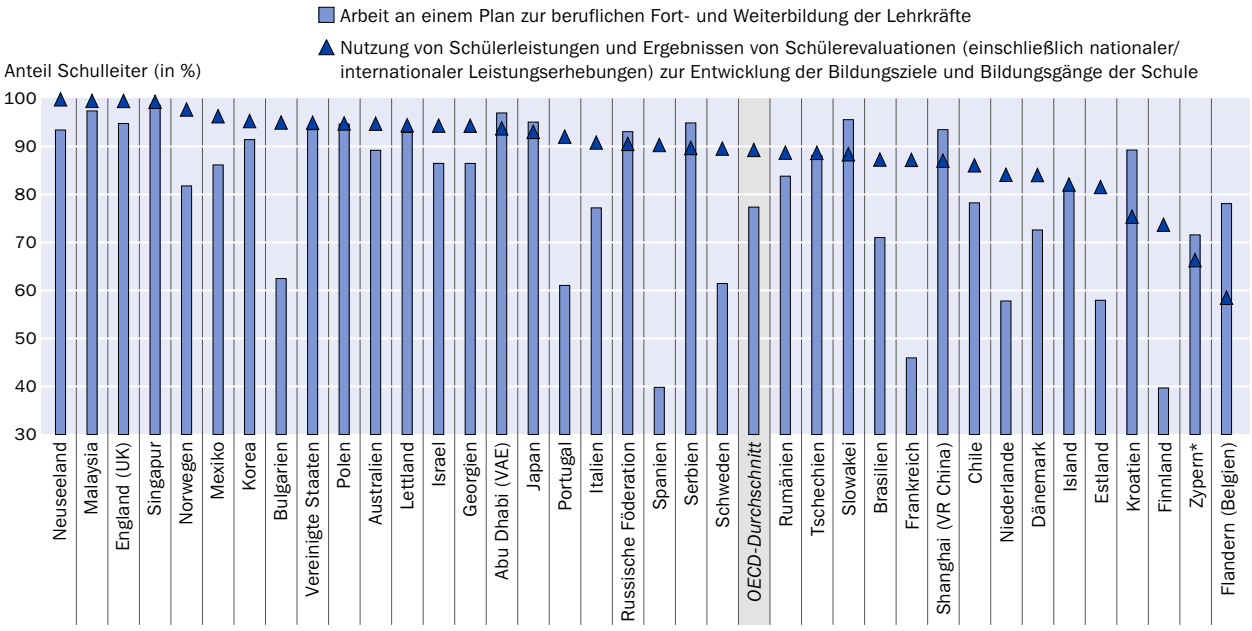
Mitwirkung an Schulentwicklungsplänen

Da Schulleiter im Laufe der letzten 25 Jahre Zugang zu immer mehr Daten und Informationen bekommen haben, müssen sie Entscheidungen nicht länger nur alleine auf der Grundlage ihres eigenen Wissens treffen, sondern können leicht verfügbare Daten für fundierte Entscheidungen heranziehen. Diese Veränderung wurde begleitet von zunehmenden Rechenschaftspflichten (Vanhoof et al., 2014). Heute sind Schulleiter mehr als jemals zuvor dafür verantwortlich, Bildungsziele und Bildungsgänge der Schule zu entwickeln und Schülerleistungen und Ergebnisse von Schülerevaluationen zur Entwicklung dieser Bildungsziele und Bildungsgänge zu nutzen. Daten zur Mitwirkung der Schulleiter an Schulentwicklungsplänen sind in Tabelle D6.4 und Abbildung D6.3 enthalten. Im Durchschnitt der TALIS-Länder geben fast 9 von 10 Schulleitern an, Schülerleistungen und Ergebnisse von Schülerevaluationen (einschließlich nationaler/internationaler Leistungserhebungen) zur Entwicklung der Bildungsziele und Bildungsgänge der Schule zu nutzen. Der Anteil der Schulleiter, die angaben, Schülerleistungen und Ergebnisse von Schülerevaluationen zur Entwicklung der Bildungsziele und Bildungsgänge der Schule zu nutzen, war am geringsten in Finnland (74 Prozent), Flandern (Belgien) (58 Prozent)und

Abbildung D6.3

Mitwirkung von Schulleitern im Sekundarbereich I an Schulentwicklungsplänen (TALIS 2013)

Anteil von Schulleitern (in %), die angaben, in den vorangegangenen 12 Monaten an nachfolgend aufgeführten Aktivitäten in Bezug auf einen Schulentwicklungsplan teilgenommen zu haben



* *Siehe Anmerkung zu Abbildung D6.1.*

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Schulleiter, die Schülerleistungen und die Ergebnisse von Schülerevaluationen (einschließlich nationaler/internationaler Leistungserhebungen) zur Entwicklung der Bildungsziele und Bildungsgänge der Schule genutzt haben.

Quelle: OECD. Tabelle D6.4. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399324

Kroatien (75 Prozent) und fast vollständig in England (Vereinigtes Königreich) (99 Prozent), Malaysia (99 Prozent), Neuseeland (100 Prozent), Norwegen (98 Prozent) und Singapur (99 Prozent) (Tab. D6.4 und Abb. D6.3).

Abgesehen von der Entwicklung der Bildungsziele und Bildungsgänge sind Schulleiter zunehmend dafür verantwortlich, einen Plan für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte an ihrer Schule zu erarbeiten. Obwohl ein derartiger Plan einen wichtigen Teil der Arbeit eines Schulleiters darstellt, ist der Anteil der Schulleiter, die angaben, an solch einem Plan zu arbeiten, im Durchschnitt um 10 Prozentpunkte niedriger (78 Prozent) als der durchschnittliche Anteil der Schulleiter, die angaben, Schülerleistungen und Ergebnisse von Schülerevaluationen zur Entwicklung der Bildungsziele und Bildungsgänge der Schule zu nutzen. Abbildung D6.3 zeigt, dass dies in den meisten Ländern der Fall ist. Der Anteil der Schulleiter, die angaben, an einem Plan für die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte an ihrer Schule zu arbeiten, liegt in Finnland, Frankreich und Spanien bei unter 50 Prozent, dagegen bei knapp 100 Prozent in Abu Dhabi (Vereinigte Arabische Emirate) (97 Prozent), Malaysia (97 Prozent) und Singapur (99 Prozent) (Tab. D6.4 und Abb. D6.3).

Aktivitäten und Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung für Schulleiter

Schulleiter bestätigen, dass sie in ihrer Position Bedarf hinsichtlich der Weiterentwicklung ihrer Kenntnisse und Kompetenzen haben, und verfolgen diese berufliche Weiterentwicklung aktiv. Tabelle D6.6 bietet Daten zum Anteil der Schulleiter, die in den 12 Monaten vor der Erhebung aktiv in einem beruflichen Netzwerk waren, Mentoraufgaben oder Forschungstätigkeiten wahrgenommen haben, an Kursen, Konferenzen oder Unterrichtsbe-

suchen oder an sonstigen Aktivitäten und Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung teilgenommen haben. Im Durchschnitt der TALIS-Länder verwenden Schulleiter 15 Tage auf die Mitarbeit in einem beruflichen Netzwerk, Mentoraufgaben oder Forschungstätigkeiten, 11 Tage für die Teilnahme an Kursen, Konferenzen oder für Unterrichtsbesuche und 10 Tage für sonstige Arten und Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung (Tab. D6.6).

Der Anteil der Schulleiter, die in den 12 Monaten vor der Erhebung in beruflichen Netzwerken aktiv waren, Mentoraufgaben übernommen haben oder Forschungstätigkeiten wahrgenommen haben, und die durchschnittliche Anzahl an Tagen, die jeweils dafür verwendet wurde, variiert zwischen den einzelnen TALIS-Ländern erheblich. Der Anteil der Schulleiter, die in den 12 Monaten vor der Erhebung in einem beruflichen Netzwerk aktiv waren, Mentoraufgaben übernommen oder Forschungstätigkeiten wahrgenommen haben, ist in Georgien (14 Prozent), Portugal (11 Prozent), Rumänien (29 Prozent), Serbien (21 Prozent), Spanien (28 Prozent) und Tschechien (28 Prozent) eher niedrig im Gegensatz zu dem entsprechend sehr großen Anteil der Schulleiter in Neuseeland (88 Prozent), den Niederlanden (87 Prozent), Shanghai (VR China) (92 Prozent) und Singapur (93 Prozent). Auch die Zeitdauer, die auf diese Aktivitäten verwendet wurde, variiert. In 11 Ländern beispielsweise verwenden die Schulleiter weniger als 10 Tage für solche Aktivitäten. Der Anteil der Schulleiter, die in diesen 11 Ländern – selbst für kurze Zeit – an derartigen Aktivitäten teilnahmen, reicht jedoch von 42 Prozent in Schweden bis zu 84 Prozent in Australien. Australien ist ein interessantes Beispiel dafür, wie ein Standard für die Rolle von Schulleitern entwickelt werden kann, in dem die übergeordneten Ziele der schulischen Bildung sowie der kulturelle Kontext, in dem schulische Bildung erfolgt, berücksichtigt werden. Die Übernahme eines derartigen Standards könnte im Laufe der Zeit auch dazu beitragen, das Ansehen von Schulleitern anzuheben, und als Leitfaden für die Ausbildung, das Verhalten und die berufliche Weiterentwicklung von Schulleitern dienen (Tab. D6.6).

Der Anteil der Schulleiter, die an Kursen, Konferenzen oder Unterrichtsbesuchen teilgenommen haben, reichte von 53 Prozent in Georgien bis zu 99 Prozent in Singapur. Bei den sonstigen Aktivitäten und Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung reicht der Anteil von 15 Prozent in Bulgarien bis zu 58 Prozent in Malaysia. Die durchschnittliche Anzahl der Tage, die auf die unterschiedlichen Aktivitäten entfallen, variiert beim Besuch von Kursen, Konferenzen oder Unterricht zwischen 4 Tagen in Frankreich und 37 Tagen in Brasilien und bei sonstigen beruflichen Entwicklungsmaßnahmen zwischen 4 Tagen in Australien, England (Vereinigtes Königreich), Finnland, Japan und Kroatien und 37 Tagen in Mexiko. Die Teilnahme an Aktivitäten und Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung wird in der Regel sowohl bei Schulleitern als auch bei Lehrkräften unterstützt, aber jedes Jahr 37 Tage für die Teilnahme an Kursen oder Konferenzen oder Unterrichtsbesuche zu verwenden könnte sich angesichts des vollen Terminplans eines Schulleiters als zu zeitintensiv erweisen (Tab. D6.6).

Die Teilnahme an Aktivitäten und Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung hängt von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren ab, wie z. B. der Verfügbarkeit als relevant angesehener Angebote, der Verfügbarkeit von Zeit und anderen Ressourcen, die die Teilnahme ermöglichen, Arbeitgebern, die die berufliche Weiterentwicklung unterstützen, und den erforderlichen Qualifikationen, um von den verfügbaren Angeboten auch zu profitieren. Die TALIS-Daten zeigen, dass Schulleiter, die an Aktivitäten und Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung teilnehmen, häufiger einen kooperativen Führungsstil pflegen, wobei jedoch die Art der Aktivitäten und Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung, die mit einem kooperativen Führungsstil zusammenhängen, zwischen den

einzelnen Ländern stark variiert. Dies gilt sowohl für die Mitarbeit in einem beruflichen Netzwerk, die Übernahme von Mentoraufgaben oder Forschungstätigkeiten als auch für die Teilnahme an Konferenzen, Kursen oder Unterrichtsbesuche. In welchem Maß jede einzelne dieser Aktivitäten dazu beiträgt, dass ein Schulleiter Befugnisse an das Kollegium, Schüler und Eltern oder Erziehungsberechtigte abtritt, variiert stark zwischen den Ländern. In den meisten Ländern besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen Aktivitäten und Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung und einem kooperativen Führungsstil von Schulleitern. In einigen Ländern hängt eine Art dieser beruflichen Weiterentwicklung oft damit zusammen, dass Lehrkräfte, Schüler und Eltern in Entscheidungsprozesse eingebunden werden. In einigen Ländern wie England (Vereinigtes Königreich), Island, Korea, Shanghai (VR China) und der Slowakei handelt es sich dabei um die Mitarbeit der Schulleiter in einem beruflichen Netzwerk, der Übernahme von Mentoraufgaben oder Forschungstätigkeiten. In anderen Ländern wie Lettland, Malaysia, Polen und der Russischen Föderation geht es hauptsächlich um die Teilnahme der Schulleiter an Kursen, Konferenzen oder Unterrichtsbesuchen (OECD, 2016).

Gemeinsame Entscheidungen

Da die Aufgaben von Schulen und besonders die Aufgaben der Schulleiter sehr komplex sind, wird zunehmend gefordert, die Verantwortung auf mehrere Beteiligte zu verteilen. Kooperative Führung trägt der Tatsache Rechnung, dass die Leitung in Schulen nicht nur durch den Schulleiter selbst erfolgt, sondern dass auch andere innerhalb der Organisation Führungsaufgaben wahrnehmen. Tabelle D6.5 betrachtet Schulleiter, die in großem Maße für folgende Aufgaben verantwortlich sind: Ernennung, Einstellung, Entlassung oder Suspendierung von Lehrkräften; Entscheidungen über die Verwendung des Budgets innerhalb der Schule; Aufnahme von Schülern in die Schule; Festlegung von disziplinarischen Regeln und Vorgehensweisen für Schüler und Entscheidungen über das Fächer-/Kursangebot, deren Inhalte sowie die Festlegung des zu verwendenden Lehrmaterials. Tabelle D6.5 zeigt den Anteil der Schulleiter, die in signifikantem Ausmaß für diese Aufgaben verantwortlich sind und die gleichzeitig angaben, entsprechende Entscheidungen gemeinsam mit anderen zu treffen. Gibt ein Schulleiter an, dass Entscheidungen gemeinsam mit anderen getroffen werden, so bedeutet das, dass an einer Entscheidung neben dem Schulleiter auch andere Mitglieder des Schulmanagements, Lehrkräfte, die nicht Teil des Schulmanagements sind, der Schulverwaltungsrat oder lokale, kommunale oder nationale/föderale Behörden aktiv beteiligt sind.

Die Daten belegen große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in dem Ausmaß, in dem Schulleiter Entscheidungen gemeinsam mit anderen treffen (Tab. D6.5). So liegt beispielsweise der Anteil der Schulleiter, die angeben, dass über die Einstellung von Lehrkräften gemeinsam entschieden wird, in Dänemark, Kroatien und den Niederlanden bei mindestens 75 Prozent, in Bulgarien, Frankreich, Japan, Korea, Malaysia, Mexiko und der Russischen Föderation dagegen bei höchstens 31 Prozent (bei einem Durchschnitt von 41 Prozent). Mehr als die Hälfte der Schulleiter in Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Kroatien, Neuseeland, den Niederlanden und Serbien geben an, dass über die Entlassung oder Suspendierung von Lehrkräften gemeinsam entschieden wird. In vielen Ländern (Bulgarien, Frankreich, Japan, Korea, Malaysia, Mexiko, Polen, Schweden, Spanien und Tschechien) geben jedoch höchstens 20 Prozent der Schulleiter an, dass diese Entscheidungen gemeinsam gefällt werden (wobei der Durchschnitt bei 31 Prozent liegt). Bei den Entscheidungen über die Festlegung der Anfangsgehälter und Gehaltsskalen der Lehrkräfte und bei der Festlegung von Gehaltserhöhungen berichten weniger Schulleiter von gemeinsam getroffenen Entscheidungen (durchschnittlich 16 bzw. 20 Prozent). Nur in

zwei Ländern (England [Vereinigtes Königreich] und Lettland) geben mehr als die Hälfte der Schulleiter an, die Entscheidungen über die Festlegung der Gehälter und Gehaltsskalen der Lehrkräfte gemeinsam mit anderen zu treffen. Und nur in England (Vereinigtes Königreich), Estland und Lettland teilen mehr als die Hälfte der Schulleiter die Verantwortung für die Festlegung der Gehaltserhöhungen für Lehrkräfte mit anderen.

Im Durchschnitt gibt nahezu die Hälfte der Schulleiter (49 Prozent) an, Entscheidungen über die Verwendung des Budgets innerhalb der Schule gemeinsam mit anderen zu treffen, in einigen Ländern ist es jedoch weniger als jeder Vierte (Abu Dhabi [Vereinigte Arabische Emirate], Chile, Korea, Malaysia, Mexiko und Rumänien). In Dänemark und Lettland ist dies dagegen bei mehr als drei Viertel der Schulleiter der Fall. Insgesamt geben mehr Schulleiter an, über disziplinarische Regeln für Schüler gemeinsam mit anderen zu entscheiden (im Durchschnitt 63 Prozent). Mindestens 80 Prozent der Schulleiter in Dänemark, Neuseeland und Singapur geben an, gemeinsam mit anderen über disziplinarische Regeln und Verfahren für Schüler zu entscheiden, während dies bei weniger als der Hälfte der Schulleiter in Abu Dhabi (Vereinigte Arabische Emirate), Chile, Georgien, Japan, Korea, Malaysia, Mexiko, Rumänien, Schweden und Shanghai (VR China) der Fall ist (Tab. D6.5).

Entscheidungen über das verwendete Lehrmaterial und das Fächer-/Kursangebot werden nach Angaben der Schulleiter häufig gemeinsam mit anderen getroffen (48 bzw. 59 Prozent). In Dänemark, Neuseeland und den Niederlanden gaben mindestens 80 Prozent der Schulleiter an, Entscheidungen über das Fächer-/Kursangebot ihrer Schule gemeinsam mit anderen zu treffen, während in Japan, Korea und Kroatien dies auf weniger als ein Viertel der Schulleiter zutrifft.

Das unterschiedliche Ausmaß, in dem bestimmte Entscheidungen gemeinsam mit anderen gefällt werden, spiegelt vermutlich sowohl den bildungspolitischen Kontext wider, in dem Schulleiter tätig sind, als auch die ganz persönliche Einstellung der Schulleiter zu geteilter Verantwortung. Wie in diesem Indikator aufgezeigt wird, verfügen die Schulen in einigen Bereichen über Autonomie, in anderen Bereichen jedoch nicht. So können beispielsweise die Schulleiter in einigen Ländern Lehrkräfte ernennen, die Gehälter und Gehaltserhöhungen werden jedoch durch Tarifverhandlungen außerhalb des Verantwortungsbereichs der einzelnen Schule festgelegt. Schließlich gibt mehr als ein Drittel der Schulleiter (37 Prozent) an, über die Aufnahme von Schülern gemeinsam mit anderen zu entscheiden. Dies ist besonders in den Niederlanden üblich und wird dort von mehr als 80 Prozent der Schulleiter angegeben, während dieser Anteil in Georgien, Japan, Korea, Malaysia, Polen und Schweden bei unter 20 Prozent liegt (Tab. D6.5).

Beteiligung von Lehrkräften am Schulmanagement

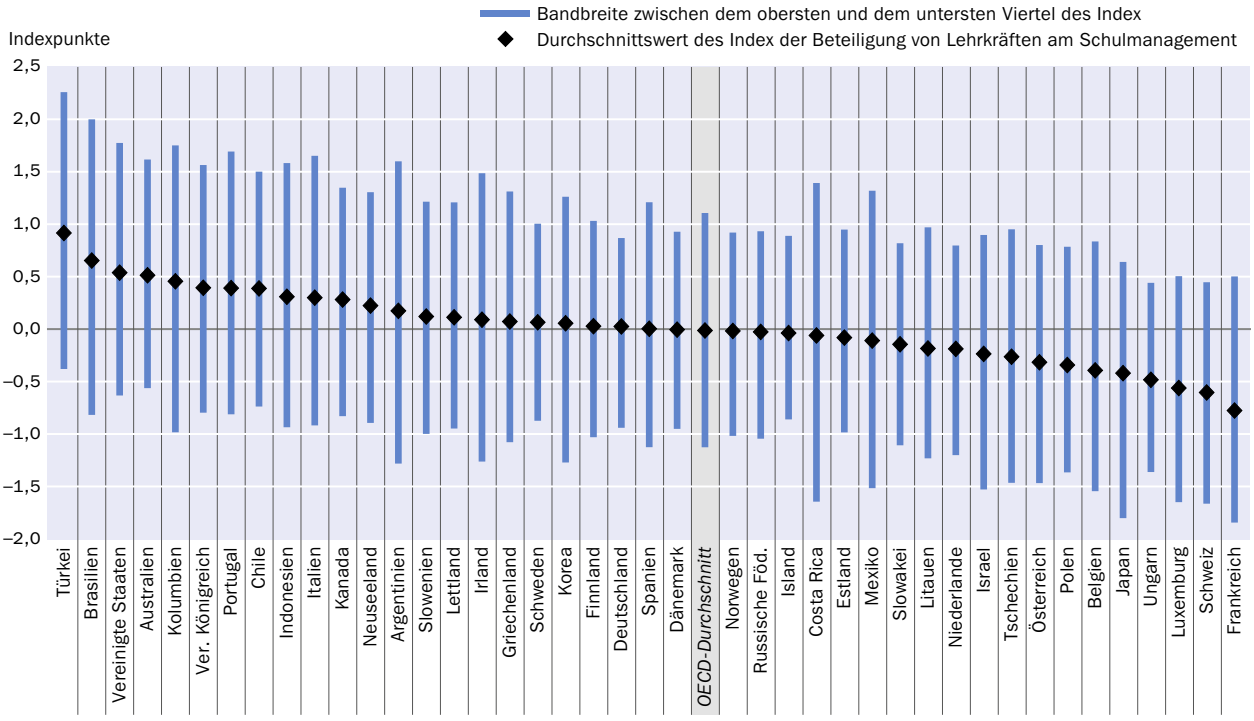
Die Korrelation zwischen Schulautonomie und den Mathematikleistungen bei der internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD variiert je nach dem Ausmaß, in dem Schulleiter im gesamten System mit den Lehrkräften zusammenarbeiten (OECD, 2013). In Bildungssystemen, in denen die Lehrkräfte und Schulleiter häufiger beim Schulmanagement zusammenarbeiten, besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Autonomie und den Mathematikleistungen. In PISA 2012 wurden Schulleiter gebeten, die Häufigkeit bestimmter Aktivitäten und Verhaltensweisen im Zusammenhang mit ihrem Schulmanagement (einschließlich der Beteiligung von Lehrkräften am Schulmanagement) im letzten Schuljahr anzugeben (Tab. D6.7). Die Ergebnisse zeigen Folgendes:

- Im Durchschnitt aller OECD-Länder besuchen 72 Prozent der Schüler eine Schule, deren Schulleiter angab, dass die Schule den Lehrkräften mindestens einmal pro Monat die

Abbildung D6.4

Index der Beteiligung von Lehrkräften am Schulmanagement (PISA 2012)

Basierend auf den Ansichten von Schulleitern zum Schulmanagement



Anmerkung: Die Schulleiter beantworteten drei Fragen zur Beteiligung von Lehrkräften am Schulmanagement: wie häufig sie Beschäftigten die Möglichkeit anbieten, bei Entscheidungen, die die Schule betreffen, mitzuwirken; wie häufig sie Lehrkräfte einbinden, um eine Schulkultur der kontinuierlichen Verbesserung aufzubauen, und wie häufig sie Lehrkräfte auffordern, an der Beurteilung des Schulmanagements teilzunehmen. Die Antworten auf diese drei Fragen wurden kombiniert, um den zusammengesetzten Index der Beteiligung von Lehrkräften am Schulmanagement zu erstellen. Der Index der Beteiligung von Lehrkräften am Schulmanagement hat einen Durchschnitt von null und eine Standardabweichung von eins für die OECD-Länder. Höhere Werte verweisen auf eine stärkere Beteiligung der Lehrkräfte. So gaben beispielsweise Schulleiter in der Türkei und Brasilien eine stärkere Beteiligung der Lehrkräfte am Schulmanagement an, während Schulleiter in der Schweiz und Frankreich eine geringere Beteiligung der Lehrkräfte angaben. Die Abbildung zeigt die Bandbreite zwischen dem obersten und dem untersten Viertel dieses Index auf.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des durchschnittlichen Index der Beteiligung der Lehrkräfte am Schulmanagement.
Quelle: OECD. Tabelle D6.7. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399332

Möglichkeit gibt, an Entscheidungen, die die Schule betreffen, mitzuwirken (53 Prozent der Schüler besuchen eine Schule, die diese Möglichkeit zwischen einmal pro Monat und einmal pro Woche gibt, und 18 Prozent eine Schule, an der dies mehr als einmal pro Woche der Fall ist).

- Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen 71 Prozent der Schüler eine Schule, deren Schulleiter angab, die Lehrkräfte mindestens einmal pro Monat am Aufbau einer Schulkultur der kontinuierlichen Verbesserung zu beteiligen (47 Prozent der Schüler besuchen eine Schule, an der dies zwischen einmal pro Monat und einmal pro Woche vorkommt, und 23 Prozent eine Schule, an der dies mehr als einmal pro Woche der Fall ist).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen 29 Prozent der Schüler eine Schule, deren Schulleiter angab, die Lehrkräfte mindestens einmal pro Monat zu bitten, an der Beurteilung des Schulmanagements teilzunehmen (24 Prozent besuchen eine Schule, an der die Lehrkräfte dies zwischen einmal pro Monat und einmal pro Woche tun, und 5 Prozent eine Schule, an der die Lehrkräfte dies mehr als einmal pro Woche tun).

Die Antworten der Schulleiter auf diese drei Fragen wurden kombiniert, um den zusammengesetzten *Index der Beteiligung von Lehrkräften am Schulmanagement* zu erstellen (Abb. D6.4 und Tab. D6.7). Der Index hat einen Durchschnitt von null und eine Standardabweichung von eins für die OECD-Länder. Höhere Werte verweisen auf eine stärkere Beteiligung der

Lehrkräfte am Schulmanagement (OECD, 2014b). So gaben in Brasilien, Jordanien, Malaysia und der Türkei die Schulleiter eine stärkere Beteiligung der Lehrkräfte am Schulmanagement an, während die Schulleiter in Frankreich, Rumänien und Shanghai (VR China) eine geringere Beteiligung der Lehrkräfte angaben.

Definitionen

Unterrichtsbezogene und kooperative Führung werden als wichtig für die Schaffung und das Aufrechterhalten einer professionellen Lernumgebung und eines Schulklimas angesehen, welches das Lernen der Schüler begünstigt.

- Zur unterrichtsbezogenen Führung gehören Führungsaktivitäten in den Bereichen Planung, Evaluation, Koordination und Verbesserung von Lehren und Lernen.
- Kooperative Führung trägt der Tatsache Rechnung, dass die Leitung in Schulen nicht nur durch die Schulleiter selbst erfolgt, sondern dass auch andere innerhalb der Organisation Führungsaufgaben wahrnehmen.

Angewandte Methodik

Alle in diesem Indikator veröffentlichten Daten stammen aus den TALIS- und PISA-Studien.

Die Daten zu PISA stammen aus dem Schulfragebogen. Die Schulleiter erhielten einen Fragebogen, der das Schulsystem und das Lernumfeld erfasst. 2012 enthielt der PISA-Schulfragebogen 21 Punkte zur Schulleitung, von denen 13 wiederum Daten für 4 skalierte Indizes lieferten. Schulleiter wurden gebeten, die Häufigkeit der genannten Aktivitäten und Verhaltensweisen im letzten Schuljahr anzugeben. Die sechs Antwortkategorien waren „Kam nicht vor“, „Ein- bis zweimal während des Jahres“, „Drei- bis viermal während des Jahres“, „Einmal pro Monat“, „Einmal pro Woche“ und „Mehr als einmal pro Woche“. In PISA 2012 wurden Schulleiter gebeten, die Häufigkeit bestimmter Aktivitäten und Verhaltensweisen im Zusammenhang mit dem Schulmanagement (einschließlich Beteiligung der Lehrkräfte am Schulmanagement) im letzten Schuljahr anzugeben.

Ziel der TALIS-Erhebung der OECD im Jahr 2013 war es, in jedem teilnehmenden Land eine repräsentative Stichprobe von Lehrkräften des Sekundarbereichs I zu erfassen. Darüber hinaus war für jedes Land, das an der Verknüpfung von TALIS und PISA teilnehmen wollte, eine repräsentative Stichprobe von Lehrkräften der Schüler im entsprechenden Alter an den Schulen, die für die internationale Schulleistungsstudie PISA 2012 ausgewählt waren, erforderlich. TALIS 2013 konzentrierte sich auf bestimmte bildungspolitische Themenbereiche wie das Klassenzimmer, die Lehrkräfte, die Schulen und das Schulmanagement, sodass TALIS 2013 sich auf Lehrkräfte im Sekundarbereich I sowie auf die Schulleiter der Schulen, an denen sie unterrichten, erstreckte. Der für TALIS 2013 vorbereitete internationale Stichprobenplan nutzte eine zweistufige geschichtete Wahrscheinlichkeitsauswahl. Das bedeutet, dass an jeder der im ersten Schritt zufällig ausgewählten Schule (Stichprobeneinheit der ersten Stufe) in einem zweiten Schritt Lehrkräfte (Stichprobeneinheiten der zweiten Stufe) zufällig aus der Liste der infrage kommenden Lehrkräfte ausgewählt werden sollten. Die internationale Zielpopulation von TALIS 2013 beschränkt die Erhebung auf diejenigen Lehrkräfte, die an Regelklassen an Regelschulen unterrichten, sowie auf die Schulleiter dieser Schulen.

Hinweis zu den Daten auf 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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Weiterführende Informationen

OECD (2016), *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013,* TALIS, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en*.

OECD (2014a), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning,* TALIS, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en*.

OECD (2014b), *PISA 2012 Technical Report,* PISA, OECD Publishing, Paris, *www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012technicalreport.htm*.

Vanhoof, J., et al. (2014), „Data use by Flemish school principals: Impact of attitude, self-efficacy and external expectations", *Educational Studies,* Vol. 40/1, pp. 48–62.

OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices,* PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en*.

Tabellen Indikator D6

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399226

- Tabelle D6.1: Geschlecht und Alter von Schulleitern im Sekundarbereich I (TALIS 2013)
- Tabelle D6.2: Beschäftigungsstatus von Schulleitern im Sekundarbereich I (TALIS 2013)
- Tabelle D6.3: Wahrnehmung von Führungsaufgaben durch Schulleiter im Sekundarbereich I (TALIS 2013)
- Tabelle D6.4: Mitwirkung von Schulleitern an Schulentwicklungsplänen im Sekundarbereich I (TALIS 2013)
- Tabelle D6.5: Gemeinsam wahrgenommene Führungsaufgaben im Sekundarbereich I (TALIS 2013)
- Tabelle D6.6: Jüngste Aktivitäten und Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung von Schulleitern im Sekundarbereich I (TALIS 2013)
- Tabelle D6.7: Ansichten von Schulleitern zur Beteiligung von Lehrkräften am Schulmanagement (PISA 2012)

Datenstand: 20. Juli 2016. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle D6.1

Geschlecht und Alter von Schulleitern im Sekundarbereich I (TALIS 2013)

Schulleiter im Sekundarbereich I: Geschlechter- und Altersverteilung sowie Durchschnittsalter

	Frauen		Durchschnittsalter		Anteil der Schulleiter in der jeweiligen Altersgruppe (in %)									
					< 30 Jahre		30–39 Jahre		40–49 Jahre		50–59 Jahre		60 Jahre und älter	
	%	S.F.	Durchschnitt	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)
OECD-Länder														
Australien	38,6	(5,5)	53,2	(1,0)	0,0	(0,0)	4,7	(4,5)	21,8	(5,2)	55,2	(6,3)	18,3	(4,5)
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	53,4	(3,9)	53,7	(0,7)	0,0	(0,0)	6,4	(2,1)	24,2	(3,3)	39,3	(3,9)	30,2	(4,0)
Tschechien	48,4	(3,6)	50,3	(0,5)	0,0	(0,0)	6,3	(1,8)	38,8	(3,1)	44,6	(3,4)	10,3	(2,2)
Dänemark	32,4	(4,4)	52,9	(0,6)	0,0	(0,0)	4,1	(1,8)	24,3	(3,7)	52,1	(4,9)	19,5	(3,9)
England (UK)	38,1	(4,1)	49,4	(0,5)	0,0	(0,0)	7,8	(2,4)	43,7	(3,9)	45,7	(3,5)	2,8	(1,2)
Estland	60,2	(3,4)	52,2	(0,6)	0,0	(0,0)	5,1	(1,6)	29,4	(3,3)	43,2	(3,5)	22,3	(2,9)
Finnland	40,6	(4,0)	51,2	(0,6)	0,6	(0,6)	8,0	(2,3)	33,0	(3,8)	45,6	(4,1)	12,8	(3,0)
Flandern (Belgien)	38,8	(5,1)	49,5	(0,6)	1,0	(1,0)	9,8	(2,4)	30,8	(5,0)	53,6	(4,7)	4,8	(2,2)
Frankreich	41,7	(3,7)	52,0	(0,5)	0,0	(0,0)	1,7	(1,0)	32,0	(4,1)	56,0	(4,6)	10,3	(2,3)
Island	54,6	(4,7)	50,9	(0,8)	0,0	(0,0)	7,4	(2,6)	36,1	(4,5)	40,7	(4,5)	15,7	(3,8)
Israel	52,6	(6,0)	48,9	(0,9)	0,2	(0,2)	11,8	(3,5)	45,5	(6,7)	32,8	(5,8)	9,7	(2,7)
Italien	55,2	(4,2)	57,0	(0,5)	0,0	(0,0)	1,0	(0,6)	13,2	(2,4)	39,4	(4,8)	46,5	(4,9)
Japan	6,0	(1,9)	57,0	(0,3)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	1,6	(1,0)	80,4	(3,0)	18,0	(3,1)
Korea	13,3	(2,2)	58,8	(0,2)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	54,4	(4,2)	45,6	(4,2)
Lettland	77,0	(4,2)	52,9	(0,8)	0,0	(0,0)	4,1	(1,7)	26,9	(5,1)	51,9	(4,5)	17,1	(3,4)
Mexiko	40,8	(3,7)	51,9	(0,6)	0,0	(0,0)	8,7	(2,5)	28,2	(3,6)	46,7	(4,3)	16,3	(2,8)
Niederlande	30,8	(7,7)	52,2	(1,1)	0,0	(0,0)	6,4	(4,2)	26,4	(8,0)	49,2	(7,0)	18,0	(5,1)
Neuseeland	32,0	(6,0)	55,0	(0,7)	0,0	(0,0)	2,7	(1,3)	15,6	(5,4)	54,4	(5,8)	27,3	(5,1)
Norwegen	58,2	(8,0)	52,1	(1,0)	0,0	(0,0)	3,7	(1,6)	39,8	(8,1)	35,9	(8,0)	20,6	(5,4)
Polen	66,6	(4,3)	49,9	(0,6)	0,8	(0,6)	5,6	(2,6)	38,5	(4,5)	48,4	(4,8)	6,8	(2,4)
Portugal	39,4	(4,3)	52,1	(0,5)	0,0	(0,0)	4,9	(1,6)	24,9	(3,9)	57,4	(3,9)	12,8	(3,1)
Slowakei	60,0	(4,2)	52,5	(0,6)	0,0	(0,0)	9,7	(2,5)	23,3	(3,5)	49,6	(3,7)	17,4	(3,0)
Spanien	44,7	(5,0)	49,4	(0,8)	0,0	(0,0)	13,8	(3,7)	33,7	(4,9)	44,7	(5,1)	7,8	(1,9)
Schweden	54,9	(4,9)	50,7	(0,7)	0,0	(0,0)	4,2	(1,8)	45,0	(5,0)	38,0	(4,6)	12,9	(3,0)
Vereinigte Staaten[1]	48,6	(5,7)	48,3	(1,1)	1,1	(1,1)	19,2	(5,0)	32,9	(4,0)	36,1	(5,7)	10,7	(4,1)
OECD-Durchschnitt	**45,1**	**(0,8)**	**52,2**	**(0,1)**	**0,1**	**(0,0)**	**6,3**	**(0,4)**	**28,4**	**(0,7)**	**47,8**	**(0,8)**	**17,4**	**(0,6)**
Partnerländer														
Abu Dhabi (Vereinigte Arabische Emirate)	60,9	(3,6)	49,0	(0,8)	0,0	(0,0)	9,2	(2,7)	49,1	(4,3)	27,4	(4,0)	14,3	(3,8)
Brasilien	74,5	(2,1)	45,0	(0,4)	2,0	(0,7)	27,8	(1,9)	39,7	(2,3)	24,3	(1,8)	6,2	(1,4)
Bulgarien	71,5	(3,5)	51,1	(0,5)	0,0	(0,0)	4,6	(1,6)	35,2	(3,0)	47,2	(3,9)	13,0	(2,6)
Kroatien	59,9	(3,7)	52,0	(0,7)	0,0	(0,0)	8,7	(2,1)	25,5	(3,7)	43,7	(4,0)	22,2	(3,5)
Zypern*	53,1	(4,3)	55,2	(0,5)	0,0	(0,0)	3,2	(1,8)	8,5	(2,6)	73,4	(4,3)	14,9	(3,4)
Georgien	60,0	(3,4)	50,4	(0,7)	0,5	(0,5)	13,9	(2,6)	30,0	(3,3)	36,2	(3,6)	19,3	(2,8)
Malaysia	49,1	(4,6)	53,5	(0,3)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	13,1	(3,2)	86,9	(3,2)	0,0	(0,0)
Rumänien	63,9	(4,3)	46,7	(0,9)	0,7	(0,7)	30,6	(4,0)	26,9	(3,7)	36,9	(4,6)	5,0	(1,7)
Russische Föderation	77,6	(4,8)	50,4	(0,9)	0,7	(0,7)	3,9	(1,7)	43,0	(5,2)	40,9	(5,1)	11,6	(3,5)
Serbien	55,3	(3,4)	49,0	(0,6)	0,0	(0,0)	13,8	(2,7)	39,2	(4,3)	35,1	(4,1)	11,9	(2,2)
Shanghai (VR China)	41,1	(3,6)	49,2	(0,4)	0,0	(0,0)	3,4	(1,3)	51,7	(3,5)	38,2	(3,5)	6,8	(1,1)
Singapur	52,5	(4,8)	48,3	(0,5)	0,0	(0,0)	10,7	(2,7)	39,4	(4,5)	47,9	(4,3)	2,0	(1,2)

1. Die Rücklaufquote der Vereinigten Staaten entsprach nicht den internationalen technischen Normen für TALIS, daher sollten alle Angaben für die Vereinigten Staaten mit Vorsicht interpretiert werden.

** Siehe Anmerkung zu Abbildung D6.1.*

Quelle: OECD. TALIS-2013-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399238

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

Tabelle D6.2

Beschäftigungsstatus von Schulleitern im Sekundarbereich I (TALIS 2013)

Anteil von Schulleitern mit bestimmten Beschäftigungsmerkmalen

	Vollzeit ohne Unterrichtsverpflichtungen[1]		Vollzeit mit Unterrichtsverpflichtungen[1]		Teilzeit ohne Unterrichtsverpflichtungen[2]		Teilzeit mit Unterrichtsverpflichtungen[2]	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	78,9	(5,1)	20,6	(5,1)	0,5	(0,5)	0,0	(0,0)
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	75,1	(3,5)	20,8	(3,2)	1,3	(0,9)	2,8	(1,4)
Tschechien	a	a	97,6	(1,0)	a	a	2,4	(1,0)
Dänemark	67,2	(3,5)	32,8	(3,5)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
England (UK)	63,2	(4,9)	34,9	(4,8)	1,6	(0,9)	0,3	(0,3)
Estland	69,5	(3,1)	25,4	(2,8)	2,0	(1,0)	3,0	(1,3)
Finnland	25,2	(3,3)	71,1	(3,5)	1,6	(1,2)	2,1	(1,2)
Flandern (Belgien)	98,0	(1,1)	1,2	(0,9)	0,8	(0,6)	0,0	(0,0)
Frankreich	84,6	(2,0)	15,4	(2,0)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
Island	58,3	(3,9)	36,1	(4,1)	0,9	(0,9)	4,6	(2,1)
Israel	24,6	(4,7)	74,6	(4,8)	0,8	(0,8)	0,0	(0,0)
Italien	95,8	(1,1)	4,2	(1,1)	a	a	a	a
Japan	97,8	(1,0)	2,2	(1,0)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
Korea	98,4	(0,8)	1,6	(0,8)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
Lettland	28,7	(5,3)	67,0	(6,5)	0,0	(0,0)	4,3	(3,8)
Mexiko	71,8	(3,8)	20,7	(3,4)	5,5	(2,1)	2,0	(0,1)
Niederlande	85,5	(6,5)	12,6	(6,5)	1,5	(1,4)	0,4	(0,4)
Neuseeland	78,4	(5,3)	21,6	(5,3)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
Norwegen	76,3	(7,4)	17,1	(5,7)	0,0	(0,0)	6,6	(5,0)
Polen	20,3	(3,6)	71,4	(4,9)	1,5	(1,5)	6,8	(3,0)
Portugal	87,0	(3,5)	10,4	(3,3)	0,8	(0,6)	1,8	(1,1)
Slowakei	5,0	(1,9)	91,3	(2,4)	0,0	(0,0)	3,7	(1,5)
Spanien	8,0	(2,2)	71,1	(3,6)	1,6	(1,1)	19,3	(3,7)
Schweden	92,4	(3,8)	7,2	(3,8)	0,0	(0,0)	0,5	(0,5)
Vereinigte Staaten[3]	93,4	(3,6)	3,5	(3,0)	3,1	(2,2)	0,0	(0,0)
Länderdurchschnitt	**66,0**	**(0,6)**	**33,3**	**(0,6)**	**1,0**	**(0,2)**	**2,5**	**(0,3)**
Partnerländer								
Abu Dhabi (Vereinigte Arabische Emirate)	92,5	(2,9)	5,9	(2,4)	1,7	(1,7)	0,0	(0,0)
Brasilien	52,5	(2,8)	36,3	(2,7)	7,3	(1,5)	3,8	(0,9)
Bulgarien	8,4	(2,4)	91,6	(2,4)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
Kroatien	99,2	(0,8)	0,8	(0,8)	a	a	a	a
Zypern*	88,8	(2,7)	11,2	(2,7)	a	a	a	a
Georgien	46,8	(3,8)	33,4	(3,7)	5,0	(1,5)	14,8	(2,6)
Malaysia	5,0	(1,9)	95,0	(1,9)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
Rumänien	2,2	(0,9)	68,6	(4,2)	0,2	(0,2)	29,0	(4,3)
Russische Föderation	22,3	(4,5)	77,3	(4,5)	0,0	(0,0)	0,4	(0,4)
Serbien	99,2	(0,8)	0,8	(0,8)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)
Shanghai (VR China)	29,9	(3,1)	66,7	(3,3)	0,6	(0,6)	2,8	(1,3)
Singapur	99,3	(0,7)	0,7	(0,7)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)

1. Vollzeitbeschäftigung ist definiert als mindestens 90 Prozent der Vollzeitstunden. 2. Teilzeitbeschäftigung ist definiert als weniger als 90 Prozent der Vollzeitstunden.
3. Die Rücklaufquote der Vereinigten Staaten entsprach nicht den internationalen technischen Normen für TALIS, daher sollten alle Angaben für die Vereinigten Staaten mit Vorsicht interpretiert werden.
** Siehe Anmerkung zu Abbildung D6.1.*
Quelle: OOECD. TALIS-2013-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399240
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.3

Wahrnehmung von Führungsaufgaben durch Schulleiter im Sekundarbereich I (TALIS 2013)

Anteil von Schulleitern (in %), die bei der Frage nach der Häufigkeit der folgenden Aktivitäten oder Verhaltensweisen in den vorangegangenen 12 Monaten „eher oft“ oder „sehr oft“ angeben

	Zusammenarbeit mit Lehrern bei der Behebung von Disziplinarproblemen im Klassenzimmer		Unterrichtsbesuche		Aktive Unterstützung der Zusammenarbeit in der Lehrerschaft zur Entwicklung neuer Lehrmethoden		Aktives Sicherstellen, dass Lehrkräfte ihre Verantwortung zur Verbesserung ihrer Unterrichtskompetenz wahrnehmen		Maßnahmen, um sicherzustellen, dass sich Lehrkräfte für die Lernergebnisse ihrer Schüler verantwortlich fühlen	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	35,3	(6,4)	33,1	(6,6)	64,0	(5,6)	76,1	(5,1)	82,5	(5,2)
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	80,0	(3,4)	71,8	(3,7)	84,5	(2,8)	87,9	(2,6)	92,9	(2,1)
Tschechien	69,9	(3,1)	51,7	(3,7)	69,0	(3,5)	70,1	(3,4)	72,6	(3,4)
Dänemark	56,0	(4,9)	17,1	(3,3)	43,9	(4,4)	53,6	(4,3)	45,5	(4,5)
England (UK)	39,7	(5,9)	78,4	(4,9)	61,4	(3,9)	75,3	(4,3)	82,9	(4,9)
Estland	41,3	(3,4)	6,7	(1,5)	41,3	(3,7)	52,0	(3,3)	53,0	(3,5)
Finnland	70,2	(3,7)	10,7	(2,8)	56,6	(3,8)	40,0	(3,6)	44,0	(4,4)
Flandern (Belgien)	53,5	(5,4)	21,4	(4,2)	36,5	(4,8)	41,5	(4,8)	57,0	(3,7)
Frankreich	67,5	(4,1)	7,7	(2,5)	59,9	(4,1)	51,6	(4,8)	64,2	(4,0)
Island	41,5	(4,7)	15,1	(3,7)	56,7	(4,3)	57,5	(5,2)	76,4	(4,4)
Israel	81,1	(3,4)	47,6	(6,2)	67,6	(6,2)	76,0	(4,4)	81,8	(3,5)
Italien	83,6	(3,7)	33,7	(4,2)	64,9	(4,8)	59,8	(5,1)	71,0	(4,4)
Japan	33,2	(4,3)	66,8	(3,4)	33,9	(4,3)	38,9	(4,0)	32,6	(3,5)
Korea	78,3	(4,7)	69,4	(3,8)	73,6	(4,6)	77,8	(3,8)	80,5	(3,9)
Lettland	68,5	(5,6)	45,0	(4,9)	63,4	(5,6)	74,8	(4,6)	83,6	(4,1)
Mexiko	75,0	(3,7)	64,3	(4,2)	72,2	(4,1)	75,1	(3,6)	86,1	(2,6)
Niederlande	27,8	(6,0)	43,1	(6,0)	42,8	(7,1)	69,1	(6,6)	86,9	(3,3)
Neuseeland	39,2	(5,1)	42,2	(4,3)	60,2	(4,9)	74,8	(5,2)	81,6	(2,9)
Norwegen	78,2	(3,7)	21,2	(6,5)	55,6	(8,0)	47,5	(7,4)	41,1	(6,8)
Polen	70,7	(3,7)	61,9	(4,9)	62,8	(4,3)	72,0	(4,4)	91,6	(3,0)
Portugal	70,0	(4,2)	5,2	(1,8)	61,0	(4,2)	63,3	(4,4)	74,5	(4,1)
Slowakei	78,8	(3,3)	61,8	(4,2)	81,5	(3,3)	79,3	(3,3)	82,7	(3,2)
Spanien	82,9	(3,1)	29,5	(4,0)	59,4	(5,1)	55,8	(4,8)	69,3	(4,3)
Schweden	50,3	(4,2)	27,8	(5,0)	53,9	(4,9)	44,1	(4,9)	63,9	(4,5)
Vereinigte Staaten[1]	79,3	(5,4)	78,5	(5,7)	75,0	(4,9)	78,2	(5,5)	87,0	(4,9)
Länderdurchschnitt	**62,1**	**(0,7)**	**40,5**	**(0,7)**	**60,1**	**(0,8)**	**63,7**	**(0,7)**	**71,4**	**(0,6)**
Partnerländer										
Abu Dhabi (Vereinigte Arabische Emirate)	86,0	(3,3)	88,0	(3,1)	91,3	(2,9)	93,4	(2,4)	93,2	(2,6)
Brasilien	82,6	(1,8)	60,0	(2,6)	75,3	(2,1)	75,3	(2,0)	83,7	(1,9)
Bulgarien	78,6	(3,6)	89,1	(2,5)	69,4	(3,8)	88,3	(2,7)	96,9	(1,3)
Kroatien	73,7	(3,1)	51,2	(3,9)	61,7	(3,6)	64,8	(3,7)	72,1	(3,4)
Zypern*	85,7	(3,2)	63,3	(5,0)	50,0	(5,3)	76,3	(3,7)	82,5	(4,0)
Georgien	85,2	(2,7)	76,4	(3,0)	49,5	(3,7)	82,6	(2,8)	87,3	(2,6)
Malaysia	90,6	(2,6)	88,2	(2,3)	97,9	(1,1)	95,5	(1,6)	99,6	(0,4)
Rumänien	93,1	(2,6)	82,2	(3,2)	79,8	(3,5)	85,4	(2,5)	90,2	(2,3)
Russische Föderation	19,8	(4,4)	69,2	(4,6)	55,3	(5,2)	85,2	(4,0)	84,8	(3,5)
Serbien	80,4	(3,4)	70,4	(3,3)	85,7	(3,0)	81,5	(3,2)	82,1	(2,9)
Shanghai (VR China)	23,7	(3,5)	91,1	(2,1)	91,0	(2,2)	90,0	(2,0)	88,0	(2,4)
Singapur	63,8	(4,0)	58,5	(4,3)	65,4	(4,4)	84,4	(3,0)	91,1	(2,5)

1. Die Rücklaufquote der Vereinigten Staaten entsprach nicht den internationalen technischen Normen für TALIS, daher sollten alle Angaben für die Vereinigten Staaten mit Vorsicht interpretiert werden.

** Siehe Anmerkung zu Abbildung D6.1.*

Quelle: OECD. TALIS-2013-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399253

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

Tabelle D6.4

Mitwirkung von Schulleitern an Schulentwicklungsplänen im Sekundarbereich I (TALIS 2013)

Anteil von Schulleitern (in %), die angaben, in den vorangegangenen 12 Monaten an folgenden Aktivitäten in Bezug auf einen Schulentwicklungsplan teilgenommen zu haben

	Nutzung von Schülerleistungen und Ergebnissen von Schülerevaluationen (einschließlich nationaler/internationaler Leistungserhebungen) zur Entwicklung der Bildungsziele und Bildungsgänge der Schule		Arbeit an einem Plan zur Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte an der Schule	
	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)
OECD-Länder				
Australien	94,7	(2,5)	89,2	(4,6)
Kanada	m	m	m	m
Chile	86,1	(3,0)	78,3	(3,5)
Tschechien	88,7	(2,4)	88,1	(2,5)
Dänemark	84,0	(3,4)	72,6	(4,1)
England (UK)	99,5	(0,5)	94,8	(2,8)
Estland	81,5	(2,7)	58,0	(3,6)
Finnland	73,7	(3,6)	39,7	(4,6)
Flandern (Belgien)	58,5	(4,6)	78,1	(4,0)
Frankreich	87,2	(2,8)	46,0	(4,1)
Island	82,1	(3,8)	81,1	(4,1)
Israel	94,3	(2,7)	86,5	(4,9)
Italien	90,8	(2,3)	77,2	(3,6)
Japan	93,0	(2,1)	95,1	(2,5)
Korea	95,3	(2,3)	91,4	(3,1)
Lettland	94,4	(2,0)	92,9	(2,9)
Mexiko	96,3	(1,5)	86,1	(3,1)
Niederlande	84,1	(3,7)	57,8	(7,8)
Neuseeland	99,8	(0,2)	93,4	(2,0)
Norwegen	97,7	(1,5)	81,8	(4,8)
Polen	94,8	(2,1)	94,7	(2,2)
Portugal	92,1	(2,1)	61,0	(4,6)
Slowakei	88,4	(2,5)	95,6	(1,7)
Spanien	90,3	(2,5)	39,8	(4,7)
Schweden	89,6	(3,3)	61,4	(4,9)
Vereinigte Staaten[1]	95,0	(2,8)	93,5	(3,7)
Länderdurchschnitt	**89,3**	**(0,5)**	**77,4**	**(0,6)**
Partnerländer				
Abu Dhabi (Vereinigte Arabische Emirate)	93,8	(2,1)	97,0	(1,4)
Brasilien	87,3	(1,8)	71,0	(2,2)
Bulgarien	95,0	(1,6)	62,5	(3,7)
Kroatien	75,4	(3,5)	89,2	(2,7)
Zypern*	66,3	(4,8)	71,6	(4,5)
Georgien	94,3	(1,8)	86,5	(2,5)
Malaysia	99,5	(0,5)	97,4	(1,2)
Rumänien	88,7	(3,0)	83,8	(3,5)
Russische Föderation	90,5	(3,8)	93,1	(2,5)
Serbien	89,7	(2,6)	94,9	(1,8)
Shanghai (VR China)	87,0	(2,3)	93,5	(1,9)
Singapur	99,3	(0,7)	98,6	(1,0)

1. Die Rücklaufquote der Vereinigten Staaten entsprach nicht den internationalen technischen Normen für TALIS, daher sollten alle Angaben für die Vereinigten Staaten mit Vorsicht interpretiert werden.

** Siehe Anmerkung zu Abbildung D6.1.*

Quelle: OECD. TALIS-2013-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399260

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

Tabelle D6.5

Gemeinsam wahrgenommene Führungsaufgaben im Sekundarbereich I (TALIS 2013)

Anteil von Schulleitern (in %), die gemeinsam wahrgenommene Entscheidungen bei folgenden Aufgaben angaben[1]

	Ernennung oder Einstellung von Lehrkräften		Entlassung oder Suspendierung von Lehrkräften		Festlegung der Anfangsgehälter von Lehrkräften, einschließlich Festlegung der Gehaltsskala		Entscheidung über die Höhergruppierung von Lehrkräften		Entscheidungen über die Verwendung des Budgets innerhalb der Schule		Festlegung von disziplinarischen Regeln und Vorgehensweisen für Schüler		Aufnahme von Schülern in die Schule		Festlegung des zu verwendenden Lehrmaterials		Entscheidungen über das Fächer-/Kursangebot	
	%	S.F.	%	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)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	50,9	(5,7)	26,2	(5,2)	15,3	(4,2)	18,5	(4,8)	55,4	(6,2)	62,5	(6,5)	39,9	(6,2)	34,5	(5,9)	75,8	(4,9)
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	31,3	(3,6)	24,9	(3,2)	10,8	(2,4)	13,5	(2,4)	20,2	(3,1)	48,1	(4,1)	40,5	(4,0)	45,3	(4,2)	47,1	(3,9)
Tschechien	27,4	(2,8)	19,1	(2,4)	21,9	(2,7)	29,1	(3,2)	63,3	(3,5)	78,4	(2,9)	25,1	(2,8)	72,8	(3,1)	77,9	(3,0)
Dänemark	83,7	(3,2)	58,3	(4,1)	22,4	(4,0)	26,7	(3,9)	84,4	(3,6)	88,6	(2,8)	59,2	(4,6)	53,2	(4,5)	80,4	(3,6)
England (UK)	66,0	(4,3)	54,6	(5,0)	51,4	(5,8)	60,6	(5,4)	73,6	(4,2)	72,6	(5,0)	49,4	(4,7)	34,1	(6,2)	66,0	(5,5)
Estland	63,8	(3,5)	35,9	(3,5)	33,3	(3,3)	55,6	(3,4)	67,7	(3,2)	75,3	(3,2)	50,8	(3,6)	53,6	(3,5)	74,8	(2,9)
Finnland	39,5	(4,1)	23,3	(3,6)	6,4	(2,2)	14,3	(3,2)	36,9	(4,0)	58,3	(4,3)	26,0	(3,7)	47,6	(4,0)	59,9	(4,0)
Flandern (Belgien)	33,1	(5,4)	39,6	(5,3)	0,0	(0,0)	0,0	(0,0)	60,5	(4,9)	64,7	(4,3)	50,1	(5,0)	37,0	(4,0)	66,1	(4,7)
Frankreich	15,1	(3,0)	11,0	(2,1)	0,9	(0,6)	1,6	(0,8)	52,1	(4,3)	59,0	(3,8)	29,3	(3,9)	62,5	(4,0)	35,6	(4,2)
Island	38,7	(4,8)	26,0	(4,4)	6,8	(2,6)	11,8	(3,0)	31,7	(4,3)	75,5	(4,6)	47,2	(5,4)	51,9	(4,9)	76,7	(4,3)
Israel	51,4	(6,6)	36,9	(6,1)	10,1	(5,6)	14,3	(6,0)	43,7	(6,7)	75,3	(4,0)	59,2	(6,3)	64,2	(5,2)	76,8	(3,4)
Italien	35,1	(4,2)	25,2	(3,8)	3,7	(1,4)	2,9	(1,2)	62,9	(4,8)	73,1	(4,0)	32,1	(4,1)	57,0	(4,9)	76,1	(3,6)
Japan	7,0	(2,4)	9,1	(2,8)	1,5	(1,0)	9,2	(2,3)	26,2	(3,7)	43,6	(4,5)	17,5	(3,4)	23,0	(3,4)	23,6	(3,6)
Korea	12,0	(3,0)	7,9	(2,7)	1,3	(0,8)	0,0	(0,0)	20,1	(4,0)	20,8	(4,1)	11,6	(3,0)	18,5	(3,8)	13,8	(3,7)
Lettland	53,1	(5,5)	45,5	(6,3)	52,5	(5,9)	50,4	(5,4)	75,2	(4,5)	73,6	(4,8)	28,0	(3,9)	58,9	(6,1)	64,1	(5,9)
Mexiko	16,4	(2,5)	14,2	(2,3)	6,0	(2,2)	8,3	(2,3)	18,0	(3,4)	40,7	(4,3)	33,2	(4,0)	38,5	(3,9)	26,2	(3,7)
Niederlande	77,9	(4,6)	63,0	(7,7)	34,2	(6,8)	46,1	(7,5)	69,3	(5,1)	67,9	(7,9)	82,2	(4,5)	34,4	(7,2)	92,3	(2,6)
Neuseeland	69,4	(4,3)	59,6	(4,6)	17,4	(5,1)	30,9	(6,1)	76,7	(3,6)	86,5	(3,3)	54,1	(5,9)	53,6	(5,9)	83,1	(3,5)
Norwegen	56,3	(7,0)	41,9	(6,3)	15,2	(4,7)	16,1	(5,2)	52,1	(6,5)	75,5	(5,4)	32,8	(7,5)	73,9	(6,1)	65,4	(6,7)
Polen	23,5	(3,7)	11,7	(3,3)	20,5	(4,4)	23,7	(4,4)	50,6	(5,3)	65,4	(4,5)	19,1	(2,5)	59,4	(4,9)	49,0	(4,3)
Portugal	53,2	(4,3)	24,3	(4,3)	4,1	(2,1)	1,8	(0,9)	33,1	(4,2)	49,7	(4,6)	42,5	(4,7)	36,6	(4,2)	49,9	(4,4)
Slowakei	42,6	(3,7)	38,1	(3,4)	24,5	(4,0)	33,9	(4,0)	62,9	(3,7)	72,0	(3,4)	27,5	(3,3)	69,2	(4,0)	77,3	(3,1)
Spanien	21,9	(4,2)	19,9	(3,4)	2,8	(1,2)	3,2	(1,2)	28,4	(4,6)	62,1	(4,8)	21,2	(3,7)	39,5	(4,4)	28,5	(3,7)
Schweden	23,9	(4,1)	16,5	(2,9)	26,8	(4,3)	29,9	(3,9)	25,7	(4,0)	34,7	(4,1)	19,5	(3,8)	17,2	(3,6)	28,3	(4,1)
Vereinigte Staaten[2]	43,0	(5,8)	41,2	(6,0)	0,0	(0,0)	0,6	(0,6)	33,8	(6,3)	51,9	(5,5)	35,4	(6,3)	51,2	(6,2)	67,2	(6,0)
Länderdurchschnitt	**41,5**	**(0,7)**	**31,0**	**(0,7)**	**15,6**	**(0,6)**	**20,1**	**(0,6)**	**49,0**	**(0,8)**	**63,0**	**(0,8)**	**37,3**	**(0,7)**	**47,5**	**(0,8)**	**59,3**	**(0,7)**
Partnerländer																		
Abu Dhabi (Vereinigte Arabische Emirate)	33,3	(4,0)	32,6	(4,2)	18,4	(3,7)	20,1	(3,5)	22,6	(3,4)	41,6	(4,4)	43,3	(4,3)	37,6	(4,2)	30,0	(4,1)
Brasilien	24,1	(2,1)	22,4	(2,4)	4,8	(1,4)	4,8	(1,4)	32,5	(2,6)	53,1	(2,7)	39,6	(2,8)	52,1	(2,8)	27,4	(2,7)
Bulgarien	19,5	(3,5)	13,6	(3,0)	38,8	(3,8)	37,0	(3,6)	50,2	(3,8)	50,6	(4,0)	34,5	(3,3)	27,0	(3,6)	25,3	(3,2)
Kroatien	80,4	(3,4)	70,3	(3,7)	1,9	(1,2)	1,2	(0,9)	58,5	(4,1)	67,3	(3,6)	33,8	(3,7)	25,5	(3,4)	11,2	(2,4)
Zypern*	19,8	(3,1)	16,7	(2,9)	10,4	(2,6)	7,4	(2,4)	34,4	(5,0)	66,7	(4,7)	28,4	(4,1)	37,2	(4,6)	22,9	(2,6)
Georgien	21,5	(3,1)	24,0	(3,4)	15,5	(2,5)	14,8	(2,3)	50,6	(3,8)	42,4	(3,5)	15,6	(2,8)	28,1	(3,1)	25,5	(3,1)
Malaysia	2,7	(1,2)	4,4	(1,8)	0,0	(0,0)	9,2	(2,6)	25,0	(3,7)	42,1	(4,3)	18,7	(3,7)	43,0	(4,8)	46,8	(4,5)
Rumänien	36,0	(4,1)	24,1	(4,0)	4,0	(1,8)	4,9	(1,7)	23,0	(3,9)	49,6	(4,5)	31,3	(3,9)	34,1	(3,9)	27,6	(3,3)
Russische Föderation	13,4	(4,2)	22,6	(4,8)	32,9	(5,2)	41,7	(5,4)	71,0	(4,2)	79,5	(4,3)	31,1	(5,3)	57,1	(5,8)	64,2	(5,0)
Serbien	66,4	(4,0)	53,5	(3,6)	10,6	(2,7)	7,3	(2,1)	65,4	(4,0)	59,9	(3,7)	31,9	(3,1)	32,7	(4,1)	44,4	(4,6)
Shanghai (VR China)	39,9	(3,4)	33,2	(3,4)	17,4	(2,6)	18,4	(2,5)	32,9	(3,3)	32,0	(3,1)	26,6	(3,1)	27,8	(3,0)	46,4	(3,5)
Singapur	36,8	(4,0)	31,5	(4,0)	6,0	(1,9)	14,7	(3,0)	69,7	(4,1)	83,9	(3,4)	66,3	(4,0)	40,2	(3,9)	75,8	(4,0)

1. Die Tabelle zeigt den Anteil der Schulleiter (in %), die eine signifikante Verantwortung für diese Aufgaben haben und die eine gemeinsame Wahrnehmung von Entscheidungen angaben. Wenn ein Schulleiter gemeinsam wahrgenommene Entscheidungen angibt, bedeutet dies, dass der Schulleiter und andere Mitglieder des Schulmanagements, Lehrkräfte (die nicht Teil des Schulmanagements sind), der Schulverwaltungsrat oder eine lokale/ kommunale oder nationale/föderale Behörde aktiv an einer Entscheidung beteiligt sind. 2. Die Rücklaufquote der Vereinigten Staaten entsprach nicht den internationalen technischen Normen für TALIS, daher sollten alle Angaben für die Vereinigten Staaten mit Vorsicht interpretiert werden.

** Siehe Anmerkung zu Abbildung D6.1.*

Quelle: OECD. TALIS-2013-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399272

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

Tabelle D6.6

Jüngste Aktivitäten und Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung von Schulleitern im Sekundarbereich I (TALIS 2013)

Teilnahmequoten, Art und durchschnittliche Zahl an Teilnahmetagen an beruflicher Weiterentwicklung, die Schulleiter angaben, in den vorangegangenen 12 Monaten besucht zu haben[1]

	Anteil Schulleiter, die an keinen Aktivitäten und Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung teilgenommen haben[2]		Anteil Schulleiter, die in einem beruflichen Netzwerk aktiv waren, Mentoraufgaben oder Forschungstätigkeiten wahrgenommen haben		Durchschnittliche Zahl an Tagen bei denjenigen, die teilgenommen haben		Anteil Schulleiter, die an Kursen, Konferenzen oder Unterrichtsbesuchen teilgenommen haben		Durchschnittliche Zahl an Tagen bei denjenigen, die teilgenommen haben		Anteil Schulleiter, die an anderen Arten beruflicher Weiterentwicklung teilgenommen haben		Durchschnittliche Zahl an Tagen bei denjenigen, die teilgenommen haben	
	%	S.F.	%	S.F.	Durchschnitt	S.F.	%	S.F.	Durchschnitt	S.F.	%	S.F.	Durchschnitt	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	3,1	(3,0)	84,2	(3,7)	7,6	(0,6)	93,4	(3,5)	8,1	(0,6)	36,4	(5,1)	4,5	(0,7)
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	23,5	(3,1)	35,0	(3,6)	51,2	(13,7)	64,9	(3,7)	24,8	(5,3)	24,0	(3,5)	31,2	(10,3)
Tschechien	13,4	(2,4)	28,1	(3,3)	11,8	(2,5)	82,2	(2,7)	9,0	(1,2)	33,7	(3,6)	7,1	(1,8)
Dänemark	10,7	(2,9)	54,4	(4,3)	6,5	(0,8)	82,0	(2,9)	6,4	(0,5)	26,1	(4,0)	8,1	(1,9)
England (UK)	3,2	(1,4)	78,7	(3,5)	6,4	(0,6)	94,4	(1,9)	5,3	(0,3)	26,1	(4,0)	4,1	(0,8)
Estland	5,1	(1,7)	54,1	(3,7)	7,7	(0,8)	93,9	(1,8)	10,2	(0,7)	48,0	(3,7)	6,9	(1,0)
Finnland	8,3	(2,4)	48,1	(4,1)	4,4	(0,3)	87,7	(2,9)	5,8	(0,4)	36,2	(3,8)	3,7	(0,4)
Flandern (Belgien)	0,9	(0,9)	67,3	(4,5)	6,2	(0,6)	97,4	(1,3)	8,3	(0,5)	24,3	(4,0)	4,9	(0,7)
Frankreich	24,1	(3,6)	46,2	(4,4)	7,2	(1,6)	54,5	(4,3)	3,8	(0,4)	21,8	(3,6)	8,5	(3,3)
Island	3,7	(1,8)	37,0	(4,3)	17,4	(9,2)	94,4	(1,7)	7,1	(0,7)	42,6	(4,6)	9,6	(3,9)
Israel	6,2	(1,9)	59,1	(6,6)	13,4	(2,4)	86,2	(2,9)	13,1	(2,1)	26,6	(4,5)	10,6	(2,4)
Italien	5,4	(1,6)	40,2	(4,1)	28,2	(10,7)	93,5	(1,7)	9,0	(0,9)	19,1	(3,4)	8,0	(1,2)
Japan	14,6	(3,3)	56,9	(4,2)	6,1	(0,7)	83,1	(3,4)	9,5	(0,7)	17,7	(2,8)	3,8	(0,7)
Korea	5,6	(2,3)	65,6	(5,2)	11,9	(1,7)	86,6	(3,6)	14,1	(2,3)	48,8	(5,0)	7,6	(1,1)
Lettland	0,7	(0,7)	53,6	(5,3)	12,0	(2,2)	98,0	(1,2)	15,2	(3,1)	52,2	(6,0)	8,6	(1,9)
Mexiko	5,3	(1,8)	33,6	(3,7)	56,3	(10,6)	87,2	(2,7)	24,3	(3,0)	27,4	(3,7)	37,3	(11,0)
Niederlande	0,4	(0,4)	87,5	(6,6)	10,8	(2,5)	97,4	(0,9)	7,3	(1,0)	22,9	(6,0)	5,1	(0,9)
Neuseeland	5,3	(2,6)	88,1	(3,0)	12,4	(2,1)	92,3	(2,7)	8,5	(1,1)	30,2	(4,5)	7,2	(1,5)
Norwegen	9,5	(3,8)	54,1	(5,6)	9,2	(0,8)	83,3	(5,1)	8,6	(0,8)	33,0	(4,9)	8,3	(1,1)
Polen	0,7	(0,5)	31,2	(5,1)	14,5	(6,2)	95,6	(2,4)	9,1	(1,4)	51,2	(5,1)	8,0	(1,5)
Portugal	23,5	(4,0)	10,8	(2,7)	m	m	67,1	(4,3)	23,9	(5,9)	24,3	(3,6)	17,6	(6,5)
Slowakei	16,4	(3,0)	63,6	(3,5)	10,1	(1,0)	62,2	(4,0)	7,8	(0,9)	28,4	(3,7)	6,2	(1,1)
Spanien	22,9	(3,7)	27,8	(3,2)	25,7	(9,6)	67,6	(4,0)	11,8	(2,3)	39,5	(4,4)	10,4	(2,8)
Schweden	3,6	(1,9)	41,6	(4,6)	6,6	(1,2)	93,5	(2,3)	7,7	(0,6)	30,3	(4,0)	7,2	(1,6)
Vereinigte Staaten[3]	6,0	(4,5)	68,2	(5,4)	23,6	(9,7)	91,0	(4,8)	18,4	(6,8)	42,3	(6,3)	21,8	(14,6)
Länderdurchschnitt	**8,9**	**(0,4)**	**52,6**	**(0,7)**	**15,3**	**(2,5)**	**85,2**	**(0,5)**	**11,1**	**(0,5)**	**32,5**	**(0,7)**	**10,2**	**(0,7)**
Partnerländer														
Abu Dhabi (Vereinigte Arabische Emirate)	4,7	(1,9)	64,2	(5,1)	26,5	(11,1)	91,0	(2,4)	17,6	(7,1)	45,1	(5,2)	8,0	(1,2)
Brasilien	14,5	(1,8)	39,1	(2,6)	50,5	(6,5)	71,0	(2,2)	37,4	(4,0)	36,8	(2,6)	29,2	(5,6)
Bulgarien	6,0	(2,1)	37,1	(3,6)	13,1	(2,5)	93,5	(2,1)	9,8	(1,5)	15,3	(2,9)	7,8	(1,2)
Kroatien	0,8	(0,6)	68,8	(3,5)	4,9	(0,4)	81,0	(3,1)	7,3	(0,6)	39,0	(3,5)	4,2	(0,8)
Zypern*	32,6	(4,8)	21,1	(3,7)	22,9	(15,0)	51,6	(5,2)	21,9	(9,1)	16,3	(3,6)	14,0	(7,0)
Georgien	22,9	(3,3)	14,2	(2,3)	23,6	(9,2)	53,1	(3,9)	13,4	(2,4)	25,1	(3,0)	8,0	(1,3)
Malaysia	1,5	(0,9)	78,0	(3,3)	12,1	(1,6)	98,1	(1,0)	14,8	(1,8)	58,4	(4,1)	9,8	(1,5)
Rumänien	12,5	(2,9)	29,4	(3,7)	24,6	(4,0)	75,0	(4,2)	21,9	(2,9)	41,8	(3,7)	14,8	(2,5)
Russische Föderation	0,8	(0,1)	48,8	(4,7)	23,3	(3,9)	99,1	(0,1)	20,1	(2,1)	51,2	(4,8)	21,4	(3,7)
Serbien	24,2	(3,9)	20,6	(3,4)	26,3	(12,6)	57,5	(4,6)	11,2	(2,8)	38,4	(4,3)	8,6	(1,8)
Shanghai (VR China)	2,7	(1,2)	92,4	(2,0)	39,1	(3,8)	94,9	(1,7)	39,5	(4,2)	51,9	(3,7)	23,0	(5,1)
Singapur	0,0	(0,0)	92,5	(2,1)	15,5	(2,6)	99,3	(0,7)	13,4	(1,3)	44,0	(4,2)	14,1	(5,8)

1. Aktivitäten und Maßnahmen der beruflichen Weiterentwicklung speziell für Schulleiter. 2. Dies ist der Anteil Schulleiter, die angaben, an keiner der in den Fragen 7a, 7b und 7c des Schulleiterfragebogen abgefragten Aktivitäten teilgenommen zu haben. 3. Die Rücklaufquote der Vereinigten Staaten entsprach nicht den internationalen technischen Normen für TALIS, daher sollten alle Angaben für die Vereinigten Staaten mit Vorsicht interpretiert werden.

** Siehe Anmerkung zu Abbildung D6.1.*

Quelle: OECD. TALIS-2013-Datenbank. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399284

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

Tabelle D6.7

Ansichten von Schulleitern zur Beteiligung von Lehrkräften am Schulmanagement (PISA 2012)

Anteil der Schüler (in %) an Schulen, deren Schulleiter angaben, an folgenden Aktivitäten „mehr als einmal pro Woche", „einmal im Monat bis einmal pro Woche", „drei- bis viermal pro Jahr" bzw. „nie bzw. ein- bis zweimal pro Jahr" teilzunehmen, Ergebnisse basierend auf den Berichten der Schulleiter

	Den Beschäftigten Möglichkeiten anbieten, bei Entscheidungen, die die Schule betreffen, mitzuwirken								Einbindung der Lehrkräfte, um eine Schulkultur der kontinuierlichen Verbesserung aufzubauen							
	Nie oder ein- bis zweimal pro Jahr		Drei- bis viermal pro Jahr		Einmal im Monat bis einmal pro Woche		Öfter als einmal pro Woche		Nie oder ein- bis zweimal pro Jahr		Drei- bis viermal pro Jahr		Einmal im Monat bis einmal pro Woche		Öfter als einmal pro Woche	
	%	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	2,1	(0,6)	12,0	(1,3)	61,6	(1,9)	24,3	(1,8)	1,7	(0,5)	11,0	(1,3)	49,2	(2,1)	38,1	(2,0)
Österreich	7,8	(2,0)	26,6	(3,5)	46,3	(4,4)	19,4	(3,1)	11,2	(2,7)	23,8	(3,4)	49,7	(4,0)	15,2	(2,9)
Belgien	6,2	(1,7)	30,3	(2,9)	49,5	(3,0)	14,0	(1,9)	14,1	(2,2)	31,1	(3,1)	36,0	(3,3)	18,8	(2,6)
Kanada	1,5	(0,5)	8,3	(1,4)	67,3	(2,1)	22,9	(2,0)	4,7	(1,0)	13,0	(1,4)	46,1	(2,7)	36,1	(2,3)
Chile	2,1	(1,0)	13,2	(3,0)	53,3	(3,6)	31,3	(3,5)	2,4	(1,0)	8,5	(1,9)	57,3	(3,8)	31,8	(3,4)
Tschechien	8,8	(2,2)	36,5	(3,4)	38,7	(3,3)	16,0	(3,1)	8,5	(2,3)	26,9	(3,4)	46,2	(3,4)	18,4	(3,3)
Dänemark	3,2	(1,3)	12,3	(2,3)	71,6	(3,3)	12,8	(2,6)	3,9	(1,4)	14,7	(2,5)	58,1	(3,5)	23,3	(3,2)
Estland	4,2	(1,0)	34,6	(2,8)	44,0	(3,0)	17,3	(2,6)	4,1	(1,0)	22,1	(2,5)	51,0	(2,8)	22,7	(2,7)
Finnland	3,6	(1,4)	9,1	(1,9)	70,4	(3,3)	16,8	(2,8)	6,7	(1,6)	18,6	(2,9)	53,9	(3,7)	20,9	(2,9)
Frankreich	8,7	(1,9)	46,9	(3,4)	36,6	(3,1)	7,8	(2,0)	17,3	(2,5)	46,7	(3,4)	25,8	(3,1)	10,3	(2,2)
Deutschland	0,6	(0,6)	15,4	(2,3)	52,8	(3,3)	31,3	(3,1)	1,9	(1,0)	14,5	(2,6)	51,7	(3,5)	31,9	(3,3)
Griechenland	4,3	(1,3)	21,1	(3,2)	56,8	(3,3)	17,9	(2,8)	2,5	(1,2)	20,0	(3,2)	48,4	(3,7)	29,2	(3,6)
Ungarn	5,1	(1,7)	29,7	(3,4)	59,9	(3,6)	5,3	(1,7)	19,6	(3,7)	23,5	(3,2)	44,4	(3,6)	12,4	(2,6)
Island	1,0	(0,1)	13,0	(0,2)	68,1	(0,2)	17,9	(0,2)	5,6	(0,1)	18,7	(0,2)	62,8	(0,2)	12,8	(0,2)
Irland	3,0	(1,5)	25,7	(4,1)	48,9	(4,1)	22,4	(3,8)	7,0	(2,2)	25,4	(3,8)	37,7	(4,3)	29,9	(3,9)
Israel	7,6	(2,3)	25,1	(3,6)	51,9	(4,2)	15,4	(2,8)	10,8	(2,6)	23,6	(3,1)	46,3	(3,3)	19,3	(3,2)
Italien	4,6	(1,0)	30,9	(2,3)	42,9	(2,4)	21,6	(1,6)	3,2	(0,7)	20,5	(2,0)	38,4	(2,0)	38,0	(2,0)
Japan	19,5	(2,7)	13,5	(2,7)	59,5	(3,5)	7,5	(1,7)	23,8	(3,0)	34,9	(3,4)	36,5	(3,6)	4,8	(1,5)
Korea	9,2	(2,5)	16,6	(2,9)	62,4	(3,9)	11,8	(2,1)	13,9	(3,1)	21,2	(3,3)	58,5	(4,2)	6,4	(1,9)
Lettland	6,1	(1,9)	25,2	(3,2)	49,5	(3,6)	19,1	(3,2)	3,7	(1,4)	15,8	(2,5)	54,0	(3,5)	26,5	(3,3)
Luxemburg	4,7	(0,0)	46,8	(0,1)	36,8	(0,1)	11,7	(0,1)	21,8	(0,1)	43,4	(0,1)	20,9	(0,1)	14,0	(0,1)
Mexiko	17,8	(1,4)	27,7	(1,8)	34,4	(1,7)	20,1	(1,3)	7,8	(0,8)	27,5	(1,7)	41,8	(1,8)	23,0	(1,5)
Niederlande	4,5	(1,6)	35,9	(4,5)	45,2	(4,5)	14,3	(3,6)	6,4	(1,9)	22,3	(3,2)	56,8	(4,3)	14,5	(3,5)
Neuseeland	2,5	(0,8)	12,6	(2,6)	67,3	(3,3)	17,6	(3,1)	5,4	(1,8)	14,5	(3,0)	57,8	(4,0)	22,3	(3,7)
Norwegen	3,9	(1,7)	11,1	(2,5)	67,8	(3,6)	17,2	(3,0)	7,6	(1,9)	18,4	(2,9)	58,7	(3,8)	15,3	(2,9)
Polen	13,1	(2,9)	42,5	(4,2)	33,3	(4,1)	11,0	(2,5)	14,7	(2,7)	33,4	(3,5)	39,8	(4,1)	12,0	(2,5)
Portugal	5,8	(2,3)	7,0	(2,1)	56,9	(4,6)	30,3	(4,1)	2,5	(1,1)	17,3	(3,5)	38,9	(4,1)	41,3	(4,4)
Slowakei	8,6	(2,5)	27,8	(3,7)	55,2	(3,6)	8,5	(2,1)	3,3	(1,2)	25,4	(3,6)	54,8	(4,2)	16,5	(3,2)
Slowenien	6,6	(0,7)	21,8	(0,4)	53,4	(0,8)	18,2	(0,5)	3,7	(0,6)	13,3	(0,4)	57,3	(0,8)	25,8	(0,5)
Spanien	4,2	(1,1)	22,4	(2,3)	54,7	(2,6)	18,7	(2,0)	4,4	(1,1)	31,0	(2,1)	43,3	(2,4)	21,3	(2,5)
Schweden	1,8	(1,0)	10,2	(2,5)	70,7	(3,3)	17,3	(2,6)	3,0	(1,2)	15,9	(2,6)	55,5	(3,9)	25,6	(3,4)
Schweiz	10,7	(2,1)	34,7	(3,2)	48,8	(3,4)	5,8	(1,9)	13,3	(2,0)	34,1	(3,0)	41,0	(3,5)	11,6	(2,4)
Türkei	2,1	(1,0)	13,6	(2,8)	40,7	(3,7)	43,6	(3,4)	2,8	(1,0)	9,2	(2,3)	42,3	(4,3)	45,6	(3,9)
Ver. Königreich	3,4	(1,4)	22,8	(3,0)	53,0	(3,9)	20,8	(3,3)	1,8	(0,8)	13,6	(2,7)	41,9	(3,2)	42,7	(3,5)
Vereinigte Staaten	3,5	(1,5)	8,9	(2,4)	58,9	(4,5)	28,6	(4,1)	1,9	(1,1)	4,5	(1,7)	53,9	(4,4)	39,6	(4,5)
OECD-Durchschnitt	**5,8**	**(0,3)**	**22,6**	**(0,5)**	**53,4**	**(0,6)**	**18,2**	**(0,5)**	**7,6**	**(0,3)**	**21,7**	**(0,5)**	**47,3**	**(0,6)**	**23,4**	**(0,5)**
Partnerländer																
Argentinien	11,5	(2,2)	21,7	(3,3)	36,1	(3,8)	30,7	(4,0)	4,2	(1,2)	17,5	(3,4)	32,0	(3,7)	46,3	(3,9)
Brasilien	3,0	(0,8)	11,6	(1,6)	38,0	(2,4)	47,4	(2,5)	5,6	(0,9)	11,8	(1,5)	36,8	(2,2)	45,8	(2,7)
Kolumbien	5,6	(1,6)	9,6	(1,9)	47,3	(3,7)	37,5	(3,5)	6,9	(1,9)	14,4	(2,6)	37,6	(3,7)	41,0	(3,6)
Costa Rica	14,1	(2,3)	19,8	(3,3)	48,0	(3,6)	18,0	(2,7)	11,8	(2,3)	20,0	(3,4)	44,2	(3,6)	24,0	(3,2)
Indonesien	11,3	(2,3)	20,3	(3,3)	49,4	(4,1)	19,0	(3,2)	5,7	(1,6)	11,9	(2,6)	49,5	(4,5)	32,9	(4,0)
Litauen	6,1	(1,5)	29,3	(3,1)	50,0	(3,7)	14,6	(2,6)	11,8	(2,3)	26,1	(2,9)	39,5	(3,3)	22,6	(2,6)
Russische Föd.	2,7	(1,4)	36,1	(3,9)	52,6	(3,9)	8,6	(2,0)	12,7	(2,2)	19,6	(2,8)	53,0	(3,7)	14,8	(2,0)

1. Die Antworten der Schulleiter auf diese drei Fragen wurden kombiniert, um einen zusammengesetzten Index der Beteiligung von Lehrkräften am Schulmanagement zu erstellen. Der Index hat einen Durchschnitt von null und eine Standardabweichung von eins für die OECD-Länder. Höhere Werte verweisen auf eine stärkere Beteiligung der Lehrkräfte. Die Tabelle zeigt die Bandbreite zwischen dem obersten und dem untersten Viertel des Index auf.

Quelle: OECD. PISA 2012 Ergebnisse: Was macht eine Schule erfolgreich? (Band IV), Tabelle IV.4.8 und IV.4.12.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399295

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

Tabelle D6.7 (Forts.)

Ansichten von Schulleitern zur Beteiligung von Lehrkräften am Schulmanagement (PISA 2012)

Anteil der Schüler (in %) an Schulen, deren Schulleiter angaben, an folgenden Aktivitäten „mehr als einmal pro Woche", „einmal im Monat bis einmal pro Woche", „drei- bis viermal pro Jahr" bzw. „nie bzw. ein- bis zweimal pro Jahr" teilzunehmen, Ergebnisse basierend auf den Berichten der Schulleiter

	Aufforderung der Lehrkräfte, an der Beurteilung des Schulmanagements teilzunehmen								Index der Beteiligung von Lehrkräften am Schulmanagement, nach landesspezifischen Vierteln [1]					
	Nie oder ein- bis zweimal pro Jahr		Drei- bis viermal pro Jahr		Einmal im Monat bis einmal pro Woche		Öfter als einmal pro Woche		Alle Schüler		Unterstes Viertel		Oberstes Viertel	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	Mittlerer Index	S.F.	Mittlerer Index	S.F.	Mittlerer Index	S.F.
	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
OECD-Länder														
Australien	22,4	(1,8)	26,0	(1,6)	41,7	(2,0)	9,9	(1,3)	0,5	(0,0)	−0,6	(0,1)	1,6	(0,1)
Österreich	75,4	(3,4)	10,7	(2,6)	12,6	(2,5)	1,3	(0,9)	−0,3	(0,1)	−1,5	(0,1)	0,8	(0,1)
Belgien	69,9	(3,0)	15,9	(2,1)	12,0	(2,3)	2,2	(0,9)	−0,4	(0,1)	−1,5	(0,1)	0,8	(0,1)
Kanada	35,5	(2,0)	20,9	(1,7)	38,5	(2,3)	5,1	(1,1)	0,3	(0,0)	−0,8	(0,1)	1,3	(0,1)
Chile	41,0	(3,9)	16,8	(3,0)	35,5	(3,8)	6,8	(1,9)	0,4	(0,1)	−0,7	(0,1)	1,5	(0,1)
Tschechien	52,1	(4,3)	27,0	(3,2)	17,5	(3,1)	3,4	(1,5)	−0,3	(0,1)	−1,5	(0,2)	1,0	(0,1)
Dänemark	62,2	(3,6)	18,9	(3,1)	16,5	(2,8)	2,3	(1,0)	0,0	(0,1)	−1,0	(0,1)	0,9	(0,1)
Estland	71,1	(2,9)	12,0	(2,0)	13,2	(1,9)	3,6	(1,5)	−0,1	(0,1)	−1,0	(0,0)	0,9	(0,1)
Finnland	62,8	(3,6)	17,7	(2,5)	15,8	(2,5)	3,6	(1,6)	0,0	(0,1)	−1,0	(0,1)	1,0	(0,1)
Frankreich	74,2	(3,4)	19,6	(3,0)	3,6	(1,1)	2,6	(1,3)	−0,8	(0,1)	−1,8	(0,1)	0,5	(0,2)
Deutschland	78,9	(3,1)	10,0	(2,5)	10,2	(2,3)	0,9	(0,6)	0,0	(0,1)	−0,9	(0,1)	0,9	(0,1)
Griechenland	51,1	(3,9)	19,1	(3,1)	23,9	(3,4)	5,9	(1,6)	0,1	(0,1)	−1,1	(0,1)	1,3	(0,1)
Ungarn	82,4	(2,8)	11,3	(2,4)	6,2	(1,9)	0,1	(0,1)	−0,5	(0,1)	−1,4	(0,1)	0,4	(0,1)
Island	68,1	(0,2)	16,5	(0,2)	14,1	(0,1)	1,2	(0,0)	0,0	(0,0)	−0,9	(0,0)	0,9	(0,0)
Irland	37,7	(4,0)	29,6	(4,0)	21,6	(3,2)	11,0	(2,4)	0,1	(0,1)	−1,3	(0,1)	1,5	(0,1)
Israel	59,8	(4,3)	20,8	(3,3)	15,8	(3,0)	3,5	(1,4)	−0,2	(0,1)	−1,5	(0,1)	0,9	(0,1)
Italien	21,0	(1,8)	32,7	(2,1)	33,8	(2,2)	12,5	(1,3)	0,3	(0,0)	−0,9	(0,1)	1,7	(0,1)
Japan	35,0	(3,6)	18,7	(3,0)	44,2	(3,5)	2,1	(1,0)	−0,4	(0,1)	−1,8	(0,2)	0,6	(0,1)
Korea	28,7	(4,1)	19,6	(3,1)	43,1	(4,3)	8,7	(2,3)	0,1	(0,1)	−1,3	(0,2)	1,3	(0,1)
Lettland	43,7	(3,8)	27,6	(3,7)	24,0	(3,5)	4,7	(1,5)	0,1	(0,1)	−0,9	(0,1)	1,2	(0,1)
Luxemburg	64,8	(0,1)	29,7	(0,1)	2,3	(0,0)	3,2	(0,0)	−0,6	(0,0)	−1,6	(0,0)	0,5	(0,0)
Mexiko	42,3	(1,9)	22,9	(1,9)	27,6	(1,6)	7,1	(0,7)	−0,1	(0,0)	−1,5	(0,0)	1,3	(0,0)
Niederlande	56,9	(4,4)	23,9	(3,8)	17,7	(3,3)	1,4	(1,0)	−0,2	(0,1)	−1,2	(0,1)	0,8	(0,1)
Neuseeland	30,5	(3,7)	26,0	(3,9)	38,1	(3,9)	5,4	(2,1)	0,2	(0,1)	−0,9	(0,1)	1,3	(0,1)
Norwegen	64,6	(3,5)	21,4	(2,9)	11,9	(2,6)	2,1	(1,2)	0,0	(0,1)	−1,0	(0,1)	0,9	(0,1)
Polen	35,6	(3,8)	41,9	(4,0)	20,0	(3,2)	2,4	(1,3)	−0,3	(0,1)	−1,4	(0,1)	0,8	(0,1)
Portugal	26,5	(3,5)	27,7	(4,1)	33,4	(4,0)	12,4	(3,0)	0,4	(0,1)	−0,8	(0,1)	1,7	(0,2)
Slowakei	35,1	(3,2)	32,7	(3,7)	30,2	(3,3)	2,0	(1,0)	−0,1	(0,1)	−1,1	(0,1)	0,8	(0,1)
Slowenien	40,1	(0,8)	24,6	(0,8)	30,2	(0,7)	5,1	(0,3)	0,1	(0,0)	−1,0	(0,0)	1,2	(0,0)
Spanien	38,5	(2,6)	36,7	(3,1)	19,0	(2,0)	5,8	(1,5)	0,0	(0,0)	−1,1	(0,1)	1,2	(0,1)
Schweden	64,5	(3,6)	17,1	(2,8)	16,1	(2,7)	2,3	(1,2)	0,1	(0,1)	−0,9	(0,1)	1,0	(0,1)
Schweiz	81,9	(2,6)	10,6	(2,2)	7,1	(1,8)	0,4	(0,3)	−0,6	(0,1)	−1,7	(0,1)	0,4	(0,1)
Türkei	6,5	(2,5)	19,1	(3,0)	45,4	(4,3)	29,1	(3,3)	0,9	(0,1)	−0,4	(0,1)	2,3	(0,0)
Ver. Königreich	22,3	(2,9)	27,5	(2,6)	39,8	(3,5)	10,3	(2,2)	0,4	(0,1)	−0,8	(0,1)	1,6	(0,1)
Vereinigte Staaten	26,2	(4,0)	18,7	(3,9)	43,5	(4,9)	11,5	(2,8)	0,5	(0,1)	−0,6	(0,2)	1,8	(0,1)
OECD-Durchschnitt	**48,8**	**(0,6)**	**22,1**	**(0,5)**	**23,6**	**(0,5)**	**5,5**	**(0,3)**	**0,0**	**(0,0)**	**−1,1**	**(0,0)**	**1,1**	**(0,0)**
Partnerländer														
Argentinien	45,9	(3,5)	21,7	(2,8)	18,7	(2,9)	13,6	(2,4)	0,2	(0,1)	−1,3	(0,1)	1,6	(0,1)
Brasilien	23,4	(2,1)	19,0	(1,8)	38,7	(2,5)	18,9	(2,0)	0,7	(0,1)	−0,8	(0,1)	2,0	(0,1)
Kolumbien	33,8	(3,6)	19,8	(3,1)	32,8	(3,3)	13,6	(2,6)	0,5	(0,1)	−1,0	(0,1)	1,8	(0,1)
Costa Rica	34,8	(3,5)	22,4	(3,0)	31,3	(4,0)	11,5	(2,2)	−0,1	(0,1)	−1,6	(0,1)	1,4	(0,1)
Indonesien	16,0	(3,3)	23,1	(3,4)	48,5	(4,0)	12,3	(2,5)	0,3	(0,1)	−0,9	(0,1)	1,6	(0,1)
Litauen	61,2	(3,5)	24,6	(2,6)	10,0	(2,3)	4,2	(1,5)	−0,2	(0,1)	−1,2	(0,1)	1,0	(0,1)
Russische Föd.	16,9	(2,6)	39,2	(3,2)	42,1	(3,3)	1,8	(0,8)	0,0	(0,1)	−1,0	(0,1)	0,9	(0,1)

1. Die Antworten der Schulleiter auf diese drei Fragen wurden kombiniert, um einen zusammengesetzten Index der Beteiligung von Lehrkräften am Schulmanagement zu erstellen. Der Index hat einen Durchschnitt von null und eine Standardabweichung von eins für die OECD-Länder. Höhere Werte verweisen auf eine stärkere Beteiligung der Lehrkräfte. Die Tabelle zeigt die Bandbreite zwischen dem obersten und dem untersten Viertel des Index auf.

Quelle: OECD. PISA 2012 Ergebnisse: Was macht eine Schule erfolgreich? (Band IV), Tabelle IV.4.8 und IV.4.12.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399295

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: http://dx.doi.org/10.1787/888933399345

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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Tabelle X1.1a

Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2014)

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 Brutto-Abschlussquoten wird das typische Alter verwendet.

	Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich	
	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge (ISCED 5)	
					Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsorientierte Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	17–18	18–30	a	18–37	19–24	18–30
Österreich	17–18	16–18	a	19–32	a	18–19
Belgien	18	18–19	a	20–21	a	21–24
Kanada	17–18	18–30	m	m	a	20–24
Chile	17	17	a	a	a	21–26
Tschechien	19–20	19–20	20–22	19–20	a	21–23
Dänemark	18–19	19–24	a	24–37	a	21–23
Estland	18	18–19	a	19–25	a	a
Finnland	19	19–23	a	32–46	a	a
Frankreich	17–18	16–19	m	m	m	m
Deutschland	18–20	19–20	22	22	a	22–23
Griechenland	m	m	a	20–22	a	a
Ungarn	17–19	17–19	a	19–20	a	19–21
Island	m	m	m	m	m	m
Irland	18–19	18–24	a	20–25	20–35	20–35
Israel	17	17	m	a	m	m
Italien	18–19	18–19	a	20	a	21–22
Japan	17	17	18	18	19	19
Korea	18	18	m	m	a	20–22
Lettland	18	20	a	20–23	a	21–25
Luxemburg	17–19	17–20	a	20–25	a	21–23
Mexiko	17–18	17–18	a	a	a	20–24
Niederlande	16–18	18–21	a	24–36	a	21–27
Neuseeland	17–18	16–29	17–26	17–26	18–24	18–24
Norwegen	18	18–22	a	19–29	21–32	20–25
Polen	19	19–20	a	21–25	a	22–23
Portugal	17	17–19	a	19–21	a	a
Slowakei	18–19	18–19	a	19–21	a	20–22
Slowenien	18	17–19	a	a	a	21–28
Spanien	17	17–21	a	m	a	19–22
Schweden	18–19	18–19	a	19–30	21–27	22–28
Schweiz	19–20	19–20	21–23	a	a	21–24
Türkei	17	17	a	a	a	20–22
Vereinigtes Königreich	16–17	16–19	a	a	a	19–29
Vereinigte Staaten	17	17	19–22	19–22	20–21	20–21
Partnerländer						
Argentinien	17	17	m	m	20–24	24
Brasilien	16–17	16–18	a	18–26	a	20–28
China	17	17	19	19	20	20
Kolumbien	16–18	17–18	18–21	m	18	18
Costa Rica	m	m	m	m	m	m
Indien	17	17	18	18	20	22
Indonesien	17–22	17–22	m	m	m	m
Litauen	18	19	a	19–22	a	a
Russische Föderation	17	17–18	a	18–19	a	19–21
Saudi-Arabien	m	m	m	m	20	20
Südafrika	15	15	18	18	20	20

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399359
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.1a (Forts.)

Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2014)

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 Brutto-Abschlussquoten wird das typische Alter verwendet.

	Tertiärbereich						
	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 6)			Master- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 7)			Promotion oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 8)
	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)	
	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder							
Australien	20–23	22–25	22–32	a	22–30	m	26–35
Österreich	21–24	a	a	24–28	23–28	a	27–32
Belgien	21–22	a	22–24	m	22–24	23–27	27–30
Kanada	22–24	23–25	23–28	24–27	24–29	26–29	29–34
Chile	23–27	23–28	23–26	25–26	26–36	28–35	30–37
Tschechien	22–24	a	24–26	25–26	24–26	26–28	29–33
Dänemark	22–25	a	37–49	a	25–28	a	28–32
Estland	21–23	a	a	23–24	23–26	a	28–33
Finnland	23–26	a	a	25–27	25–29	32–38	30–37
Frankreich	m	m	m	m	m	m	26–30
Deutschland	22–26	a	24–30	24–27	24–27	24–27	28–32
Griechenland	22–26	24–26	m	a	25–31	25–31	33–40
Ungarn	21–24	a	25–39	23–27	23–25	a	27–32
Island	m	m	m	m	m	m	m
Irland	21–23	m	23–28	22–28	m	m	27–32
Israel	24–28	m	25–33	m	27–34	a	31–37
Italien	22–24	22–24	m	24–27	24–27	m	28–31
Japan	21	m	m	23	m	m	26
Korea	22–25	m	a	a	25–31	a	29–38
Lettland	22–24	23–25	24–33	25–37	24–27	a	28–36
Luxemburg	22–24	a	a	a	24–26	25–27	27–29
Mexiko	20–24	m	a	a	23–26	a	24–28
Niederlande	21–23	a	a	a	23–26	24–27	28–31
Neuseeland	20–23	22–24	21–27	a	23–30	a	27–35
Norwegen	20–25	a	25–34	24–26	23–29	24–29	28–35
Polen	22–23	a	25–34	24–25	24–25	a	29–32
Portugal	21–23	a	23–29	23–24	23–27	26–40	27–35
Slowakei	22–23	22–23	a	25–26	23–25	24–28	26–30
Slowenien	21–23	22–24	a	24–25	23–27	a	27–32
Spanien	21–23	a	a	22–24	22–26	29–32	28–34
Schweden	22–26	a	a	24–27	24–29	a	28–34
Schweiz	23–26	24–26	28–37	27–32	25–28	26–33	29–32
Türkei	22–24	a	a	23–25	25–31	a	30–35
Vereinigtes Königreich	20–22	22–25	a	m	23–28	m	25–32
Vereinigte Staaten	21–23	21–23	21–23	24–31	24–31	24–31	26–32
Partnerländer							
Argentinien	21–24	23–24	m	20–24	m	m	25–29
Brasilien	21–27	a	m	a	25–31	a	29–37
China	22	23	m	25	m	a	28
Kolumbien	22	22	m	25	m	m	30
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m
Indien	21	21	m	22	m	m	27
Indonesien	22–26	m	m	24–27	m	m	25–28
Litauen	21–22	a	22–26	m	24–25	26–29	27–31
Russische Föderation	21	a	a	22–23	22–23	a	25–27
Saudi-Arabien	21	21	m	24	m	m	27
Südafrika	21	22	m	23	m	m	25

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399359
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.1b

Typisches Eintrittsalter nach Bildungsbereich (2014)

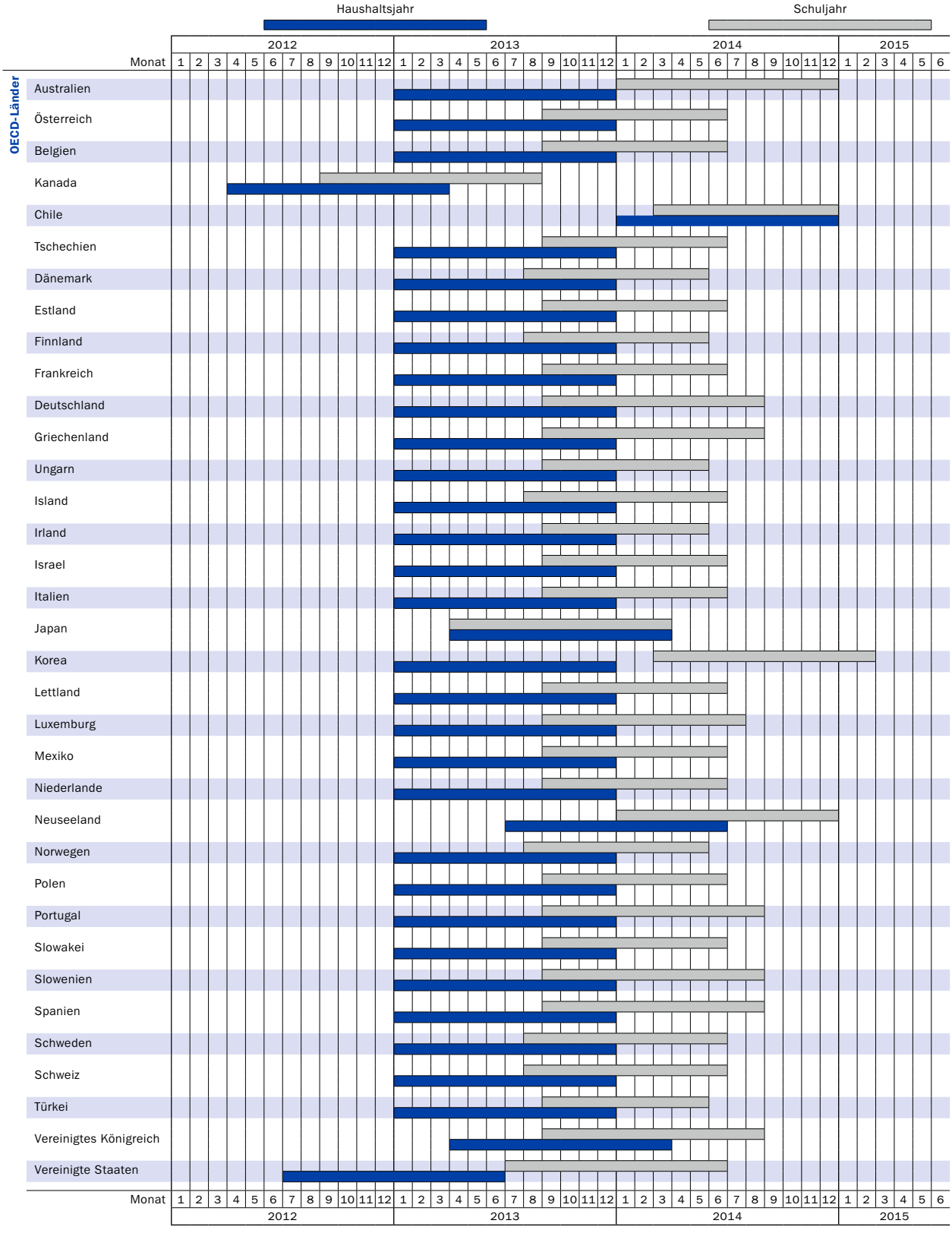
Das typische Alter bezieht sich auf das Alter der Bildungsteilnehmer zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge. Die Bildungsteilnehmer werden im Allgemeinen ein Jahr älter sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Berichtsjahrs für Bildungsgänge erfolgt. Bei der Berechnung der Brutto-Abschlussquoten wird das typische Alter verwendet.

	Sekundarbereich II (ISCED 3)	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich (ISCED 4)	Kurze tertiäre Bildungsgänge (ISCED 5)	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 6)	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 7)	Promotion oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 8)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	m	m	m	18–20	21–26	22–30
Österreich	14–15	17–22	17–18	19–21	19–24	24–28
Belgien	14–16	18–22	18–19	18–19	21–23	23–26
Kanada	m	m	m	m	m	m
Chile	14	a	18–21	18–19	24–34	24–33
Tschechien	15–16	20–29	19–21	19–20	22–24	24–26
Dänemark	16–17	a	19–27	20–22	23–25	25–29
Estland	16–19	19–24	a	19–22	22–26	24–28
Finnland	16	31–43	a	19–20	22–29	25–30
Frankreich	15	m	m	m	m	23–26
Deutschland	15–18	19–21	21–25	19–21	19–24	25–29
Griechenland	15	18	a	18	22	22
Ungarn	15	19–20	19–20	19–20	19–24	24–27
Island	16	20	20	20	23	25
Irland	m	18–20	18–19	18–19	20–21	20–23
Israel	15	20–25	18–23	21–25	24–31	26–32
Italien	14	17–18	20–21	20	20	26–29
Japan	15	18	18	18	22	24
Korea	15	m	18	18	22–27	23–32
Lettland	15–16	19–21	19–22	19–20	21–23	24–31
Luxemburg	15–19	m	20–22	20–21	24–29	25–28
Mexiko	15	a	18–19	18–19	24–28	24–34
Niederlande	16–19	22–36	19–26	18–20	22–24	24–26
Neuseeland	15–16	17–24	17–25	18–20	21–28	22–30
Norwegen	16	19–28	19–23	19–20	19–24	25–31
Polen	16	19–23	19–20	19–20	22–24	24–26
Portugal	15	18–20	a	18–20	18–23	23–31
Slowakei	15–18	18–20	19–20	19–21	22–23	24–26
Slowenien	15	a	19–25	19–20	22–24	24–26
Spanien	15	m	18–20	18	18–23	m
Schweden	16	19–25	19–25	19–21	19–24	26–33
Schweiz	15–17	18–24	18–23	19–22	22–25	25–28
Türkei	14	a	18–19	18–19	23–25	26–27
Vereinigtes Königreich	16–18	a	18–27	18–21	21–30	22–27
Vereinigte Staaten	15	18–25	18–22	18–19	m	22–27
Partnerländer						
Argentinien	15–18	18	18–20	18	23–25	24–32
Brasilien	m	m	m	m	m	m
China	15	18	18	18	23	26
Kolumbien	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	a	m	m	m	m
Indien	14	16	m	18	21–22	23
Indonesien	15–18	a	18–20	18	23–25	24–32
Litauen	17	19–22	a	19	23–25	25–27
Russische Föderation	15–16	17–18	17–18	17–18	21–22	23–24
Saudi-Arabien	15–18	18	18–20	18	23–25	24–32
Südafrika	15–18	18	18–20	18	23–25	24–32

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.
Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399365
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.2a

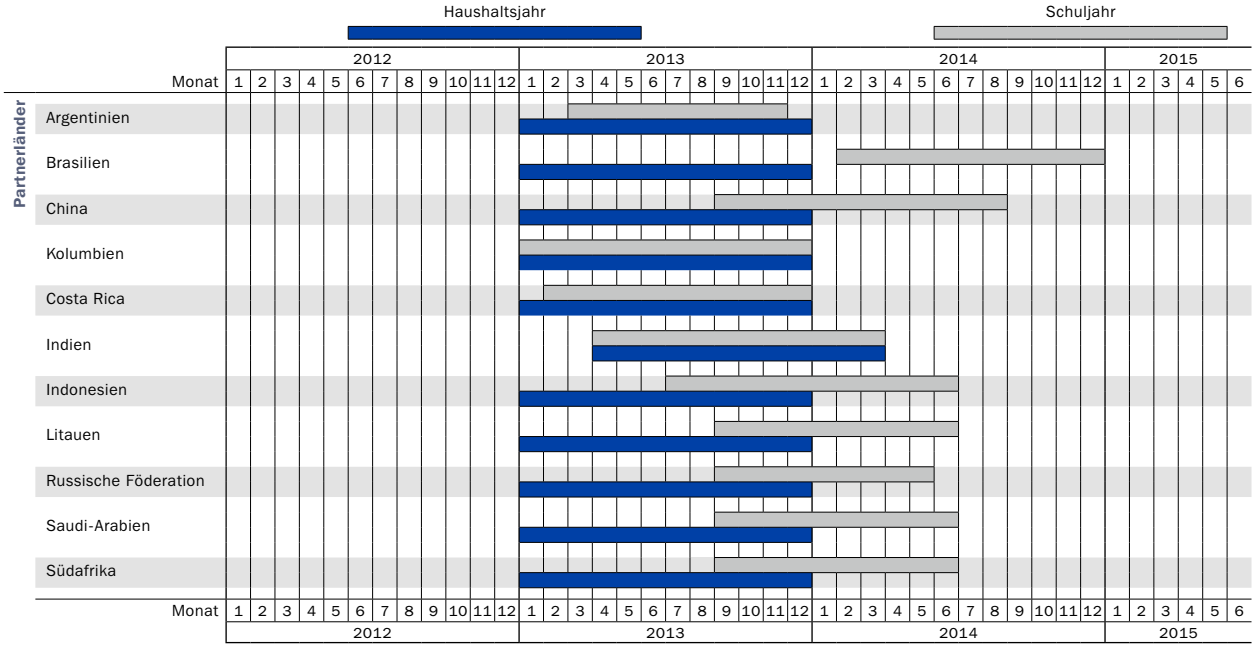
Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, OECD-Länder



Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933399371

Tabelle X1.2b

Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, Partnerländer



Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399387

Tabelle X1.3

Alter der Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht (2013)

	Schulpflicht	
	Alter zu Beginn	Alter zu Ende
	(1)	(2)
OECD-Länder		
Australien	6	17
Österreich	6	15
Belgien	6	18
Kanada[1]	6	16–18
Chile	6	18
Tschechien	6	15
Dänemark	6	16
Estland	7	16
Finnland	7	16
Frankreich	6	16
Deutschland	6	18
Griechenland	5	14–15
Ungarn	5	16
Island	6	16
Irland	6	16
Israel	5	17
Italien	6	16
Japan	6	15
Korea	6	14
Lettland	5	16
Luxemburg	4	16
Mexiko	4	15
Niederlande	5	18
Neuseeland	5	16
Norwegen	6	16
Polen	5	16
Portugal	6	18
Slowakei	6	16
Slowenien	6	14
Spanien	6	16
Schweden	7	16
Schweiz	5	15
Türkei	5–6	17
Vereinigtes Königreich	4–5	16
Vereinigte Staaten	4–6	17
OECD-Durchschnitt	**6**	**16**
EU22-Durchschnitt	**6**	**16**
Partnerländer		
Argentinien[1]	5	17
Brasilien	4	17
China	m	m
Kolumbien	5	15
Costa Rica	m	m
Indien	m	m
Indonesien	7	15
Litauen	m	m
Russische Föderation	7	17
Saudi-Arabien	6	11
Südafrika[1]	7	15
G20-Durchschnitt	~	~

Anmerkung: Alter, bis zu dem Schulpflicht besteht, 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.

1. Referenzjahr 2013.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399396

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

Anhang 2
Statistische Bezugsdaten

Alle Tabellen im Anhang 1 sind im Internet verfügbar unter:
StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399403

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 völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Tabelle X2.1

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2013 und 2014)

	2013							2014
	Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)	Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)[1]	Bruttoinlandsprodukt (angepasst an das Haushaltsjahr)[2]	Deflator (2008 = 100, zu konstanten Preisen)	Gesamtbevölkerung in Tausend (Schätzung zur Mitte des Jahres)	Kaufkraftparität (KKP) für das BIP (US-Dollar = 1)	Kaufkraftparität (KKP) für das BIP (Eurozone = 1)	BIP pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)[3]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	546 417	1 584 578	1 584 578	111	23 130,93	1,45	1,91	46 652
Österreich	164 347	322 878	322 878	109	8 451,86	0,80	1,06	47 901
Belgien	218 304	392 699	392 699	108	11 161,64	0,82	1,07	43 541
Kanada[4]	674 622	1 822 808	1 822 808	105	34 492,65	1,24	1,64	45 543
Chile[5]	35 342 752	137 028 983	137 028 983	120	17 631,58	364,11	479,24	22 001
Tschechien	1 736 515	4 077 109	4 077 109	104	10 516,13	12,91	16,99	31 224
Dänemark	1 076 273	1 903 520	1 903 520	109	5 602,63	7,42	9,77	46 129
Estland	7 274	19 015	19 015	115	1 321,86	0,53	0,70	28 113
Finnland	116 922	203 338	203 338	111	5 426,67	0,91	1,20	40 770
Frankreich	1 207 492	2 116 565	2 116 565	104	65 560,72	0,82	1,08	39 556
Deutschland	1 255 570	2 820 820	2 820 820	107	82 020,58	0,78	1,02	46 517
Griechenland	m	180 389	180 389	101	10 991,40	0,61	0,81	26 767
Ungarn	14 838 082	30 065 005	30 065 005	116	9 908,80	126,43	166,40	25 033
Island	830 530	1 878 700	1 878 700	124	321,86	135,85	178,80	44 225
Irland	70 958	179 448	179 448	97	4 591,09	0,82	1,08	49 502
Israel	437 748	1 055 828	1 055 828	114	7 984,46	3,92	5,17	34 040
Italien	819 759	1 604 478	1 604 478	107	59 685,23	0,75	0,98	35 423
Japan[6]	203 502 700	479 083 700	476 269 700	94	127 515,00	102,74	135,23	36 529
Korea	453 991 400	1 429 445 400	1 429 445 400	111	50 219,67	871,41	1 146,94	33 395
Lettland	8 391	22 763	22 763	100	2 023,83	0,50	0,66	23 458
Luxemburg	20 145	46 541	46 541	117	537,04	0,89	1,18	99 649
Mexiko	4 206 351	16 082 510	16 082 510	119	117 053,75	8,02	10,55	18 247
Niederlande	302 073	650 857	650 857	104	16 779,58	0,81	1,06	48 356
Neuseeland	71 174	229 172	229 172	113	4 464,07	1,41	1,86	37 679
Norwegen[7]	1 352 224	2 418 801	2 418 801	115	5 051,28	9,05	11,91	52 949
Polen	702 166	1 656 341	1 656 341	113	38 062,54	1,78	2,34	25 257
Portugal	85 032	170 269	170 269	103	10 487,29	0,58	0,77	28 687
Slowakei	30 284	73 835	73 835	103	5 410,84	0,50	0,65	28 341
Slowenien	21 642	35 907	35 907	105	2 058,82	0,60	0,79	30 416
Spanien	465 437	1 031 272	1 031 272	101	46 727,89	0,67	0,89	33 603
Schweden	1 973 692	3 769 909	3 769 909	107	9 555,89	8,71	11,47	45 538
Schweiz	204 785	634 854	634 854	101	8 039,06	1,32	1,74	59 894
Türkei	m	1 567 289	1 567 289	137	75 627,38	1,08	1,42	19 598
Ver. Königreich	780 101	1 734 949	1 717 515	111	63 905,30	0,69	0,91	40 408
Vereinigte Staaten	6 457 823	16 663 160	16 282 231	108	314 549,42	1,00	1,32	54 765
Eurozone						**0,76**		
Partnerländer								
Argentinien	m	3 406 265	3 406 265	216	41 660,42	3,60	4,74	21 727
Brasilien	1 772 570	m	5 157 569	m	201 467,08	1,61	2,11	m
China	m	58 801 876	58 801 876	121	1 385 567,00	3,55	4,68	12 925
Kolumbien	m	710 257 000	710 257 000	120	47 121,00	1 180,26	1 553,44	m
Costa Rica	m	2 477 626	2 477 626	m	4 711,99	m	m	m
Indien	m	m	m	m	1 252 140,00	16,72	22,01	m
Indonesien	m	9 524 736 500	9 524 736 500	133	249 866,00	3 792,55	4 991,71	10 585
Litauen	12 398	34 962	34 962	108	2 971,91	0,45	0,59	27 573
Russische Föd.	25 290 909	66 190 120	66 190 120	152	143 347,06	20,48	26,95	23 377
Saudi-Arabien	m	2 791 259	2 791 259	110	29 195,90	1,83	2,40	m
Südafrika	m	3 534 327	3 534 327	136	52 776,00	5,17	6,80	13 258

1. BIP in Australien sowie BIP und öffentliche Gesamtausgaben in Neuseeland für das Haushaltsjahr berechnet. 2. Bei Ländern, für die das BIP nicht für denselben Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsfinanzen angegeben wurde, wurde das BIP geschätzt als w_{t-1} (BIP_{t-1}) + w_t ($BIPP_t$), mit w_t und w_{t-1} als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeiträume für das BIP innerhalb des Haushaltsjahres für Bildung. In Kapitel B wurden für Japan, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen. 3. Diese Werte werden in Indikator B7 zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Bildungsteilnehmer als Prozentsatz des BIP pro Kopf verwendet. 4. Referenzjahr 2012 für alle Spalten mit Ausnahme von Spalte (8). 5. Referenzjahr 2014. 6. Öffentliche Gesamtausgaben an das Haushaltsjahr angepasst. 7. Für Norwegen wird der BIP-Festlandmarktwert verwendet.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399417

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

Tabelle X2.2

Grundlegende statistische Bezugsdaten
(Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, zu konstanten Preisen)

	Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)					Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)				
	2005	2008	2010	2011	2012	2005	2008	2010	2011	2012
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	997 534	1 258 459	1 409 795	1 491 046	1 524 383	309 431	409 934	473 579	498 406	515 094
Österreich	253 009	291 930	294 628	308 630	317 056	128 980	145 373	155 410	156 831	162 075
Belgien	311 481	354 066	365 101	379 106	387 419	160 200	177 958	194 547	206 265	216 130
Kanada	1 417 028	1 652 923	1 662 130	1 769 921	1 822 808	m	583 933	641 141	664 791	674 622
Chile	68 882 768	93 847 932	110 998 729	121 319 462	129 027 553	15 312 072	24 069 788	27 837 792	30 050 204	31 845 115
Tschechien	3 257 972	4 015 346	3 953 651	4 022 511	4 041 610	1 362 401	1 612 529	1 698 794	1 726 619	1 797 123
Dänemark	1 586 537	1 797 547	1 798 649	1 833 404	1 882 625	812 682	908 135	1 026 310	1 042 167	1 098 247
Estland	11 262	16 517	14 718	16 668	18 006	3 827	6 566	5 962	6 238	7 036
Finnland	164 387	193 711	187 100	196 869	199 793	81 002	93 483	102 446	107 066	112 291
Frankreich	1 771 978	1 995 850	1 998 481	2 059 284	2 086 929	936 988	1 057 610	1 128 017	1 151 537	1 185 375
Deutschland	2 300 860	2 561 740	2 580 060	2 703 120	2 754 860	1 062 999	1 116 223	1 219 219	1 208 565	1 224 500
Griechenland	199 242	241 990	226 031	207 029	191 204	m	m	m	m	m
Ungarn	22 459 200	27 038 115	27 051 695	28 133 826	28 627 889	11 129 682	13 180 198	13 405 571	13 997 173	13 911 198
Island	1 054 900	1 541 784	1 618 101	1 700 507	1 775 490	437 351	858 162	799 305	777 342	807 229
Irland	169 978	187 547	166 157	173 940	174 844	56 624	78 485	108 940	79 008	72 954
Israel	641 012	777 736	876 129	936 619	1 001 044	294 461	329 089	364 697	384 370	415 229
Italien	1 489 725	1 632 151	1 604 515	1 637 463	1 613 265	702 315	780 664	800 494	804 735	819 860
Japan	503 903 000	501 209 300	482 676 900	471 578 700	475 331 700	183 659 700	188 578 700	195 897 100	198 844 000	199 331 800
Korea	919 797 300	1 104 492 200	1 265 308 000	1 332 681 000	1 377 456 700	271 192 000	353 493 900	392 264 100	431 075 500	450 811 900
Lettland	13 582	24 314	17 921	20 244	21 811	4 647	9 053	8 003	7 896	8 065
Luxemburg	29 734	37 647	39 526	42 227	43 574	12 799	14 923	17 470	18 283	19 416
Mexiko	9 424 602	12 256 864	13 266 858	14 527 337	15 600 077	1 979 808	2 894 807	3 355 288	3 655 757	3 942 261
Niederlande	545 609	639 163	631 512	642 929	645 164	230 867	278 419	304 107	302 010	303 865
Neuseeland	163 422	187 704	201 630	210 299	214 940	49 084	63 711	70 099	68 939	69 962
Norwegen[1]	1 464 974	1 862 873	1 987 362	2 157 835	2 295 395	836 625	1 048 572	1 165 722	1 223 268	1 273 054
Polen	984 919	1 277 322	1 445 060	1 566 557	1 628 992	437 790	567 418	659 198	683 102	693 475
Portugal	158 653	178 873	179 930	176 167	168 398	74 054	81 093	93 237	88 112	81 719
Slowakei	50 251	68 323	67 387	70 444	72 420	19 902	25 047	28 282	28 525	29 077
Slowenien	29 227	37 951	36 252	36 896	35 988	13 127	16 649	17 858	18 445	17 480
Spanien	930 566	1 116 207	1 080 913	1 070 413	1 042 872	356 470	459 294	493 106	488 618	500 071
Schweden	2 907 352	3 387 599	3 519 994	3 656 577	3 684 800	1 531 903	1 705 183	1 801 094	1 848 385	1 903 854
Schweiz	507 463	597 381	606 146	618 325	623 943	172 625	186 144	199 492	203 433	207 431
Türkei	648 932	950 534	1 098 799	1 297 713	1 416 798	m	345 392	442 178	485 001	m
Ver. Königreich	1 330 418	1 519 597	1 555 548	1 619 480	1 665 213	568 498	707 647	758 020	757 083	777 515
Vereinigte Staaten	13 093 726	14 718 582	14 964 372	15 517 926	16 155 255	4 772 092	5 808 889	6 425 237	6 492 089	6 466 040
Partnerländer										
Argentinien	647 257	1 283 906	1 810 830	2 312 009	2 765 575	m	m	m	m	m
Brasilien	2 171 736	3 107 531	3 886 835	4 374 765	4 713 096	605 877	939 831	1 211 373	1 308 035	1 453 358
China	18 589 580	31 675 170	40 890 295	48 412 350	53 412 304	m	m	m	m	m
Kolumbien	340 156 000	480 087 000	544 924 000	619 894 000	664 240 000	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	2 395 294	m	m	m	m	m
Indien	36 924 856	55 826 225	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	3 035 611 121	5 414 841 900	6 864 133 100	7 831 726 000	8 615 704 500	m	m	m	m	m
Litauen	21 002	32 696	28 028	31 263	33 335	7 161	12 461	11 855	13 279	12 029
Russische Föd.	21 609 766	41 276 849	46 308 541	55 967 227	62 176 495	6 820 645	13 991 800	17 616 656	19 994 645	23 174 718
Saudi-Arabien	1 230 771	1 949 238	1 975 543	2 510 650	2 752 334	m	m	m	m	m
Südafrika	1 639 254	2 369 063	2 748 008	3 024 951	3 262 545	m	m	m	m	m

1. Für Norwegen wird der BIP-Festlandmarktwert verwendet.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399424

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

Tabelle X2.3

Grundlegende statistische Bezugsdaten
(Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, 2008, 2010, 2011, 2012, zu konstanten Preisen von 2013)

	Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung, zu konstanten Preisen von 2013)					Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu konstanten Preisen von 2013)				
	2005	2008	2010	2011	2012	2005	2008	2010	2011	2012
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	1272512	1394253	1456177	1509016	1545935	394727	454168	489159	504412	522377
Österreich	291388	316869	310714	319444	321847	148545	157792	163895	162326	164524
Belgien	359425	383753	385109	392040	392630	184858	192879	205208	213302	219037
Kanada	1666731	1763240	1764019	1819466	1851240	m	622905	680443	683401	685145
Chile	98026543	112545401	117791851	124667583	131468112	2179049324	2886524921	2954146487	3087951630	3244746619
Tschechien	3597023	4166846	4056051	4135793	4098742	1504183	1673370	1742793	1775244	1822527
Dänemark	1883743	1957163	1887862	1909637	1908260	964923	988775	1077215	1085500	1113201
Estland	16851	18936	16545	17800	18722	5726	7527	6702	6662	7316
Finnland	194566	214506	202648	207866	204901	95873	103518	110959	113047	115162
Frankreich	1978930	2077631	2056237	2099066	2102871	1046420	1100946	1160617	1173783	1194430
Deutschland	2541332	2750856	2702097	2801007	2812326	1174097	1198626	1276888	1252330	1250043
Griechenland	224909	244589	221240	201032	186349	m	m	m	m	m
Ungarn	29807098	31334213	29497168	30016755	29507373	14770941	15274405	14617435	14933970	14338567
Island	1646751	1906804	1752242	1787150	1808218	682727	1061334	865567	816948	822109
Irland	165568	181759	172189	176650	176910	55155	76062	112894	80239	73815
Israel	765275	885632	946395	994042	1022628	351544	374743	393946	407935	424183
Italien	1697211	1738323	1670781	1680388	1633025	800132	831447	833554	825831	829902
Japan	458736287	471786675	466700295	464563877	472691783	167197593	177508513	189412906	195886158	198224743
Korea	1070700736	1221288534	1309846842	1358132872	1389266539	315684199	390874691	406071796	439308287	454677006
Lettland	20460	24271	20002	21244	22096	7000	9037	8932	8286	8170
Luxemburg	38824	43861	43857	44984	44603	16711	17386	19385	19476	19874
Mexiko	13322193	14634627	14665185	15240124	15853935	2798567	3456383	3708935	3835127	4006413
Niederlande	610402	666410	650268	661098	654121	258283	290288	313139	310545	308084
Neuseeland	203277	211595	214111	218852	223638	61055	71820	74438	71743	72793
Norwegen[1]	1917820	2149503	2150226	2283067	2369170	1095239	1209910	1261253	1294261	1313970
Polen	1218008	1440925	1533642	1610410	1635619	541397	640094	699607	702224	696296
Portugal	177291	184897	182791	179452	172229	82754	83824	94720	89756	83578
Slowakei	55261	70202	69719	71698	72793	21886	25736	29261	29033	29226
Slowenien	34018	39707	37064	37305	36290	15279	17419	18258	18649	17626
Spanien	1032082	1128088	1087939	1077048	1048812	395358	464183	496311	491647	502919
Schweden	3362571	3619837	3637562	3734638	3723716	1771761	1822083	1861251	1887844	1923961
Schweiz	542811	601411	605964	616905	623818	184649	187400	199432	202966	207389
Türkei	1157277	1303375	1354050	1472805	1504196	m	473602	544896	550439	m
Ver. Königreich	1614135	1691959	1646081	1678486	1698273	689732	787913	802137	784667	792951
Vereinigte Staaten	15220304	15857940	15808363	16062255	16419484	5547137	6258552	6787620	6719815	6571796
Partnerländer										
Argentinien	2294258	2767243	3030243	3284308	3310619	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	27152780	38303912	46287814	50677622	54603746	m	m	m	m	m
Kolumbien	488930595	577486242	610314880	650502464	676809316	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	6048943479	7195342497	8013875394	8507993026	9021376685	m	m	m	m	m
Litauen	28922	35419	30665	32517	33767	9861	13498	12970	13811	12185
Russische Föd.	50900063	62891188	60580834	63166531	65317025	16065480	21318510	23046109	22566642	24345271
Saudi-Arabien	1767429	2144631	2346155	2579727	2718682	m	m	m	m	m
Südafrika	2813553	3230713	3277549	3382896	3457956	m	m	m	m	m

1. Für Norwegen wird der BIP-Festlandmarktwert verwendet.

Quelle: OECD. Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika: Statistikinstitut der UNESCO. Lettland, Litauen: Eurostat.

Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399430

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

Tabelle X2.4a

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit der üblichen Qualifikation (2014)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit der üblichen 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[1]	62282	88786	88786	89206	61544	88479	88479	88802
Österreich	m	m	m	m	28466	33485	37523	55784
Belgien (fläm.)	30820	38708	43609	53409	30820	38708	43609	53409
Belgien (frz.)	30132	37681	42425	51914	30132	37681	42425	51914
Kanada	m	m	m	m	51046	81634	84677	84677
Chile	7172177	9646085	10830665	15158489	7172177	9646085	10830665	15158489
Tschechien	240000	243000	248160	264600	247200	254400	265200	301800
Dänemark[2]	343210	389555	389555	389555	389649	434058	445429	445429
England (UK)	21804	34523	37124	37124	21804	34523	37124	37124
Estland	a	a	a	a	m	m	m	m
Finnland[1,2,3]	27674	29887	29887	29887	32283	37368	39610	41987
Frankreich[4]	24595	28124	30140	44254	24595	28124	30140	44254
Deutschland	m	m	m	m	43097	51108	53438	56811
Griechenland	13104	15000	17592	24756	13104	15000	17592	24756
Ungarn	1922004	2594705	2786906	3651808	1922004	2594705	2786906	3651808
Island	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	30702	51762	57390	64277
Israel	97531	126131	143037	269055	84573	111198	129297	227771
Italien	23051	25358	27845	33884	23051	25358	27845	33884
Japan[2]	m	m	m	m	3105000	4612000	5456000	6842000
Korea	27252240	41063400	47953320	76254000	27252240	41063400	47953320	76254000
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg[2]	67129	88894	106536	120282	67129	88894	106536	120282
Mexiko	158045	205415	262114	335997	158045	205415	262114	335997
Niederlande	32476	40348	48172	48172	32476	40348	48172	48172
Neuseeland	m	m	m	m	46117	69099	69099	69099
Norwegen	354000	405100	405100	405100	408050	441250	441250	482150
Polen	29044	39004	47645	49669	29044	39004	47645	49669
Portugal	21398	23636	25577	40910	21398	23636	25577	40910
Schottland (UK)	21651	34542	34542	34542	21651	34542	34542	34542
Slowakei	5922	6518	6814	7346	6624	7958	9324	10054
Slowenien	16864	20030	24607	28343	16864	20805	25550	30583
Spanien	27791	30055	32016	39164	27791	30055	32016	39164
Schweden[5]	306000	328356	338100	354864	302400	337470	349920	399600
Schweiz[6]	70825	87893	m	108336	78588	98025	m	120242
Türkei	37094	38171	39538	42458	37094	38171	39538	42458
Vereinigte Staaten[7]	43255	52076	59111	72087	42256	54639	60266	67983
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
Kolumbien	21392142	39013113	39013113	43554998	21392142	39013113	39013113	43554998
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	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

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthalten nicht die von den Beschäftigten gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge.
2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthalten die vom Arbeitgeber gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. *3. Enthält Daten für die Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02).* *4. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II.* *5. Tatsächliche Grundgehälter für 2013.* *6. Spalten (2), (6), (10) und (14): Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.*
7. Tatsächliche Grundgehälter.
Quelle: OECD. *Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.* *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399444*
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4a (Forts.)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit der üblichen Qualifikation (2014)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit der üblichen 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
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder								
Australien[1]	61 520	88 551	88 551	88 837	61 764	87 213	87 213	87 651
Österreich	29 779	36 173	40 624	57 743	31 252	38 434	43 794	64 628
Belgien (fläm.)	30 820	38 708	43 609	53 409	38 509	49 146	56 078	67 631
Belgien (frz.)	30 132	37 681	42 425	51 914	37 488	47 787	54 499	65 685
Kanada	51 046	81 634	84 677	84 677	51 260	82 048	85 052	85 052
Chile	7 172 177	9 646 085	10 830 665	15 158 489	7 582 322	10 185 674	11 432 222	15 986 486
Tschechien	247 200	254 400	265 200	301 800	247 200	254 400	265 200	301 800
Dänemark[2]	392 020	439 875	451 755	451 755	390 708	494 968	494 968	494 968
England (UK)	21 804	34 523	37 124	37 124	21 804	34 523	37 124	37 124
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland[1,2,3]	34 866	40 358	42 779	45 346	36 972	44 403	46 179	48 949
Frankreich[4]	26 947	30 476	32 492	46 761	27 202	30 731	32 747	47 042
Deutschland	47 731	55 682	58 008	63 013	50 383	58 766	61 518	70 277
Griechenland	13 104	15 000	17 592	24 756	13 104	15 000	17 592	24 756
Ungarn	2 105 922	2 594 705	2 786 906	3 651 808	2 105 922	2 842 995	3 053 587	4 001 252
Island	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	30 702	53 709	57 981	64 868	30 702	53 709	57 981	64 868
Israel	85 047	122 006	141 623	223 900	86 455	101 168	113 626	178 819
Italien	24 849	27 527	30 340	37 211	24 849	28 196	31 189	38 901
Japan[2]	3 105 000	4 612 000	5 456 000	6 842 000	3 105 000	4 612 000	5 456 000	7 029 000
Korea	27 156 240	40 967 400	47 857 320	76 158 000	27 156 240	40 967 400	47 857 320	76 158 000
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg[2]	77 897	97 371	111 118	135 403	77 897	97 371	111 118	135 403
Mexiko	203 041	262 812	336 559	429 566	379 789	444 212	477 886	520 443
Niederlande	34 268	51 269	59 708	59 708	34 268	51 269	59 708	59 708
Neuseeland	47 700	71 780	71 780	71 780	49 282	74 460	74 460	74 460
Norwegen	408 050	441 250	441 250	482 150	451 800	498 300	498 300	559 300
Polen	29 044	39 004	47 645	49 669	29 044	39 004	47 645	49 669
Portugal	21 398	23 636	25 577	40 910	21 398	23 636	25 577	40 910
Schottland (UK)	21 651	34 542	34 542	34 542	21 651	34 542	34 542	34 542
Slowakei	6 624	7 958	9 324	10 054	6 624	7 958	9 324	10 054
Slowenien	16 864	20 805	25 550	30 583	16 864	20 805	25 550	30 583
Spanien	31 117	33 670	35 776	43 725	31 117	33 670	35 776	43 725
Schweden[5]	306 000	343 200	356 124	406 968	318 000	357 456	373 368	426 840
Schweiz[6]	89 541	111 942	m	137 154	100 322	128 631	m	153 837
Türkei	38 388	39 464	40 832	43 751	38 388	39 464	40 832	43 751
Vereinigte Staaten[7]	44 001	54 598	61 918	67 053	43 362	55 700	60 884	68 062
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
Kolumbien	21 392 142	39 013 113	39 013 113	43 554 998	21 392 142	39 013 113	39 013 113	43 554 998
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	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

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthalten nicht die von den Beschäftigten gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthalten die vom Arbeitgeber gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 3. Enthält Daten für die Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 5. Tatsächliche Grundgehälter für 2013. 6. Spalten (2), (6), (10) und (14): Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung. 7. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399444

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

Tabelle X2.4b

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit Mindestqualifikation (2014)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit Mindestqualifikation, 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[1]	61664	86381	87653	89206	58930	86633	87610	88802
Österreich	m	m	m	m	28466	33485	37523	55784
Belgien (fläm.)	30820	38708	43609	53409	30820	38708	43609	53409
Belgien (frz.)	30095	36601	40420	48057	30095	36601	40420	48057
Kanada	m	m	m	m	47801	71858	75301	75301
Chile	7172177	9217301	10032905	13295309	7172177	9217301	10032905	13295309
Tschechien	180000	187200	195000	213600	244200	248400	255360	279000
Dänemark[2]	343210	389555	389555	389555	389649	434058	445429	445429
England (UK)	15976	a	a	25267	15976	a	a	25267
Estland	a	a	a	a	9260	m	m	m
Finnland[1,2,3]	27674	29887	29887	29887	32283	37368	39610	41987
Frankreich[4]	24595	28124	30140	44254	24595	28124	30140	44254
Deutschland	m	m	m	m	43097	51108	53438	56811
Griechenland	13104	15000	17592	24756	13104	15000	17592	24756
Ungarn	1922004	2594705	2786906	3651808	1922004	2594705	2786906	3651808
Island	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	a	m	m	m	30702	48686	54314	61201
Israel	97531	122083	138353	215521	84573	111180	129254	181682
Italien	23051	25358	27845	33884	23051	25358	27845	33884
Japan[2]	m	m	m	m	3105000	4612000	5456000	6842000
Korea	26696520	39837960	46598640	76254000	27252240	41063400	47953320	76254000
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg[2]	67129	88894	106536	120282	67129	88894	106536	120282
Mexiko	158045	158879	205415	262114	158045	158879	205415	262114
Niederlande	32476	40348	48172	48172	32476	40348	48172	48172
Neuseeland	m	m	m	m	46117	69099	69099	69099
Norwegen	354000	405100	405100	405100	358200	394100	394100	438500
Polen	22800	30082	36520	38060	22800	30082	36520	38060
Portugal	21398	23636	25577	36251	21398	23636	25577	36251
Schottland (UK)	21651	34542	34542	34542	21651	34542	34542	34542
Slowakei	5922	6518	6814	7346	6624	7985	8318	8968
Slowenien	16864	a	a	a	16864	a	a	a
Spanien	27791	30055	32016	39164	27791	30055	32016	39164
Schweden[5]	306000	328356	338100	354864	302400	337470	349920	399600
Schweiz[6]	70825	87893	m	108336	78588	98025	m	120242
Türkei	37094	38171	39538	42458	37094	38171	39538	42458
Vereinigte Staaten[7]	37122	47616	46773	62968	37515	46459	47494	60705
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	22632	m	m	m	22632	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	16997150	34624015	34624015	34624015	16997150	34624015	34624015	34624015
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	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

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthalten nicht die von den Beschäftigten gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge.
2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthalten die vom Arbeitgeber gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. *3. Enthält Daten für die Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02).* *4. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II.* *5. Tatsächliche Grundgehälter für 2013.* *6. Spalten (2), (6), (10) und (14): Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.*
7. Tatsächliche Grundgehälter.
Quelle: OECD. *Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.* *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399457*
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4b (Forts.)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrer beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit Mindestqualifikation (2014)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit Mindestqualifikation, 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
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder								
Australien[1]	59 069	86 951	87 797	88 837	58 033	84 764	86 060	87 651
Österreich	29 779	36 173	40 624	57 743	31 252	38 434	43 794	64 628
Belgien (fläm.)	30 820	38 708	43 609	53 409	38 509	49 146	56 078	67 631
Belgien (frz.)	30 095	36 601	40 420	48 057	30 095	36 601	40 420	48 057
Kanada	47 801	71 858	75 301	75 301	47 989	72 191	75 603	75 603
Chile	7 172 177	9 217 301	10 032 905	13 295 309	7 582 322	9 734 450	10 592 726	14 025 818
Tschechien	244 200	248 400	255 360	279 000	244 200	248 400	255 360	279 000
Dänemark[2]	392 020	439 875	451 755	451 755	390 708	494 968	494 968	494 968
England (UK)	15 976	a	a	25 267	15 976	a	a	25 267
Estland	9 260	m	m	m	9 260	m	m	m
Finnland[1,2,3]	34 866	40 358	42 779	45 346	36 972	44 403	46 179	48 949
Frankreich[4]	26 947	30 476	32 492	46 761	27 202	30 731	32 747	47 042
Deutschland	47 731	55 682	58 008	63 013	50 383	58 766	61 518	70 277
Griechenland	13 104	15 000	17 592	24 756	13 104	15 000	17 592	24 756
Ungarn	1 922 004	2 594 705	2 786 906	3 651 808	2 105 922	2 842 995	3 053 587	4 001 252
Island	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	30 702	50 633	54 905	61 792	30 702	50 633	54 905	61 792
Israel	85 047	121 981	137 183	180 270	86 455	100 431	112 913	166 787
Italien	24 849	27 527	30 340	37 211	24 849	28 196	31 189	38 901
Japan[2]	3 105 000	4 612 000	5 456 000	6 842 000	3 105 000	4 612 000	5 456 000	7 029 000
Korea	27 156 240	40 967 400	47 857 320	76 158 000	27 156 240	40 967 400	47 857 320	76 158 000
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg[2]	77 897	97 371	111 118	135 403	77 897	97 371	111 118	135 403
Mexiko	203 041	208 056	262 812	336 559	379 789	379 789	408 278	477 886
Niederlande	34 268	51 269	59 708	59 708	34 268	51 269	59 708	59 708
Neuseeland	46 043	69 790	69 790	69 790	45 969	70 481	70 481	70 481
Norwegen	358 200	394 100	394 100	438 500	399 000	427 700	427 700	466 700
Polen	25 688	34 120	41 626	43 388	29 044	39 004	47 645	49 669
Portugal	21 398	23 636	25 577	36 251	21 398	23 636	25 577	36 251
Schottland (UK)	21 651	34 542	34 542	34 542	21 651	34 542	34 542	34 542
Slowakei	6 624	7 985	8 318	8 968	6 624	7 985	8 318	8 968
Slowenien	16 864	a	a	a	16 864	a	a	a
Spanien	30 915	33 429	35 511	43 357	31 117	33 670	35 776	43 725
Schweden[5]	306 000	343 200	356 124	406 968	318 000	357 456	373 368	426 840
Schweiz[6]	89 541	111 942	m	137 154	100 322	128 631	m	153 837
Türkei	38 388	39 464	40 832	43 751	38 388	39 464	40 832	43 751
Vereinigte Staaten[7]	38 197	45 185	48 576	58 790	39 683	46 277	51 442	58 789
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	22 632	m	m	m	22 632	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	16 997 150	34 624 015	34 624 015	34 624 015	16 997 150	34 624 015	34 624 015	34 624 015
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	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

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthalten nicht die von den Beschäftigten gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge.
2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter enthalten die vom Arbeitgeber gezahlten Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. *3. Enthält Daten für die Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02).* *4. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II.* *5. Tatsächliche Grundgehälter für 2013.* *6. Spalten (2), (6), (10) und (14): Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.*
7. Tatsächliche Grundgehälter.
Quelle: OECD. *Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.* *StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399457*
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4c

Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften zwischen 2000 und 2014, für Lehrkräfte mit der üblichen Qualifikation[1]

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter an öffentlichen Bildungseinrichtungen von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation, nach Bildungsbereich, in Landeswährung

	Elementarbereich (ISCED 02)					Primarbereich				
	2000	2005	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
	(1)	(2)	(7)	(9)	(11)	(12)	(13)	(18)	(20)	(22)
OECD-Länder										
Australien	m	62240	74125	80207	88786	m	62240	75382	80730	88479
Österreich[2,3]	m	31050	35526	36653	m	25826	31050	35526	36653	37523
Belgien (fläm.)	m	35417	40042	41968	43609	29579	35417	40042	41968	43609
Belgien (frz.)	28485	33427	38610	40785	42425	28485	33427	38610	40785	42425
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	84677
Chile	m	m	9154829	9947847	10830665	m	m	9154829	9947847	10830665
Tschechien	m	m	m	m	248160	m	m	m	m	265200
Dänemark	269948	334577	375122	382384	389555	315530	367323	428628	429083	445429
England (UK)	30018	33978	35929	36756	37124	30018	33978	35929	36756	37124
Estland	m	m	m	m	a	3068	4379	7728	7728	m
Finnland	19956	23333	28331	29191	29887	24961	30791	37769	38850	39610
Frankreich	27288	28395	29674	29888	30140	27288	28395	29674	29888	30140
Deutschland	m	m	m	m	m	m	43320	47647	50991	53438
Griechenland	16292	21237	25001	20056	17592	16292	21237	25001	20056	17592
Ungarn[4]	751668	1739076	1780884	1778004	2786906	897168	1944576	1916568	1890288	2786906
Island	m	2821586	3901395	4258019	m	m	3100440	4264973	4321578	m
Irland	m	m	m	m	m	33370	48206	57390	57390	57390
Israel	72174	82076	99707	129950	143037	75912	82179	115299	129562	129297
Italien	m	25234	27645	27845	27845	20849	25234	27645	27845	27845
Japan	m	m	m	m	m	m	6236000	5555000	5456000	5456000
Korea	m	38608000	42003257	45800400	47953320	m	39712000	42003257	45800400	47953320
Lettland	1321	2321	4069	4341	m	1321	2321	4069	4341	m
Luxemburg	m	62139	93182	97902	106536	m	62139	93182	97902	106536
Mexiko	110833	159128	208871	235139	262114	110833	159128	208871	235139	262114
Niederlande	m	m	m	m	48172	m	m	m	m	48172
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	57803	68980	71900	69099
Norwegen	m	287000	353700	381500	405100	m	327500	386000	415650	441250
Polen	m	31216	40120	45785	47645	m	31216	40120	45785	47645
Portugal	m	24759	27038	24326	25577	m	24759	27038	24326	25577
Schottland (UK)	14022	29827	33666	34200	34542	22743	29827	33666	34200	34542
Slowakei	m	m	6136	6236	6814	m	m	7492	7614	9324
Slowenien	m	m	26635	26412	24607	14123	21465	27164	26936	25550
Spanien	m	28122	33889	32652	32016	m	28122	33889	32652	32016
Schweden[4]	m	261000	m	m	m	m	283200	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	4560	16464	27701	32049	39538	4560	16464	27701	32049	39538
Vereinigte Staaten[4,5]	36758	41501	m	57249	59111	38046	51413	52742	58367	60266
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	39013113	m	m	m	m	39013113
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	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

Anmerkung: Angaben für die Jahre 2006, 2007, 2008, 2009, 2011 und 2013, d.h. die Spalten (3)–(6), (8), (10), (14)–(17), (19), (21), (25)–(28), (30), (32), (36)–(39), (41) und (43), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Angaben zu den Gehältern der Lehrkräfte in Ländern der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Unterbrechung der Zeitreihe für den Sekundarbereich II im Jahr 2007 aufgrund von Veränderungen in der Methodik. 3. Angaben für den Elementarbereich (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (ISCED 02) unterrichten. 4. Tatsächliche Grundgehälter. 5. Die übliche Qualifikation für Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich war 2000 ein Bachelorabschluss (ISCED 6), während in den folgenden Jahren die übliche Qualifikation ein Masterabschluss (ISCED 7) war.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399462

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

Tabelle X2.4c (Forts.)

Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften zwischen 2000 und 2014, für Lehrkräfte mit der üblichen Qualifikation[1]

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter an öffentlichen Bildungseinrichtungen von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der üblichen Qualifikation, nach Bildungsbereich, in Landeswährung

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)					Sekundarbereich II (allgemeinbildend)				
	2000	2005	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
	(23)	(24)	(29)	(31)	(33)	(34)	(35)	(40)	(42)	(44)
OECD-Länder										
Australien	m	62384	75382	81366	88551	m	62384	75382	81366	87213
Österreich[2,3]	26916	33635	38451	39748	40624	29728	34265	41381	42749	43794
Belgien (fläm.)	31191	35417	40042	41968	43609	39886	45301	51454	53968	56078
Belgien (frz.)	30327	33802	38610	40785	42425	39040	43519	49764	52390	54499
Kanada	m	m	m	m	84677	m	m	m	m	85052
Chile	m	m	9154829	9947847	10830665	m	m	9700782	10534021	11432222
Tschechien	m	m	m	m	265200	m	m	m	m	265200
Dänemark	315530	367323	434802	435268	451755	395558	402580	459745	461176	494968
England (UK)	30018	33978	35929	36756	37124	30018	33978	35929	36756	37124
Estland	3068	4379	7728	7728	m	3068	4379	7728	7728	m
Finnland	28293	34677	40791	41958	42779	31115	36550	43168	45292	46179
Frankreich	29456	30667	32258	32588	32492	29456	30895	32472	32843	32747
Deutschland	m	46842	52784	55534	58008	m	53096	57150	59549	61518
Griechenland	16292	21237	25001	20056	17592	16292	21237	25001	20056	17592
Ungarn[4]	897168	1944576	1916568	1890288	2786906	1128996	2432388	2262636	2184756	3053587
Island	m	3100440	4264973	4321578	m	m	3198000	4104000	4393240	m
Irland	33729	48725	57981	57981	57981	33729	48725	57981	57981	57981
Israel	76995	83744	104947	116754	141623	75873	81353	95187	110075	113626
Italien	22836	27487	30121	30340	30340	23518	28259	30966	31190	31189
Japan	m	6236000	5555000	5456000	5456000	m	6237000	5555000	5456000	5456000
Korea	m	39616000	41907257	45704400	47857320	m	39616000	41907257	45704400	47857320
Lettland	1321	2321	4069	4341	m	1321	2321	4069	4341	m
Luxemburg	m	81258	99782	104831	111118	m	81258	99782	104831	111118
Mexiko	141093	203399	268456	305373	336559	m	m	m	m	477886
Niederlande	m	m	m	m	59708	m	m	m	m	59708
Neuseeland	m	57803	68980	72645	71780	m	57803	68980	71900	74460
Norwegen	m	327500	386000	415650	441250	m	364000	434700	466900	498300
Polen	m	31216	40120	45785	47645	m	31216	40120	45785	47645
Portugal	m	24759	27038	24326	25577	m	24759	27038	24326	25577
Schottland (UK)	22743	29827	33666	34200	34542	22743	29827	33666	34200	34542
Slowakei	m	m	7492	7614	9324	m	m	7492	7614	9324
Slowenien	14123	21465	27164	26936	25550	14123	21465	27164	26936	25550
Spanien	m	32293	38613	36199	35776	m	32293	38613	36199	35776
Schweden[4]	m	290400	m	m	m	m	313600	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	4813	17402	28883	33197	40832	4813	17402	28883	33197	40832
Vereinigte Staaten[4,5]	43834	47215	55919	59967	61918	43918	49467	55724	58966	60884
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	39013113	m	m	m	m	39013113
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	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

Anmerkung: Angaben für die Jahre 2006, 2007, 2008, 2009, 2011 und 2013, d.h. die Spalten (3)–(6), (8), (10), (14)–(17), (19), (21), (25)–(28), (30), (32), (36)–(39), (41) und (43), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Angaben zu den Gehältern der Lehrkräfte in Ländern der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Unterbrechung der Zeitreihe für den Sekundarbereich II im Jahr 2007 aufgrund von Veränderungen in der Methodik. 3. Angaben für den Elementarbereich (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (ISCED 02) unterrichten. 4. Tatsächliche Grundgehälter. 5. Die übliche Qualifikation für Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich war 2000 ein Bachelorabschluss (ISCED 6), während in den folgenden Jahren die übliche Qualifikation ein Masterabschluss (ISCED 7) war.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399462

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

Tabelle X2.4d

Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften zwischen 2000 und 2014, für Lehrkräfte mit Mindestqualifikation[1]

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter an öffentlichen Bildungseinrichtungen von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und Mindestqualifikation, nach Bildungsbereich, in Landeswährung

	Elementarbereich (ISCED 02)					Primarbereich				
	2000	2005	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
	(1)	(2)	(7)	(9)	(11)	(12)	(13)	(18)	(20)	(22)
OECD-Länder										
Australien	m	62240	71956	78095	87653	50995	62240	73706	78619	87610
Österreich[2,3]	m	31050	35526	36653	m	25826	31050	35526	36653	37523
Belgien (fläm.)	m	35417	40042	41968	43609	29579	35417	40042	41968	43609
Belgien (frz.)	28485	32188	36757	38857	40420	28485	32188	36757	38857	40420
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	71608	74981	75301
Chile	m	m	8493461	9224259	10032905	m	m	8493461	9224259	10032905
Tschechien[4]	m	279001	257418	195000	195000	125501	250559	310711	255360	255360
Dänemark	269948	334577	375122	382384	389555	315530	367323	428628	429083	445429
England (UK)	23958	27123	30842	31552	a	23958	27123	30842	31552	a
Estland	m	m	m	m	a	3068	4379	7728	7728	m
Finnland	19956	23333	28331	29191	29887	24961	30791	37769	38850	39610
Frankreich	27288	28395	29674	29888	30140	27288	28395	29674	29888	30140
Deutschland	m	m	m	m	m	m	43320	47647	50991	53438
Griechenland	16292	21237	25001	20056	17592	16292	21237	25001	20056	17592
Ungarn[4]	751668	1739076	1780884	1778004	2786906	897168	1944576	1916568	1890288	2786906
Island	m	2257836	3409863	3721409	m	1884000	2573556	3987224	4047201	m
Irland	m	m	m	m	m	32251	46591	53620	52472	54314
Israel	68894	74610	89297	126521	138353	68421	73496	112005	125606	129254
Italien	m	25234	27645	27845	27845	20849	25234	27645	27845	27845
Japan	m	m	m	m	m	6645000	6236000	5555000	5456000	5456000
Korea	m	38608000	40831708	44515200	46598640	26757000	39712000	42003257	45800400	47953320
Lettland	1321	2321	4069	4341	m	1321	2321	4069	4341	m
Luxemburg	m	62139	93182	97902	106536	m	62139	93182	97902	106536
Mexiko	86748	124082	163419	183981	205415	86748	124082	163419	183981	205415
Niederlande	m	m	m	m	48172	m	m	m	m	48172
Neuseeland	m	m	m	m	m	49450	54979	65609	68074	69099
Norwegen	m	298812	353700	381500	405100	m	302000	349000	377000	394100
Polen	m	23328	30785	35101	36520	m	23328	30785	35101	36520
Portugal	m	22775	27038	24326	25577	17180	22775	27038	24326	25577
Schottland (UK)	14022	29827	33666	34200	34542	22743	29827	33666	34200	34542
Slowakei	m	m	6136	6236	6814	m	m	7492	7614	8318
Slowenien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Spanien	m	28122	33889	32652	32016	22701	28122	33889	32652	32016
Schweden[5]	m	261000	m	m	m	248300	283200	m	m	m
Schweiz[6]	m	77925	86049	87198	m	85513	90341	96251	97436	m
Türkei	4560	16464	27701	32049	39538	4560	16464	27701	32049	39538
Vereinigte Staaten[5]	36758	41500	m	45300	46773	38040	41114	45214	45998	47494
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	34624015	m	m	m	m	34624015
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	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

Anmerkung: Angaben für die Jahre 2006, 2007, 2008, 2009, 2011 und 2013, d.h. die Spalten (3)–(6), (8), (10), (14)–(17), (19), (21), (25)–(28), (30), (32), (36)–(39), (41) und (43), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Angaben zu den Gehältern der Lehrkräfte in Ländern der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Unterbrechung der Zeitreihe für den Sekundarbereich II im Jahr 2007 aufgrund von Veränderungen in der Methodik. 3. Angaben für den Elementarbereich (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (ISCED 02) unterrichten. 4. Unterbrechung der Zeitreihe (Tschechien im Jahr 2012 aufgrund von Veränderungen in der Methodik, Ungarn im Jahr 2014 aufgrund von Veränderungen in den gesetzlichen Vorschriften). 5. Tatsächliche Grundgehälter. 6. Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399470

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

Tabelle X2.4d (Forts.)

Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften zwischen 2000 und 2014, für Lehrkräfte mit Mindestqualifikation[1]

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter an öffentlichen Bildungseinrichtungen von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und Mindestqualifikation, nach Bildungsbereich, in Landeswährung

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)					Sekundarbereich II (allgemeinbildend)				
	2000	2005	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
	(23)	(24)	(29)	(31)	(33)	(34)	(35)	(40)	(42)	(44)
OECD-Länder										
Australien	51016	62384	73706	79834	87797	51016	62384	73706	79834	86060
Österreich[2,3]	26916	33635	38451	39748	40624	29728	34265	41381	42749	43794
Belgien (fläm.)	31191	35417	40042	41968	43609	39886	45301	51454	53968	56078
Belgien (frz.)	28879	32188	36757	38857	40420	28879	32188	36757	38857	40420
Kanada	m	m	71608	74981	75301	m	m	71886	75281	75603
Chile	m	m	8493461	9224259	10032905	m	m	9004818	9772573	10592726
Tschechien[4]	125501	250559	314897	255360	255360	152941	255125	334084	255360	255360
Dänemark	315530	367323	434802	435268	451755	395558	402580	459745	461176	494968
England (UK)	23958	27123	30842	31552	a	23958	27123	30842	31552	a
Estland	3068	4379	7728	7728	m	3068	4379	7728	7728	m
Finnland	28293	34677	40791	41958	42779	31115	36550	43168	45292	46179
Frankreich	29456	30667	32258	32588	32492	29456	30895	32472	32843	32747
Deutschland	m	46842	52784	55534	58008	m	53096	57150	59549	61518
Griechenland	16292	21237	25001	20056	17592	16292	21237	25001	20056	17592
Ungarn[4]	897168	1944576	1916568	1890288	2786906	1128996	2432388	2262636	2184756	3053587
Island	1884000	2573556	3987224	4047201	m	2220000	3014000	4012000	4294829	m
Irland	32251	46591	53620	52472	54905	32251	46591	53620	52472	54905
Israel	75608	82030	102514	114923	137183	74657	80052	93450	109467	112913
Italien	22836	27487	30121	30340	30340	23518	28259	30966	31190	31189
Japan	6645000	6236000	5555000	5456000	5456000	6649000	6237000	5555000	5456000	5456000
Korea	26661000	39616000	41907257	45704400	47857320	26661000	39616000	41907257	45704400	47857320
Lettland	1321	2321	4069	4341	m	1321	2321	4069	4341	m
Luxemburg	m	81258	99782	104831	111118	m	81258	99782	104831	111118
Mexiko	109779	157816	209350	237759	262812	m	m	m	m	408278
Niederlande	m	m	m	m	59708	m	m	m	m	59708
Neuseeland	49450	54979	67295	70700	69790	49450	54979	68980	71900	70481
Norwegen	m	302000	349000	377000	394100	m	321000	376400	405000	427700
Polen	m	26935	35071	40010	41626	m	31216	40120	45785	47645
Portugal	17180	22775	27038	24326	25577	17180	22775	27038	24326	25577
Schottland (UK)	22743	29827	33666	34200	34542	22743	29827	33666	34200	34542
Slowakei	m	m	7492	7614	8318	m	m	7492	7614	8318
Slowenien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Spanien	24528	31561	38232	35923	35511	26366	32293	38613	36199	35776
Schweden[5]	248300	290400	m	m	m	264700	313600	m	m	m
Schweiz[6]	102409	103100	109320	111019	m	121629	120546	128139	128748	m
Türkei	4813	17402	28883	33197	40832	4813	17402	28883	33197	40832
Vereinigte Staaten[5]	37989	41327	45046	47046	48576	37997	41172	48438	49822	51442
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	34624015	m	m	m	m	34624015
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	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

Anmerkung: Angaben für die Jahre 2006, 2007, 2008, 2009, 2011 und 2013, d.h. die Spalten (3)–(6), (8), (10), (14)–(17), (19), (21), (25)–(28), (30), (32), (36)–(39), (41) und (43), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).

1. Angaben zu den Gehältern der Lehrkräfte in Ländern der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Unterbrechung der Zeitreihe für den Sekundarbereich II im Jahr 2007 aufgrund von Veränderungen in der Methodik. 3. Angaben für den Elementarbereich (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (ISCED 02) unterrichten. 4. Unterbrechung der Zeitreihe (Tschechien im Jahr 2012 aufgrund von Veränderungen in der Methodik, Ungarn im Jahr 2014 aufgrund von Veränderungen in den gesetzlichen Vorschriften). 5. Tatsächliche Grundgehälter. 6. Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.

Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399470

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

Tabelle X2.4e

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften (2000, 2005–2014)

	Kaufkraftparität für den privaten Verbrauch (KKP)[1]			Deflator des privaten Verbrauchs (2005 = 100)											Referenzjahr für die Angaben von Gehältern in 2014
	2013	2014	Jan. 2014	Jan. 2000	Jan. 2005	Jan. 2006	Jan. 2007	Jan. 2008	Jan. 2009	Jan. 2010	Jan. 2011	Jan. 2012	Jan. 2013	Jan. 2014	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	1,54	1,55	1,55	88	100	103	106	110	113	116	118	121	125	128	2014
Österreich	0,87	0,87	0,87	91	100	102	105	107	108	110	112	115	118	120	2013/2014
Belgien (fläm.)[2]	0,90	0,89	0,89	90	100	103	106	109	111	111	114	117	119	120	2014
Belgien (frz.)[2]	0,90	0,89	0,89	90	100	103	106	109	111	111	114	117	119	120	2013/2014
Kanada	1,29	1,29	1,29	91	100	102	103	105	106	106	108	110	112	113	2013/2014
Chile	409,10	422,49	415,79	86	100	104	107	113	118	121	125	129	132	138	2014
Tschechien	14,59	14,35	14,47	90	100	101	104	108	111	112	113	115	117	118	2013/2014
Dänemark	8,49	8,49	8,49	92	100	102	104	106	109	111	113	116	118	119	2013/2014
England (UK)[3]	0,80	0,80	0,80	94	100	102	105	109	112	116	120	124	126	129	2013/2014
Estland	0,62	0,62	0,62	82	100	105	112	122	127	129	134	140	145	148	2013/2014
Finnland	1,01	1,00	1,00	93	100	101	103	106	108	110	113	116	119	121	2014
Frankreich	0,88	0,88	0,88	92	100	102	104	107	107	107	109	111	112	112	2013/2014
Deutschland	0,84	0,83	0,84	93	100	101	103	104	105	106	108	110	111	113	2013/2014
Griechenland	0,72	0,70	0,71	87	100	103	107	111	114	116	120	122	121	119	2013/2014
Ungarn	145,27	145,32	145,30	73	100	103	109	115	121	126	130	137	142	145	2013/2014
Island	148,46	149,54	149,00	81	100	105	112	122	137	145	149	156	163	168	m
Irland	0,99	1,00	1,00	83	100	102	105	107	104	100	100	101	102	103	2013/2014
Israel	4,59	4,55	4,57	93	100	102	104	107	111	114	118	120	122	124	2013/2014
Italien	0,85	0,84	0,84	87	100	102	105	108	109	110	112	115	117	118	2013/2014
Japan	109,65	111,34	110,49	105	100	100	99	99	98	96	95	94	93	94	2013/2014
Korea	1008,71	1016,71	1012,71	84	100	102	104	107	111	114	117	121	122	124	2014
Lettland	0,58	0,57	0,57	78	100	110	122	137	143	139	141	148	150	151	m
Luxemburg	0,99	0,99	0,99	90	100	103	105	107	109	110	112	114	116	117	2013/2014
Mexiko	9,45	9,10	9,27	80	100	104	109	115	121	127	132	137	142	146	2013/2014
Niederlande	0,90	0,90	0,90	88	100	102	105	107	108	108	109	111	113	115	2013/2014
Neuseeland	1,63	1,61	1,62	92	100	102	105	107	111	113	115	117	118	119	2014
Norwegen	9,98	10,01	10,00	91	100	101	103	106	109	111	113	114	116	119	2013/2014
Polen	1,93	1,91	1,92	85	100	102	104	107	111	114	119	123	126	126	2013/2014
Portugal	0,67	0,67	0,67	85	100	104	107	111	111	111	113	115	116	117	2013/2014
Schottland (UK)[3]	0,80	0,80	0,80	94	100	102	105	109	112	116	120	124	126	129	2013/2014
Slowakei	0,56	0,55	0,56	76	100	104	108	112	114	115	117	122	125	125	2013/2014
Slowenien	0,69	0,67	0,68	76	100	102	106	111	114	116	117	119	121	121	2013/2014
Spanien	0,77	0,76	0,76	85	100	104	107	111	112	113	115	118	120	121	2013/2014
Schweden	9,37	9,35	9,36	93	100	101	102	105	108	110	111	112	113	114	2013
Schweiz	1,49	1,48	1,49	97	100	101	103	104	105	105	105	105	104	103	2013/2014
Türkei	1,33	1,42	1,38	28	100	109	118	128	138	147	160	174	186	199	2013/2014
Vereinigte Staaten	1,00	1,00	1,00	90	100	103	105	108	110	111	113	115	117	119	2013/2014
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	1,79	1,88	1,83	65	100	106	111	118	127	135	144	154	164	176	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	1216,6	1231,63	1224,11	72	100	104	109	115	120	124	128	133	136	140	2014
Costa Rica	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	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	21,55	22,57	22,06	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2014
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

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. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399487

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

Tabelle X2.4f

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005, 2010–2014)

Durchschnittliche tatsächliche Jahresgehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften

	Elementarbereich (ISCED 02)					Primarbereich				
	2000	2005	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
	(1)	(2)	(3)	(5)	(7)	(8)	(9)	(10)	(12)	(14)
OECD-Länder										
Australien	m	m	77 641	77 818	78 416	m	m	78 352	80 719	79 716
Österreich[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	48 003
Belgien (fläm.)	m	m	41 046	43 169	44 445	m	m	41 543	43 557	45 263
Belgien (frz.)	m	m	m	40 182	42 475	m	m	m	40 099	42 277
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	10 089 163	10 941 820	m	m	m	11 054 061	11 410 289
Tschechien	m	m	228 603	258 289	273 204	m	m	290 682	307 720	316 764
Dänemark[2]	m	m	372 336	383 412	397 408	m	m	452 337	465 153	472 201
England (UK)	22 968	29 418	33 680	33 374	33 546	22 968	29 418	33 680	33 374	33 546
Estland	m	m	m	7 069	8 086	m	m	m	9 751	11 961
Finnland[3]	m	m	29 759	31 055	32 519	28 723	35 654	40 458	42 263	44 061
Frankreich	m	m	31 490	32 350	m	m	m	31 200	32 066	m
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	m	48 862	51 113
Griechenland	m	m	m	17 325	16 301	m	m	m	17 325	16 301
Ungarn	m	m	2 217 300	2 101 524	3 184 440	m	m	2 473 800	2 339 304	3 418 224
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	110 959	130 435	157 367	m	m	123 151	141 696	160 152
Italien	m	m	25 774	28 336	28 057	m	m	25 774	28 336	28 057
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	88 315	91 420	93 705	m	m	88 315	91 420	93 705
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	43 374	44 170	44 448	m	m	43 374	44 170	44 448
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	67 230
Norwegen	m	289 548	368 580	398 540	428 811	m	348 877	422 930	454 291	485 251
Polen	m	m	40 626	47 001	49 631	m	m	46 862	54 092	56 983
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schottland (UK)[4]	m	m	31 884	32 353	32 944	m	m	31 884	32 353	32 944
Slowakei	m	m	m	m	8 449	m	m	m	m	11 537
Slowenien[5]	m	m	m	18 558	17 445	m	m	m	24 261	23 871
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[6]	204 516	252 268	296 997	303 500	323 474	239 887	288 154	323 621	329 100	350 680
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	38 028	40 268	48 103	48 985	50 578	38 746	41 059	49 133	50 494	52 136
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.[7]	m	m	m	320 671	418 112	m	m	m	320 671	473 195
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Angaben für die Jahre 2011 und 2013, d. h. die Spalten (4), (6), (11), (13), (18), (20), (25) und (27), sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).
1. Enthält auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Direktoren, stellvertretenden Direktoren und Lehrassistenten. 2. Enthält auch Angaben 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 Daten für die Mehrheit, d. h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter. 5. Enthält auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrassistenten im Elementarbereich (ISCED 02). 6. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften, ohne Bonus- und Zulagezahlungen. 7. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von allen Lehrkräften, unabhängig vom Bildungsbereich, in dem sie unterrichten.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399496
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4f (Forts.)

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005, 2010 bis 2014)

Durchschnittliche tatsächliche Jahresgehälter von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften

	Sekundarbereich I					Sekundarbereich II				
	2000	2005	2010	2012	2014	2000	2005	2010	2012	2014
	(15)	(16)	(17)	(19)	(21)	(22)	(23)	(24)	(26)	(28)
OECD-Länder										
Australien	m	m	78221	81131	81048	m	m	78225	81181	81079
Österreich[1]	m	m	m	m	55224	m	m	m	m	60339
Belgien (fläm.)	m	m	41277	42514	43995	m	m	54381	55089	57127
Belgien (frz.)	m	m	m	40015	41660	m	m	m	m	51838
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	11017369	11392833	m	m	m	11497710	12036013
Tschechien	m	m	289771	307443	316068	m	m	313534	326150	329592
Dänemark[2]	m	m	457728	471093	478008	m	m	m	525364	546961
England (UK)	25347	32355	36173	35668	36050	25347	32355	36173	35668	36050
Estland	m	m	m	9751	11961	m	m	m	9751	11961
Finnland[3]	32919	39519	44421	46259	48428	37728	44051	49808	51812	54478
Frankreich	m	m	37227	37909	m	m	m	40636	41604	m
Deutschland	m	m	m	53737	56108	m	m	m	58535	60236
Griechenland	m	m	m	18040	18129	m	m	m	18040	18129
Ungarn	m	m	2473800	2339304	3418224	m	m	2814100	2616792	3534408
Island	m	m	m	m	m	m	m	5172300	5456481	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	126309	137625	173314	m	m	133790	142569	153290
Italien	m	m	27170	30646	29948	m	m	28986	32542	31507
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	101471	104049	106650	m	m	101471	104049	106650
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	52831	54766	55459	m	m	52831	54766	55459
Neuseeland	m	m	m	m	69003	m	m	m	m	73931
Norwegen	m	348877	422930	454291	485251	m	372694	449704	482909	515043
Polen	m	m	47410	54911	57903	m	m	46147	53673	56821
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schottland (UK)[4]	m	m	31884	32353	32944	m	m	31884	32353	32944
Slowakei	m	m	m	m	11537	m	m	m	m	11457
Slowenien[5]	m	m	m	24744	24309	m	m	m	26721	26208
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[6]	247793	290058	324639	329900	357721	265488	315592	347967	352300	375937
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	126406	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	39500	41873	50158	51487	53161	41124	43588	52188	53198	54928
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.[7]	m	m	m	320671	473195	m	m	m	320671	473195
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Angaben für die Jahre 2011 und 2013, d.h. die Spalten (4), (6), (11), (13), (18), (20), (25) und (27), sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink).
1. Enthält auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Direktoren, stellvertretenden Direktoren und Lehrassistenten. 2. Enthält auch Angaben 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 Daten für die Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter. 5. Enthält auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrassistenten im Elementarbereich (ISCED 02). 6. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften, ohne Bonus- und Zulagezahlungen. 7. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von allen Lehrkräften, unabhängig vom Bildungsbereich, in dem sie unterrichten.
Quelle: OECD. Hinweise s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. StatLink: http://dx.doi.org/10.1787/888933399496
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.5

Anteil der Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung (in %), nach Qualifikation (2014)

Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahreung und Mindestqualifikation oder üblicher Qualifikation

	Elementarbereich (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II		
	Unterschied zwischen Mindest- und üblicher Qualifikation von Lehrkräften?	Anteil der Lehrkräfte mit Mindestqualifikation (in %)	Anteil der Lehrkräfte mit üblicher Qualifikation (in %)	Unterschied zwischen Mindest- und üblicher Qualifikation von Lehrkräften?	Anteil der Lehrkräfte mit Mindestqualifikation (in %)	Anteil der Lehrkräfte mit üblicher Qualifikation (in %)	Unterschied zwischen Mindest- und üblicher Qualifikation von Lehrkräften?	Anteil der Lehrkräfte mit Mindestqualifikation (in %)	Anteil der Lehrkräfte mit üblicher Qualifikation (in %)	Unterschied zwischen Mindest- und üblicher Qualifikation von Lehrkräften?	Anteil der Lehrkräfte mit Mindestqualifikation (in %)	Anteil der Lehrkräfte mit üblicher Qualifikation (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Österreich	m	m	m	Nein	x(6)	100	Nein	x(9)	100	Nein	x(12)	100
Belgien (fläm.)	Ja	1	99	Ja	8	92	Ja	12	88	Ja	21	79
Belgien (frz.)	Ja	0	100	Ja	0	99	Ja	1	96	Ja	1	87
Kanada	m	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m
Chile	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m
Tschechien	Ja	7	87	Ja	5	94	Ja	3	94	Ja	3	95
Dänemark	Ja	x(3)	100	Ja	x(6)	100	Ja	x(9)	100	Ja	x(12)	100
England (UK)	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m
Estland	Ja	14	46	Ja	10	70	Ja	10	73	Ja	9	80
Finnland	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Frankreich	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Deutschland	Nein	m	m	Ja	x(6)	100	Ja	x(9)	100	Ja	x(12)	100
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m
Israel	Ja	m	75	Ja	m	62	Ja	m	52	Ja	m	53
Italien	Ja	a	m	Ja	a	m	Ja	a	m	Ja	a	m
Japan	m	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Korea	Ja	5	95	Nein	x(6)	63	Nein	x(9)	61	Nein	x(12)	52
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Mexiko	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m
Niederlande	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Neuseeland	m	m	m	Ja	m	m	a	a	a	Ja	m	m
Norwegen	Nein	m	m	Ja	5–10	75–80	Ja	35–40	75–80	Ja	9	50–55
Polen	Ja	1	93	Ja	0	98	Ja	1	98	Ja	98	98
Portugal	Nein	a	a	Nein	a	a	Nein	a	a	Nein	a	a
Schottland (UK)	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Slowakei	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Slowenien	Ja	a	m	Ja	a	m	Ja	a	m	Ja	a	m
Spanien	Nein	x(3)	100	Nein	x(6)	100	Nein	x(9)	88	Nein	x(12)	100
Schweden	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Schweiz	Nein	m	m	Nein	m	m	Ja	m	m	Nein	m	m
Türkei	Nein	x(3)	90–95	Nein	x(6)	90–95	Nein	x(9)	90–95	Nein	x(12)	80–85
Vereinigte Staaten	Ja	37	55	Ja	37	53	Ja	33	55	Ja	32	56
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
Kolumbien	Ja	0	0	Ja	0	0	Ja	0	0	Nein	x(8)	x(9)
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
Litauen	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

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933399504
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.6

Anteil der Lehrkräfte (in %) im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- sowie Sekundarbereich I und II, nach Bildungsstand (2014)

	Elementarbereich (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II		
	Abschluss ISCED-Stufe 5 oder darunter	Abschluss ISCED-Stufe 6	Abschluss ISCED-Stufe 7 oder 8	Abschluss ISCED-Stufe 5 oder darunter	Abschluss ISCED-Stufe 6	Abschluss ISCED-Stufe 7 oder 8	Abschluss ISCED-Stufe 5 oder darunter	Abschluss ISCED-Stufe 6	Abschluss ISCED-Stufe 7 oder 8	Abschluss ISCED-Stufe 5 oder darunter	Abschluss ISCED-Stufe 6	Abschluss ISCED-Stufe 7 oder 8
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	m	m	m	m	85	11	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien (fläm.)	0	99	0	1	98	0	0	100	0	0	0	100
Belgien (frz.)	0	99	1	1	96	3	2	84	15	1	12	87
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	1	99	x(2)	1	99	x(5)	1	99	x(8)	1	99	x(11)
Tschechien	81	12	7	10	5	86	8	5	87	4	3	93
Dänemark	0	100	0	0	100	0	0	100	0	0	0	100
England (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	37	41	22	7	18	75	5	16	78	2	13	85
Finnland	31	63	6	3	12	85	3	8	89	0	1	99
Frankreich	28	64	8	28	64	8	9	70	21	9	70	21
Deutschland	m	m	m	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	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
Israel	13	71	17	7	64	30	4	51	45	11	47	42
Italien	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
Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	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
Mexiko	x(2)	77	9	x(5)	89	7	x(8)	80	5	x(11)	95	5
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	50	50	0	55	45	0	52	48	0
Norwegen	4	95	1	3	91	5	3	91	5	4	64	32
Polen	4	8	88	1	3	97	0	2	97	0	1	99
Portugal	13	82	5	9	85	6	4	86	10	6	81	13
Schottland (UK)	0	100	x(2)	0	100	x(5)	0	100	x(8)	0	100	x(11)
Slowakei	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
Spanien	0	76	24	0	76	24	0	12	88	0	5	95
Schweden	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	3	44	53	3	41	56	4	40	56	5	35	60
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
Kolumbien	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
Litauen	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

Quelle: OECD. *Hinweise* s. Anhang 3 unter www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm. *StatLink:* http://dx.doi.org/10.1787/888933399511
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
www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm

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 2016 – OECD-Indikatoren* aktiv mitgewirkt haben.

Die OECD möchte ihnen allen an dieser Stelle für ihren wertvollen Beitrag danken.

INES-Arbeitsgruppe

Frau Maria Laura ALONSO (Argentinien)
Herr Julián FALCONE (Argentinien)
Frau Marcela JÁUREGUI (Argentinien)
Herr Karl BAIGENT (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Frau Cheryl HOPKINS (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 Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brasilien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Herr Fabián RAMÍREZ (Chile)
Herr Roberto SCHURCH (Chile)
Frau María José SEPÚLVEDA (Chile)
Herr Jens ANDERSEN (Dänemark)
Herr Leo Elmbirk JENSEN (Dänemark)
Herr Kristian ORNSHOLT (Dänemark)
Frau Signe Tychsen PHILIP (Dänemark)
Herr Ken THOMASSEN (Dänemark)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Frau Christiane KRÜGER-HEMMER (Deutschland)
Herr Marco MUNDELIUS (Deutschland)
Herr Steffen SCHMIDT (Deutschland)
Herr Martin SCHULZE (Deutschland)
Frau Eveline VON GAESSLER (Deutschland)
Frau Susanne ZIEMEK (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Herr Jan PAKULSKI (Europäische Kommission)
Frau Christine COIN (Eurostat, Europäische Kommission)
Herr Jacques LANNELUC (Eurostat, Europäische Kommission)
Herr Timo ERTOLA (Finnland)
Herr Ville HEINONEN (Finnland)
Herr Mika TUONONEN (Finnland)
Frau Kristiina VOLMARI (Finnland)
Herr Cédric AFSA (Frankreich)
Frau Pierrette BRIANT (Frankreich)
Frau Marion DEFRESNE (Frankreich)
Frau Mireille DUBOIS (Frankreich)
Frau Nadine ESQUIEU (Frankreich)
Frau Stéphanie LEMERLE (Frankreich)
Frau Florence LEFRESNE (Frankreich)
Frau Valérie LIOGIER (Frankreich)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Marguerite RUDOLF (Frankreich)
Frau Dimitra FARMAKIOUTOU (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Herr Konstantinos KAMPANAKIS (Griechenland)
Herr Antonios KRITIKOS (Griechenland)
Frau Akrivi NIKOLAKOPOULOU (Griechenland)
Frau Evdokia OIKONOMOU (Griechenland)
Frau Athena PLESSA-PAPADAKI (Griechenland)
Herr Athanasios STAVROPOULOS (Griechenland)
Frau Madga TRANTALLIDI (Griechenland)
Frau Ida KINTAMANI (Indonesien)
Herr Yul Yunazwin NAZARUDDIN (Indonesien)
Frau Siti SOFIA (Indonesien)
Herr Pádraig Mac FHLANNCHADHA (Irland)
Herr Diarmuid REIDY (Irland)
Frau Nicola TICKNER (Irland)
Herr Gunnar J. ÁRNASON (Island)
Herr Julius BJORNSSON (Island)
Frau Asta URBANCIC (Island)
Frau Sophie ARTSEV (Israel)
Frau Yael ATIYAH (Israel)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Frau Orit BAR ANY (Israel)
Herr Yonatan BARON (Israel)
Frau Lilach BITON (Israel)
Frau Nava BRENNER (Israel)
Herr Yosef GIDANIAN (Israel)
Herr Pinhas KLEIN (Israel)
Herr Aviel KRENTZLER (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Frau Iris AVIGAIL MATATYAHU (Israel)
Herr Haim PORTNOY (Israel)
Herr Dan SHEINBERG (Israel)
Frau Naama STEINBERG (Israel)
Frau Francesca BROTTO (Italien)
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 SESTITO (Italien)
Herr Paolo TURCHETTI (Italien)
Frau Hiroe HINO (Japan)
Herr Takashi KIRYU (Japan)
Herr Yuki MATSUO (Japan)
Herr Takashi MURAO (Japan)
Herr Tatsuhiro NAGANO (Japan)
Herr Yutaro NAGANO (Japan)
Herr Hiromi SASAI (Japan)
Herr Kenichiro TAKAHASHI (Japan)
Frau Hiromi TANAKA (Japan)
Frau Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japan)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Herr Patrice DE BROUCKER (Kanada)
Herr Tomasz GLUSZYNSKI (Kanada)
Frau Simone GREENBERG (Kanada)
Frau Amanda HODGKINSON (Kanada)
Herr David McBRIDE (Kanada)
Herr Michael MARTIN (Kanada)

Herr Enzo PIZZOFERRATO (Kanada)
Herr Janusz ZIEMINSKI (Kanada)
Herr Juan Carlos BOLIVAR (Kolumbien)
Frau Jennifer DIAZ (Kolumbien)
Herr Javier Andrés RUBIO (Kolumbien)
Frau Azucena VALLEJO (Kolumbien)
Frau Elsa Nelly VELASCO (Kolumbien)
Herr Victor Alejandro VENEGAS (Kolumbien)
Herr Andrés VERGARA (Kolumbien)
Frau Bo Young CHOI (Korea)
Herr Jong Boo KANG (Korea)
Frau Yeong Ok KIM (Korea)
Frau Sung Bin MOON (Korea)
Frau Hye Won PARK (Korea)
Frau Ennata KIVRINA (Lettland)
Herr Reinis MARKVARTS (Lettland)
Herr Ričardas ALIŠAUSKAS (Litauen)
Frau Gailė DAPŠIENE (Litauen)
Herr Eduardas DAUJOTIS (Litauen)
Frau Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Litauen)
Frau Julija UMBRASAITE (Litauen)
Frau Charlotte MAHON (Luxemburg)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Herr Antonio ÁVILA DÍAZ (Mexiko)
Herr Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexiko)
Herr Agustin CASO-RAPHAEL (Mexiko)
Herr René GÓMORA CASTILLO (Mexiko)
Herr Juan Manuel HERNÁNDEZ VÁZQUEZ (Mexiko)
Herr Tomás RAMÍREZ REYNOSO (Mexiko)
Herr Héctor Virgilio ROBLES VÁZQUEZ (Mexiko)
Frau Annette SANTOS (Mexiko)
Herr Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexiko)
Herr Simon CROSSAN (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Frau Danielle ANDARABI (Niederlande)
Herr Maarten BALVERS (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)
Herr Kjetil DIGRE (Norwegen)
Herr Geir NYGÅRD (Norwegen)
Frau Anne-Marie RUSTAD HOLSETER (Norwegen)
Frau Alette SCHREINER (Norwegen)
Frau Suzanne SKJØRBERG (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)
Frau Barbara ANTOSIEWICZ (Polen)
Frau Joanna DACIUK-DUBRAWSKA (Polen)
Frau Magdalena KANIEWSKA (Polen)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCULEK (Polen)
Herr Andrzej KURKIEWICZ (Polen)
Frau Anna NOWOZYNSKA (Polen)
Frau Malgorzata ZYRA (Polen)
Frau Isabel CORREIA (Portugal)
Frau Janine COSTA (Portugal)
Frau Teresa KOL DE ALVARENGA (Portugal)
Frau Mónica LUENGO (Portugal)
Herr Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Frau Sandrine MIRANDA (Portugal)
Frau Rute NUNES (Portugal)
Herr Joao PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Herr José RAFAEL (Portugal)
Herr Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Julia ERMACHKOVA (Russische Föderation)
Frau Irina SELIVERSTOVA (Russische Föderation)
Frau Olga ZAITSEVA (Russische Föderation)
Herr Ahmed F. HAYAJNEH (Saudi-Arabien)
Herr Håkan ANDERSSON (Schweden)
Frau Anna ERIKSSON (Schweden)
Frau Maria GÖTHERSTRÖM (Schweden)
Frau Marie KAHLROTH (Schweden)
Frau Eva-Marie LARSSON (Schweden)
Herr Staffan NILSSON (Schweden)
Herr Kenny PETERSSON (Schweden)
Herr Alexander GERLINGS (Schweiz)
Frau Katrin HOLENSTEIN (Schweiz)
Frau Katrin MÜHLEMANN (Schweiz)
Herr Peter BRODNIANSKY (Slowakei)
Frau Alzbeta FERENCICOVA (Slowakei)
Frau Gabriela SLODICKOVA (Slowakei)
Herr Frantisek ZAJICEK (Slowakei)
Frau Andreja KOZMELJ (Slowenien)
Frau Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slowenien)
Frau Breda LOŽAR (Slowenien)
Frau Tatjana ŠKRBEC (Slowenien)
Frau Jadranka TUŠ (Slowenien)
Frau Darja VIDMAR (Slowenien)
Herr Vicente ALCAÑIZ MIÑANO (Spanien)
Herr Eduardo DE LA FUENTE FUENTE (Spanien)
Herr Jesús IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Herr Joaquín MARTÍN MUÑOZ (Spanien)
Frau Cristina MONEO OCAÑA (Spanien)
Frau Carmen UREÑA UREÑA (Spanien)
Herr Jacques APPELGRYN (Südafrika)
Herr Nyokong MOSIUOA (Südafrika)
Frau Bheki MPANZA (Südafrika)
Frau Hersheela NARSEE (Südafrika)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Frau Michaela MARŠÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Lubomír MARTINEC (Tschechien)
Frau Hümeyra ALTUNTAS (Türkei)
Herr Derhan DOĞAN (Türkei)
Frau Dilek GÜLEÇYÜZ (Türkei)
Frau Nur SALMANOGLU (Türkei)
Herr Serdar YILMAZ (Türkei)
Frau Anuja SINGH (UNESCO)

Herr Said OULD AHMEDOU VOFFAL (UNESCO)
Frau Tünde HAGYMÁSY (Ungarn)
Herr Tibor KÖNYVESI (Ungarn)
Herr László LIMBACHER (Ungarn)
Herr Krisztián SZÉLL (Ungarn)
Herr Tamás HAVADY (Ungarn)
Herr Bruce GOLDING (Vereinigtes Königreich)
Frau Emily KNOWLES (Vereinigtes Königreich)
Frau Catriona ROOKE (Vereinigtes Königreich)
Frau Rachel DINKES (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)
Herr Thomas SNYDER (Vorsitz INES-Arbeitsgruppe, Vereinigte Staaten)

Netzwerk zu den Arbeitsmarkergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auwirkkungen des Lernens (LSO)

Herr Karl BAIGENT (Australien)
Herr Patrick DONALDSON (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Frau Cheryl HOPKINS (Australien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Genevieve HINDRYCKX (Belgien)
Frau Naomi WAUTERICKX (Belgien)
Frau Camila NEVES SOUTO (Brasilien)
Frau Margarete da SILVA SOUZA (Brasilien)
Herr Marco SERAFINI (CEDEFOP)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Herr Fabián RAMÍREZ (Chile)
Herr Roberto SCHURCH (Chile)
Frau María José SEPÚLVEDA (Chile)
Herr Jens ANDERSEN (Dänemark)
Herr Stefan BRINGS (Deutschland)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Frau Christiane KRÜGER-HEMMER (Deutschland)
Herr Marco MUNDELIUS (Deutschland)
Frau Eveline VON GAESSLER (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Ingrid JAGGO (Estland)
Herr Priit LAANOJA (Estland)
Frau Eve TÕNISSON (Estland)
Frau Aune VALK (Estland)
Frau Katrin REIN (Estland)
Herr Jens FISHER-KOTTENSTEDE (Europäische Kommission)
Frau Marta BECK-DOMZALSKA (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Sabine GAGEL (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Irja BLOMQVIST (Finnland)
Herr Mika WITTING (Finnland)
Herr Cédric AFSA (Frankreich)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Herr Vasileios KARAVITIS (Griechenland)
Frau Athena PLESSA-PAPADAKI (Griechenland)
Frau Magda TRANTALLIDI (Griechenland)
Herr Georgios VAFIAS (Griechenland)
Frau Gillian GOLDEN (Irland)
Frau Nicola TICKNER (Irland)
Frau Ásta M. URBANCIC (Island)
Frau Sophie ARTSEV (Israel)
Herr Yosef GIDANIAN (Israel)
Herr Adnan MANSUR (Israel)
Frau Inna Orly SAPOZHNIKOV (Israel)
Herr Haim PORTNOY (Israel)
Herr Dan SHEINBERG (Israel)
Frau Raffaella CASCIOLI (Italien)
Herr Gaetano PROTO (Italien)
Frau Liana VERZICCO (Italien)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Herr Patrice DE BROUCKER (Vorsitz LSO-Netzwerk, Kanada)
Herr Patrick BUSSIERE (Kanada)
Frau Amanda HODGKINSON (Kanada)
Frau Jolie LEMMON (Kanada)
Frau Dallas MORROW (Kanada)
Herr Chang Kyun CHAE (Korea)
Frau Sung Bin MOON (Korea)
Frau Ji Young RYU (Korea)
Herr Kirak RYU (Korea)
Herr Dong Jun SHIN (Korea)
Herr Sung ROK (Korea)
Herr Ričardas ALIŠAUSKAS (Litauen)
Frau Salvinija CHOMIČIENĖ (Litauen)
Frau Gailė DAPŠIENE (Litauen)
Herr Eduardas DAUJOTIS (Litauen)
Frau Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Litauen)
Frau Karin MEYER (Luxemburg)
Herr Juan Manuel HERNÁNDEZ VÁZQUEZ (Mexiko)
Herr Héctor Virgilio ROBLES VÁZQUEZ (Mexiko)
Herr Gerardo TERRAZAS (Mexiko)
Herr Simon CROSSAN (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Ted REININGA (Niederlande)
Frau Tanja TRAAG (Niederlande)
Herr Francis VAN DER MOOREN (Niederlande)
Herr Bernard VERLAAN (Niederlande)
Frau Hild Marte BJØRNSEN (Norwegen)
Herr Sadiq-Kwesi BOATENG (Norwegen)
Herr Geir NYGÅRD (Norwegen)
Frau Anne-Marie RUSTAD HOLSETER (Norwegen)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Herr Jacek MAŚLANKOWSKI (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Herr Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)

Frau Natalia KOVALEVA (Russische Föderation)
Frau Elena SABELNIKOVA (Russische Föderation)
Frau Olga ZAITSEVA (Russische Föderation)
Herr Kenny PETERSSON (Schweden)
Frau Wayra CABALLERO LIARDET (Schweiz)
Herr Emanuel VON ERLACH (Schweiz)
Herr Frantisek BLANAR (Slowakei)
Frau Gabriela JAKUBOVÁ (Slowakei)
Herr Matej DIVJAK (Slowenien)
Frau Tatjana SKRBEC (Slowenien)
Frau Irena SVETIN (Slowenien)
Frau Raquel HIDALGO (Spanien)
Herr Jesús IBÁÑEZ MILLA (Spanien)
Herr Raúl SAN SEGUNDO (Spanien)
Frau Carmen UREÑA UREÑA (Spanien)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Frau Michaela MARŠÍKOVÁ (Tschechien)
Frau Hümeyra ALTUNTAS (Türkei)
Herr Cengiz SARAÇOGLU (Türkei)
Herr Friedrich HUEBLER (UNESCO)
Frau Alison KENNEDY (UNESCO Institute for Statistics)
Herr László LIMBACHER (Ungarn)
Herr Krisztián SZÉLL (Ungarn)
Herr Anthony CLARKE (Vereinigtes Königreich)
Herr Bruce GOLDING (Vereinigtes Königreich)
Frau Alicia HEPTINSTALL (Vereinigtes Königreich)
Frau Catriona ROOKE (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)
Frau Cheryl HOPKINS (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Frau Bernadette SCHREUER (Belgien)
Herr Raymond VAN DE SIJPE (Belgien)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Herr Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brasilien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Herr Fabián RAMÍREZ (Chile)
Herr Roberto SCHURCH (Chile)
Frau María José SEPÚLVEDA (Chile)
Herr Jorgen Balling RASMUSSEN (Dänemark)
Frau Pia BRUGGER (Deutschland)
Herr Marco MUNDELIUS (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Hanna KANEP (Estland)
Frau Kristel VAHER (Estland)
Frau Lene MEJER (Europäische Kommission)
Frau Nathalie BAIDAK (Eurydice)
Frau Arlette DELHAXHE (Eurydice)
Frau Petra PACKALEN (Finnland)
Herr Mika VÄISÄNEN (Finnland)
Frau Kristiina VOLMARI (Finnland)
Frau Florence LEFRESNE (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Dimitra FARMAKIOTOU (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)
Herr Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irland)
Frau Nicola TICKNER (Irland)
Herr Gunnar J. ÁRNASON (Island)
Frau Asta URBANCIC (Island)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Herr Yosef GIDANIAN (Israel)
Herr Pinhas KLEIN (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Herr David MAAGAN (Israel)
Herr Haim PORTNOY (Israel)
Frau Gianna BARBIERI (Italien)
Frau Lucia DE FABRIZIO (Italien)
Frau Kayo KIRIHARA (Japan)
Frau Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japan)
Herr Richard FRANZ (Kanada)
Frau Jolie LEMMON (Kanada)
Herr David McBRIDE (Kanada)
Herr Klarka ZEMAN (Kanada)
Frau Yun Hae JO (Korea)
Frau Han Nah KIM (Korea)
Frau Hyoung Sun KIM (Korea)
Frau Eun Ji LEE (Korea)
Frau Sung Bin MOON (Korea)
Frau Sunae YUN (Korea)
Herr Ričardas ALIŠAUSKAS (Litauen)
Frau Salvinija CHOMIČIENĖ (Litauen)
Frau Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Litauen)
Frau Veronika ŠIURKIENĖ (Litauen)
Frau Julija UMBRASAITE (Litauen)
Herr Gilles HIRT (Luxemburg)
Frau Ana Maria ACEVES ESTRADA (Mexiko)
Herr Antonio ÁVILA DÍAZ (Mexiko)
Herr Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexiko)
Herr Juan Martín SOCA DE IÑIGO (Mexiko)
Herr Simon CROSSAN (Neuseeland)
Herr Cyril MAKO (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Thijs NOORDZIJ (Niederlande)

Herr Hans RUESINK (Vorsitz NESLI-Netzwerk, Niederlande)
Herr Dick VAN VLIET (Niederlande)
Herr Christian Weisæth MONSBAKKEN (Norwegen)
Herr Andreas GRIMM (Österreich)
Frau Renata KARNAS (Polen)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Herr Håkan ANDERSSON (Schweden)
Herr Christian LOVERING (Schweden)
Herr Staffan NILSSON (Schweden)
Frau Helena WINTGREN (Schweden)
Frau Rejane DEPPIERRAZ (Schweiz)
Frau Katrin MÜHLEMANN (Schweiz)
Frau Alzbeta FERENCICOVA (Slowakei)
Frau Gabriela SLODICKOVA (Slowakei)
Frau Andreja BARLE LAKOTA (Slowenien)
Frau Ksenija BREGAR GOLOBIČ (Slowenien)
Frau Nataša HAFNER-VOJČIĆ (Slowenien)
Frau Barbara JAPELJ (Slowenien)
Frau Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slowenien)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Tanja TAŠTANOSKA (Slowenien)
Herr Inmaculada CABEZALÍ MONTERO (Spanien)
Herr Joaquin MARTIN MUÑOZ (Spanien)
Herr Emilio RODRÍGUEZ ANTÚNEZ (Spanien)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Frau Michaela MARŠÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Lubomír MARTINEC (Tschechien)
Frau Hümeyra ALTUNTAŞ (Türkei)
Frau Dilek GÜLEÇYÜZ (Türkei)
Frau Anna IMRE (Ungarn)
Herr Olivier LABÉ (UNESCO)
Herr Bruce GOLDING (Vereinigtes Königreich)
Herr Adrian HIGGINBOTHAM (Vereinigtes Königreich)
Herr Yousaf KANAN (Vereinigtes Königreich)
Herr Christopher MORRISS (Vereinigtes Königreich)
Frau Catriona ROOKE (Vereinigtes Königreich)
Frau Rachel DINKES (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)
Frau Lauren MUSU-GILETTE (Vereinigte Staaten)
Herr Thomas SNYDER (Vereinigte Staaten)

Sonstige Mitwirkende an dieser Publikation

Frau Anna BORKOWSKY (LSO-Beraterin)
Frau Susan COPELAND (Edition)
Frau Sally Caroline HINCHCLIFFE (Edition)
Herr Dan SHERMAN (LSO-Berater)
Frau Fung-Kwan TAM (Layout)
Frau Marion SCHNEPF (Layout)

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 heraus. Ihre Kombination aus motivierenden 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

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/10.1787/5jmoq1mvzqmq-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 (2016)
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/10.1787/5jm5hl10rbtj-en

What are the benefits of ISCED 2011 classification for indicators on education?
Education Indicators in Focus, No. 36 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jrqgdw9k1lr-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/10.1787/5jsobsgdtr28-en

How is the global talent pool changing (2013, 2030)?
Education Indicators in Focus, No. 31 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5js33lfgjk41-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-qualied 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 (2013)
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/10.1787/5k9csfg9bxzs7-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/10.1787/5k9fgpwlc6s0-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, Korea, Lettland, 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
Gesamtherstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, wbv.de
Gedruckt in Deutschland
Best.-Nr. 6001821j
ISBN: 978-3-7639-5762-0
DOI: 10.3278/6001821jw

6. Bericht des deutschen Bildungswesens

Schwerpunkt Bildung und Migration

↗ wbv.de/bildungsstudien



■ Empirische Längsschnittstudie zum deutschen Bildungssystem

Der Bericht liefert eine umfassende und fundierte Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens von der frühkindlichen Bildung über die schulische und berufliche Ausbildung bis hin zur Weiterbildung im Erwachsenenalter.

Schwerpunktthema ist der Einfluss von Migrationserfahrungen auf die Bildungsbiografie, die anhand neuer Indikatoren untersucht werden.

Die Autoren analysieren außerdem die bereits bekannten Indikatoren und setzten damit die Langzeitbetrachtung des deutschen Bildungssystems fort.

Alle Daten und weitere Informationen unter bildungsbericht.de

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.)
Bildung in Deutschland 2016
Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration

2016, 363 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5742-2
Kostenloser Download:
wbv-open-access.de

Bildung auf einen Blick 2016

OECD-INDIKATOREN

Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren ist die maßgebliche Quelle für Informationen zum Stand der Bildung weltweit. *Bildung auf einen Blick* bietet Daten zu den Strukturen, der Finanzierung und der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme der 35 OECD-Länder sowie einer Reihe von Partnerländern.

Mit mehr als 125 Abbildungen und 145 Tabellen in der Veröffentlichung selbst und dem Zugriff auf umfangreiche weitere Daten in der Bildungsdatenbank bietet *Bildung auf einen Blick 2016* wesentliche Informationen zum Output der Bildungseinrichtungen, zu den Auswirkungen des Lernens in den einzelnen Ländern, zu den in Bildung finanzierten Finanz- und Humanressourcen, zu Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf sowie zum Lernumfeld und der Organisation der Schulen.

Zu den in dieser Ausgabe neu hinzugekommenen Aspekten gehören:

- Ein neuer Indikator (A9), der die Erfolgsquoten von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich untersucht, d.h., wie viele Bildungsteilnehmer, die eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen, diese tatsächlich innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens abschließen.
- Ein weiterer neuer Indikator (D6) über die Geschlechter- und Altersverteilung bei Schulleitern und welche Aufgaben sie wahrnehmen.
- Trenddaten und Untersuchungen zu den Gehältern von Lehrkräften; Abschlussquoten; mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten Bildungsausgaben; Bildungsbeteiligung vom Sekundarbereich II bis zum Tertiärbereich und Anfängern im Tertiärbereich; jungen Menschen, die weder beschäftigt noch in Ausbildung sind; Klassengrößen und von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden.
- Eine Untersuchung des Ungleichgewichts von Männern und Frauen im Bildungswesen, von Unterschieden bei den Einkommen und den Fächergruppen bis zur Überrepräsentation der Frauen bei den Lehrkräften und ihrer Unterrepräsentation bei den Schulleitern.
- Ein Schwerpunkt auf den Charakteristika von Bildungsteilnehmern, die berufsbildende Bildungsgänge belegen und sie auch abschließen.

Die den Tabellen und Abbildungen von *Bildung auf einen Blick* zugrunde liegenden Excel-Tabellen können über die jeweils darunter angegebenen StatLinks eingesehen werden. Die Tabellen und Abbildungen sowie die gesamte OECD-Online-Bildungsdatenbank sind über die Bildungswebsite der OECD unter www.oecd.org/education/education-at-aglance-19991487.htm verfügbar und aktualisierte Daten unter http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en.

Inhalt

Kapitel A: Bildungsergebnisse und Bildungserträge
Kapitel B: Die in Bildung investierten Finanz- und Humanressourcen
Kapitel C: Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf
Kapitel D: Das Lernumfeld und die Organisation von Schulen

Diese Studie ist in der Online-Bibliothek OECD iLibrary zugänglich: *www.oecd-ilibrary.org.*

ISBN 978-3-7639-5762-0
wbv.de