Bildung auf einen Blick 2018

OECD-INDIKATOREN



OECD

wbv

Bildung auf einen Blick 2018
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 2018: OECD Indicators
Regards sur l'éducation 2018: Les indicateurs de l'OCDE
© 2018 OECD
Alle Rechte vorbehalten

© 2018 Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland für die deutsche Übersetzung

© 2018 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.

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

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

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 diese Bildungsergebnisse beeinflussen, und die – in einem weiteren Sinne – individuellen und gesellschaftlichen Erträge von Investitionen in Bildung.

Bildung auf einen Blick ist das Ergebnis langjähriger gemeinsamer Bemühungen der Regierungen der OECD-Länder, der Experten und Institutionen, die im Rahmen des OECD-Programms Indicators of Education Systems (INES) zusammenarbeiten, sowie des Sekretariats der OECD. Die Veröffentlichung wurde erstellt von der Abteilung „Innovation and Measuring Progress" der OECD-Direktion „Bildung und Kompetenzen" unter der Leitung von Deborah Roseveare und Marie-Hélène Doumet, mitgewirkt haben Étienne Albiser, Éric Charbonnier, Manon Costinot, Fatine Guedira, Corinne Heckmann, Karinne Logez, Axelle Magnier, Camila de Moraes, Simon Normandeau, Gara Rojas González, Daniel Sánchez Serra, Markus Schwabe, Giovanni Maria Semeraro und Roland Tusz. Valérie Forges war unterstützend im Bereich Verwaltung tätig; Agnese Gatti, Yaelin Ham, Michael Jacobs, Pauline Le Pape, Hanvit Park und Junyeong Park haben bei den Analysen mitgewirkt. Marilyn Achiron, 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 gegenüber sehen, 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 das OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener [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 2017
Editorial: Bildung – ein Versprechen an alle		11	
Einleitung: Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen		15	
Hinweise für den Leser		21	
Executive Summary		26	
Chancengerechtigkeit und das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030		31	
Kapitel A	**Bildungsergebnisse und Bildungserträge**	49	
Indikator A1	**Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?**	51	A1
Tabelle A1.1	Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2017)	67	
Tabelle A1.2	Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2007 und 2017)	68	
Tabelle A1.3	Bildungsstand von im Inland und im Ausland geborenen 25- bis 64-Jährigen, nach Alter bei Zuwanderung (2017)	69	
Indikator A2	**Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen von heute?**	71	C5
Tabelle A2.1	Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus (2017)	81	
Tabelle A2.2	Entwicklung des Anteils junger Erwachsener (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Altersgruppe (2007 und 2017)	82	
Tabelle A2.3	Anteil im Inland und im Ausland geborener 15- bis 29-jähriger NEETs (in %), nach Alter bei Zuwanderung (2017)	83	
Indikator A3	**Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?**	85	A5
Tabelle A3.1	Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2017)	103	
Tabelle A3.2	Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2007 und 2017)	104	
Tabelle A3.3	Beschäftigungs-, Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2017)	105	
Tabelle A3.4	Beschäftigungsquoten im Inland und im Ausland geborener 25- bis 64-Jähriger, nach Alter bei Zuwanderung und Bildungsstand (2017)	106	
Indikator A4	**Welche Einkommenszuschläge lassen sich durch Bildung erzielen?**	107	A6
Tabelle A4.1	Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand (2016)	121	
Tabelle A4.2	Niveau der Erwerbseinkommen im Verhältnis zum Median der Erwerbseinkommen, nach Bildungsstand (2016)	122	
Tabelle A4.3	Unterschiede im Erwerbseinkommen von vollzeitbeschäftigten Frauen und Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2016)	123	
Tabelle A4.4	Unterschiede beim Erwerbseinkommen zwischen im Inland und im Ausland geborenen Vollzeitbeschäftigten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2016)	124	

Indikator A5 **Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?** ... 125 — A7

Tabelle A5.1a Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2015) ... 141
Tabelle A5.1b Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2015) ... 142
Tabelle A5.2a Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2015) ... 143
Tabelle A5.2b Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2015) ... 144
Tabelle A5.3a Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2015) ... 145
Tabelle A5.3b Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2015) ... 146

Indikator A6 **Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?** ... 147 — A8

Tabelle A6.1 Anteil 15-jähriger Schüler, die angaben, dass sie sich der Umweltthematik bewusst bzw. sehr bewusst sind, nach Kompetenzstufe in Naturwissenschaften (2015) ... 161
Tabelle A6.2 Anteil Erwachsener, die der Aussage zustimmen, dass Umweltthemen Auswirkungen auf ihren Alltag haben, nach Bildungsstand (2014 bzw. 2010) ... 162
Tabelle A6.3 Anteil Erwachsener, die glauben, dass der Einzelne dafür verantwortlich ist, sich um die Umwelt zu kümmern, nach Bildungsstand (2016 bzw. 2010–2014) ... 163
Tabelle A6.4 Anteil Erwachsener, die angeben, dass sie persönlich Maßnahmen zur Reduzierung des Energieverbrauchs ergreifen, nach Bildungsstand (2016 bzw. 2010) ... 164

Indikator A7 **Inwieweit nehmen Erwachsene gleichberechtigt an formaler und nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil?** ... 165 — C6

Tabelle A7.1 Teilnahme im Inland und im Ausland geborener Erwachsener an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Geschlecht und Bevölkerungsanteil (2012 bzw. 2015) ... 180
Tabelle A7.2 Teilnahme im Inland und im Ausland geborener Erwachsener an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Erwerbsstatus (2012 bzw. 2015) ... 181
Tabelle A7.3 Teilnahme im Inland und im Ausland geborener Erwachsener an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2012 bzw. 2015) ... 182

Kapitel B **Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf** ... 183

Indikator B1 **Wer nimmt an Bildung teil?** ... 185 — C1

Tabelle B1.1 Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2005, 2010 und 2016) ... 202
Tabelle B1.2 Bildungsteilnehmer als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 15 bis 20 Jahren (2010, 2016) ... 203
Tabelle B1.3 Charakteristika von Schülern im Sekundarbereich I und II (2016) ... 204

Indikator B2 **Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?** ... 205 — C2

Tabelle B2.1a Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Alter (2016) ... 224

Tabelle B2.1b Entwicklung der Bildungsbeteiligung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Alter (2005, 2010, 2015 und 2016) . . . 225
Tabelle B2.2 Bildungsbeteiligung von Kindern an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (Elementarbereich, ISCED 0) (in %), nach Art der Bildungseinrichtung und der Kinder-Lehrkräfte-Relation (2016) . . . 226
Tabelle B2.3a Ausgaben für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (Elementarbereich, ISCED 0) und Veränderung der Ausgaben als Prozentsatz des BIP im vorschulischen Bereich (ISCED 02) (2005, 2010, 2014 und 2015) . . . 227

Indikator B3 Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben? . . . 229 A2
Tabelle B3.1 Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2016) . . . 243
Tabelle B3.2 Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2016) . . . 244
Tabelle B3.3 Entwicklung der Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2010 und 2016) . . . 245

Indikator B4 Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen? . . . 247 C3
Tabelle B4.1 Charakteristika von Anfängern in Promotionsbildungsgängen (2016) . . . 260
Tabelle B4.2 Charakteristika von Anfängern im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) (2016) . . . 261
Tabelle B4.3 Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang), nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2016) . . . 262

Indikator B5 Wer wird einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben? . . . 263 A3
Tabelle B5.1 Charakteristika von Erstabsolventen im Tertiärbereich (2016) . . . 275
Tabelle B5.2 Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe (2016) . . . 276
Tabelle B5.3 Erstabschlussquoten, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2016) . . . 277

Indikator B6 Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich? . . . 279 C4
Tabelle B6.1 Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2016) . . . 295
Tabelle B6.2 Anteil internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer an allen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich und ihre Aufgliederung nach Fächergruppen (in %) (2016) . . . 296
Tabelle B6.3 Mobilitätsmuster ausländischer und internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2016) . . . 297

Indikator B7 Inwieweit besteht Chancengerechtigkeit beim Zugang zum Tertiärbereich und den entsprechenden Abschlüssen? . . . 299
Tabelle B7.1 Anteil 18- bis 24-Jähriger, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, an den Anfängern in Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen und an der Population, nach Geschlecht (2015) . . . 311
Tabelle B7.2 Anteil 20- bis 29-Jähriger, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, an den Erstabsolventen von Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen und an der Population, nach Geschlecht (2015) . . . 311
Tabelle B7.3 Anteil 18- bis 24-jähriger Migranten der ersten oder zweiten Generation an den Anfängern in Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen und an der Population, nach Geschlecht (2015) . . . 312

Tabelle B7.4 Anteil 20- bis 29-jähriger Migranten der ersten oder zweiten Generation an den Erstabsolventen von Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen und an der Population, nach Geschlecht (2015) 312

Kapitel C Die in Bildung investierten Finanzressourcen 313

Indikator C1 Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen? 317 B1

Tabelle C1.1 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmer (2015) 329

Tabelle C1.2 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und Forschung und Entwicklung (2015) 330

Tabelle C1.3 Veränderung der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen (2005, 2011 und 2015) 331

Indikator C2 Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben? 333 B2

Tabelle C2.1 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2015) . . 343

Tabelle C2.2 Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2015) 344

Tabelle C2.3 Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2005 bis 2015) 345

Indikator C3 Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen? 347 B3

Tabelle C3.1 Relativer Anteil der (aufgegliederten) öffentlichen, privaten und internationalen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2015) 357

Tabelle C3.2 Mittel aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen für Bildungseinrichtungen vor und nach Transferzahlungen (in %) (2015) 358

Tabelle C3.3 Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Index der Veränderung der relativen Anteile öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben vom Primar- bis zum Tertiärbereich (2005 bis 2015) 359

Indikator C4 Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung? 361 B4

Tabelle C4.1 Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2015) 371

Tabelle C4.2 Herkunft der Mittel zur Finanzierung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung (in %) (2015) 372

Tabelle C4.3 Entwicklung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (originäre Herkunft der Mittel, 2005, 2011 und 2015) 373

Indikator C5 Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer? 375 B5

Tabelle C5.1 Geschätzte durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (2015/2016) 390

Tabelle C5.2 Geschätzte Veränderung der Bildungsgebühren tertiärer Bildungseinrichtungen (2005/2006 bis 2015/2016) und jüngste Reformen der Bildungsgebühren 392

Tabelle C5.3 Öffentliche Darlehen, Rückzahlung und verzögerte Rückzahlung für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2015/2016) 394

Indikator C6 **Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?** 397 B6
Tabelle C6.1 Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben (in %), nach Bildungsbereich (2015) 405
Tabelle C6.2 Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie (2015) 406
Tabelle C6.3 Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2015) 407

Indikator C7 **Welche Faktoren beeinflussen die Gehaltskosten der Lehrkräfte?** . . 409 B7
Tabelle C7.1 Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich (2016) 424
Tabelle C7.2 Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2016) 425
Tabelle C7.3 Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2016) 426

Kapitel D **Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen** 427

Indikator D1 **Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?** 429 D1
Tabelle D1.1 Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht (2018) 445
Tabelle D1.2 Organisation der allgemeinen Schulpflicht (2018) 447
Tabelle D1.3a Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2018) 448
Tabelle D1.3b Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2018) 449

Indikator D2 **Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?** 451 D2
Tabelle D2.1 Durchschnittliche Klassengröße nach Art der Bildungseinrichtung (2016) und Index der Veränderung zwischen 2005 und 2016 460
Tabelle D2.2 Lernende-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen (2016) 461
Tabelle D2.3 Schüler-Lehrkräfte-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2016) 462

Indikator D3 **Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleiter?** 463 D3
Tabelle D3.1a Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2017) 487
Tabelle D3.2a Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2016) 488
Tabelle D3.4 Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern, nach Altersgruppe und Geschlecht (2016) 489
Tabelle D3.10 Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest-/Höchstgehälter von Schulleitern, basierend auf der Mindestqualifikation (2017) 490

Indikator D4 **Wie viel Zeit unterrichten Lehrkräfte?** 491 D4
Tabelle D4.1 Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrkräften (2017) 506
Tabelle D4.2 Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005 bis 2017) 508
Tabelle D4.3 Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2017) 509

Indikator D5 **Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft?** 511 D5
Tabelle D5.1 Altersstruktur der Lehrerschaft (2016) 521
Tabelle D5.2 Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2016) 522
Tabelle D5.3 Geschlechterstruktur der Lehrerschaft nach Altersgruppe (2016) und Anteil der weiblichen Lehrkräfte für alle Altersgruppen (2005, 2016) 523

Indikator D6 Auf welchen Ebenen werden wichtige Entscheidungen im Bildungssystem getroffen? 525
Tabelle D6.1 Anteil der auf den einzelnen Entscheidungsebenen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I getroffenen Entscheidungen (in %) (2017) 540
Tabelle D6.2 Anteil der auf den einzelnen Entscheidungsebenen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I getroffenen Entscheidungen (in %), nach Entscheidungsbereich (2017) 541
Tabelle D6.3 Anteil der Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf lokaler und Schulebene getroffen werden (in %), nach Art der Entscheidung (2017) 543

Anhang 1 Merkmale der Bildungssysteme 545

Tabelle X1.1a Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2016) 546
Tabelle X1.1b Typisches Eintrittsalter, nach Bildungsbereich (2016) 548
Tabelle X1.2a Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, OECD-Länder 549
Tabelle X1.2b Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, Partnerländer 550
Tabelle X1.3 Alter der Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht und Alter der Schüler zu Beginn des Primarbereichs (2016) 551

Anhang 2 Statistische Bezugsdaten 553

Tabelle X2.1 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2015 und 2016) 554
Tabelle X2.2 BIP und öffentliche Gesamtausgaben (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, 2010 bis 2015, zu jeweiligen Preisen) 555
Tabelle X2.3 Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, 2010 bis 2015, zu konstanten Preisen von 2010) 557
Tabelle X2.4a Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2017) 559
Tabelle X2.4c Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit Mindestqualifikation (2017) 561
Tabelle X2.4f Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften (2000, 2005 bis 2017) 563
Tabelle X2.4g Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005, 2010 bis 2016) 565
Tabelle X2.5 Lehrkräfte nach Qualifikationsniveau (2017) 567
Tabelle X2.6 Anteil der Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- sowie Sekundarbereich I und II (in %), nach Bildungsstand (2017) 568

Anhang 3 Quellen, Methoden und technische Hinweise 569

Mitwirkende an dieser Publikation 571

Education Indicators in Focus 577

Editorial

Bildung – ein Versprechen an alle

Alle Menschen sind von Geburt an gleich, aber nicht alle haben von Geburt an die gleichen Chancen. Einige werden in wohlhabende Familien geboren, andere müssen kämpfen, um über die Runden zu kommen. Einige werden in einem von Konflikten und Unruhen geprägten Umfeld aufwachsen, mit Vertreibung konfrontiert werden und sich in einem fremden Land einleben müssen. Andere wiederum werden ihr ganzes Leben von gesellschaftlicher Stabilität und Wohlstand profitieren. Einige müssen mit einer Behinderung zurechtkommen, damit kämpfen, selbst einfache Anforderungen zu bewältigen, während wieder anderen womöglich nie bewusst wird, wie kostbar ihre gute Gesundheit ist. Die Bedingungen und sozialen Gegebenheiten, in die wir hineingeboren werden, mögen so zufällig erscheinen wie ein Lotteriespiel, aber sie bestimmen die Ausgangsposition unseres Lebenswegs und beeinflussen nicht nur die Chancen, die uns zur Verfügung stehen, sondern auch das soziale und emotionale Kapital, das erforderlich ist, um unseren Weg zu ebnen.

In Platons „*Der Staat*" sagt Sokrates zu Adeimantus, dass die Richtung, die wir in unserer Kindheit durch Bildung erhalten, das zukünftige Leben bestimmt. Bildung ist tatsächlich das Fundament für den weiteren Lebensweg des Einzelnen. Niemand wird bestreiten, dass jedes Kind, jeder Mensch, unabhängig von Geschlecht, sozioökonomischem, ethnischem oder kulturellem Hintergrund, die gleichen Chancen verdient, Kompetenzen zu erwerben und einen Platz in der Gesellschaft zu finden. Chancengerechtigkeit ist tatsächlich einer der Grundwerte, für den viele Länder sich als Fundament ihrer Gesellschaft entschieden haben.

Neben den gewichtigen moralischen und ethischen Gründen, die für die Forderung nach Chancengerechtigkeit sprechen, gibt es auch, wie unsere *Initiative für inklusives Wachstum* zeigt, solide Belege für die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Vorteile, die eine inklusive Gesellschaft mit sich bringt. Ein höherer Bildungsstand führt zu höherwertigen Kompetenzen, die wiederum zu höheren Lebenseinkommen führen. Die Qualität der Bildung kann ein guter Prädiktor des wirtschaftlichen Wohlstands eines Landes sein. Mangelnde Bildungserfolge kommen extrem teuer zu stehen, da die Staaten dann Wege zur Kompensation finden müssen, um das soziale und wirtschaftliche Wohl aller zu sichern.

Die Auswirkungen ungleicher Fähigkeiten und Kenntnisse reichen jedoch weit über den wirtschaftlichen Wohlstand eines Landes hinaus. Sie berühren alle Aspekte des menschlichen Miteinanders und führen beispielsweise zu einem schlechteren Gesundheitszustand, zu einem Klima der Gewalt oder der gesellschaftlichen Unruhe. All dies zeigt, welche langfristigen und oft tragischen Folgen die fehlende Chancengleichheit für den Einzelnen und die Gesellschaft als Ganzes haben kann. Deshalb betont der *Framework for Inclusive Growth* (Rahmen für inklusives Wachstum) der OECD, wie wichtig es ist, in Menschen und Orte zu investieren, die ins Hintertreffen geraten sind, und gleichzeitig inklusive Arbeitsmärkte zu unterstützen. Mithilfe einer Indikatorenübersicht identifiziert dieser Rahmen die Mecha-

nismen, durch die sich Ungleichheit entwickelt, und bietet gleichzeitig Vorschläge dazu, wie Länder Maßnahmen entwickeln und umsetzen können, die allen Menschen Chancen eröffnen. Der Kampf gegen fehlende Chancengleichheit im Bildungswesen ist Dreh- und Angelpunkt all dieser Anstrengungen.

Angesichts dieser Herausforderungen konzentriert sich die diesjährige Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* auf die Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Die Publikation zeigt, dass der Bildungsstand in den letzten zehn Jahren zwar signifikant angestiegen ist, dass aber mangelnde Gerechtigkeit, die früh im Leben auftritt, sich tendenziell in späteren Jahren akkumuliert. Zu den verschiedensten Auslösern zuerst im Bildungssystem und dann auf dem Arbeitsmarkt gehören sozioökonomischer Status, Geschlecht, Migrationshintergrund und geografischer Standort.

Von diesen wirkt sich der sozioökonomische Status am stärksten auf die Bildungsteilnahme und das Lernen sowie auf die wirtschaftlichen und sozialen Ergebnisse aus. Kinder, deren Mütter keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, nehmen mit geringerer Wahrscheinlichkeit an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung teil. Obwohl weithin anerkannt ist, dass die kognitive Entwicklung von Kindern lange vor Erreichen des schulpflichtigen Alters beginnt, wenden die Staaten noch immer weniger für diesen Bildungsbereich auf als für jeden anderen. Kinder mit benachteiligtem Hintergrund nehmen auch später mit geringerer Wahrscheinlichkeit weiter gehende Bildungsmöglichkeiten wahr, da sich Ungleichheiten tendenziell im Laufe des Lebens aufaddieren. Diejenigen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, besuchen mit größerer Wahrscheinlichkeit berufsbildende als allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II und schließen diese wiederum mit geringerer Wahrscheinlichkeit ab. Das beeinträchtigt wiederum ihre Teilnahme im Tertiärbereich, denn der Anteil der Anfänger, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, ist klein. Dennoch erreichen zwei Drittel der Erwachsenen, deren Eltern einen niedrigeren Bildungsstand haben, einen höheren Bildungsstand als ihre Eltern, ein Hinweis darauf, dass Personen aus den am stärksten benachteiligten Bevölkerungsschichten inzwischen verstärkt Kompetenzen erwerben.

Ein höherer Bildungsabschluss ist heute wichtiger denn je. Rund ein Drittel der Kinder von Arbeitern sind selbst Arbeiter. Technologischer Wandel, Digitalisierung und Innovation haben zu signifikanten Einkommenszuschlägen für hochwertige Kompetenzen geführt, da geringer qualifizierte Arbeitsplätze aus dem Arbeitsmarkt verdrängt werden. Wer nur einen Abschluss im Sekundarbereich II hat, wird im Durchschnitt nur 65 Prozent dessen verdienen, was ein Absolvent des Tertiärbereichs verdient, wodurch sich der Teufelskreis über die nächsten Generationen fortsetzen wird. Im Durchschnitt dauert es in den OECD-Ländern vier bis fünf Generationen, bis Kinder aus dem unteren Dezil der Einkommensverteilung das mittlere Einkommensniveau erreichen.

Auch geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen fort, trotz vielfältiger Anstrengungen, sie zu verringern oder ganz zu überwinden. Die dahinterstehende Dynamik entfaltet sich jedoch in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt unterschiedlich. Jungen werden mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Klasse wiederholen, die Schule frühzeitig ohne Abschluss verlassen und keinen Abschluss im Tertiärbereich erwerben. Trotz besserer Leistungen in der Schule erzielen Frauen jedoch nach wie vor schlechtere Beschäftigungs- und Einkommensergebnisse. Dies hängt zum Teil mit den unterschiedlichen Entscheidungen zusammen, die Männer und Frauen bei der Wahl ihrer Fachrichtungen treffen. Obwohl es vielfältige Bemühungen gibt, die Geschlechtervielfalt in den verschiedensten beruflichen

Karrieren zu fördern, wählen Frauen noch immer mit geringerer Wahrscheinlichkeit gut bezahlte Fächergruppen im Tertiärbereich und machen dort einen Abschluss. So besteht beispielsweise eine hohe Nachfrage nach Kompetenzen im Bereich Ingenieurwesen, aber nur 6 Prozent der Frauen erwerben einen Abschluss in Ingenieurwesen, verglichen mit 25 Prozent der Männer. Noch immer werden diese Entscheidungen, oft unbewusst, durch kulturelle Normen und vorgefasste, in der Kindheit übernommene Vorstellungen zur Rolle der Frau beeinflusst.

Auch Migrationsbewegungen verändern unsere Gemeinschaften und Bildungssysteme auf grundlegende Weise. Um den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern, braucht es die Fähigkeit, Migranten zu integrieren und sicherzustellen, dass sie die für den Arbeitsmarkt und die Gemeinschaft erforderlichen Kompetenzen entwickeln. In den Ländern mit verfügbaren Daten haben jedoch Migranten der ersten und zweiten Generation eine geringere Wahrscheinlichkeit, einen Bachelor- oder einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden tertiären Bildungsgang zu beginnen und abzuschließen. Im Ausland geborene Erwachsene nehmen auch im Laufe ihres Lebens mit geringerer Wahrscheinlichkeit als im Inland geborene an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil.

Auf den ersten Blick scheint Sokrates recht zu haben: Wer von Beginn an benachteiligt ist, hat auch mit geringerer Wahrscheinlichkeit Zugang zu einer hochwertigen Lernumgebung und erwirbt mit geringerer Wahrscheinlichkeit die Kompetenzen und den Willen, sich in der Gesellschaft zu entwickeln und zu wachsen. Sokrates' Worte sind jedoch weniger eine Prophezeiung als ein Aktionsaufruf für das Bildungswesen, eine Mahnung, dass eine qualitativ hochwertige, fördernde Lernumgebung dazu beitragen kann, die mangelnde Chancengerechtigkeit zu bekämpfen.

Das war auch das ehrgeizige Ziel der führenden Politiker der Welt, als sie die bildungspolitischen Ziele der Agenda 2030 festlegten. Mit der Verpflichtung, bis zum Jahr 2030 „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung für alle Menschen zu gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle zu fördern", wurde eine der umfassendsten globalen Bildungsagenden festgelegt, die je in Angriff genommen wurden. Von den zehn mit diesem Ziel verbundenen Zielvorgaben befasst sich Zielvorgabe 4.5 mit der Chancengerechtigkeit und zielt insbesondere darauf ab, „geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung [zu] 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 [zu] gewährleisten". Abgesehen von dem Fokus auf geschlechtsspezifische Disparitäten fordert die Agenda die Länder dazu auf, Chancengerechtigkeit auch bei anderen Aspekten im Auge zu behalten, die für entwickelte Länder genauso wichtig sind wie für Entwicklungsländer.

Die mangelnde Chancengerechtigkeit im Bildungswesen betrifft viele Aspekte der Agenda 2030, daher leistet die diesjährige Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* im Kapitel zur Agenda 2030 durch den besonderen Schwerpunkt auf Zielvorgabe 4.5 einen wichtigen Beitrag zu allen Zielen für nachhaltige Entwicklung, denn das Kapitel enthält eine Einschätzung dazu, wie weit die OECD- und Partnerländer auf ihrem Weg zur Erreichung des Ziels Chancengerechtigkeit gekommen sind. Die Ergebnisse zeigen, dass es für viele Länder schwierig bleibt, Chancengerechtigkeit bei der Bildungsteilnahme und eine hohe Qualität der Lernergebnisse zu erreichen. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung Erwachsener an formaler und nicht formaler Fort- und Weiterbildung unterscheiden sich stark zwischen den Ländern. In einigen Ländern nehmen Frauen mit

geringerer Wahrscheinlichkeit daran teil, in anderen Ländern Männer. Auch die Chancengerechtigkeit bei den Lernergebnissen variiert enorm: In allen OECD-Ländern hängen die Leistungen 15-Jähriger in Mathematik eng mit ihrem sozioökonomischen Status sowie mit dem geografischen Standort ihrer Schule (ländlich oder städtisch) zusammen. In den meisten Ländern wurde dieser Zusammenhang in den letzten zehn Jahren keineswegs schwächer.

Jeder Mensch hat das Potenzial, Großes zu erreichen, und verdient die Chance, zu wachsen, sich zu entwickeln und einen Beitrag zur Gemeinschaft zu leisten. Chancengerechtigkeit im Bildungswesen zu erreichen, erfordert unterschiedliche Maßnahmen durch verschiedene politische Mechanismen: gezielte Bildungsfinanzierung und Ressourcenbereitstellung für die Schwächsten in der Gesellschaft; die Verhinderung von Klassenwiederholungen und die Ermutigung von Minderheitenangehörigen, das allgemeine Bildungssystem mit seinen breiteren Möglichkeiten zu nutzen; die Sicherstellung, dass Lehrkräfte die erforderliche Ausbildung und das pädagogische Fachwissen haben, um Schüler, die Schwierigkeiten haben, zu erkennen und zu unterstützen; und ein breiterer Zugang zu und die Bereitstellung von bezahlbarer, hochwertiger frühkindlicher Bildung.

Vieles wurde bereits erreicht, und einige der Chancenungleichheiten, denen unsere Kinder gegenüberstehen, wurden verringert. Jedoch mahnt uns die diesjährige Ausgabe von *Bildung auf einen Blick*, dass der Weg zu Chancengerechtigkeit im Bildungswesen noch voller Hindernisse ist. Wir sind dafür verantwortlich sicherzustellen, dass persönliche oder soziale Umstände niemanden davon abhalten, das eigene Potenzial vollständig zu entfalten. Das sollte das Versprechen von Bildung an alle sein.



Angel Gurría
OECD-Generalsekretär

Einleitung: Die Indikatoren und ihr konzeptioneller Rahmen

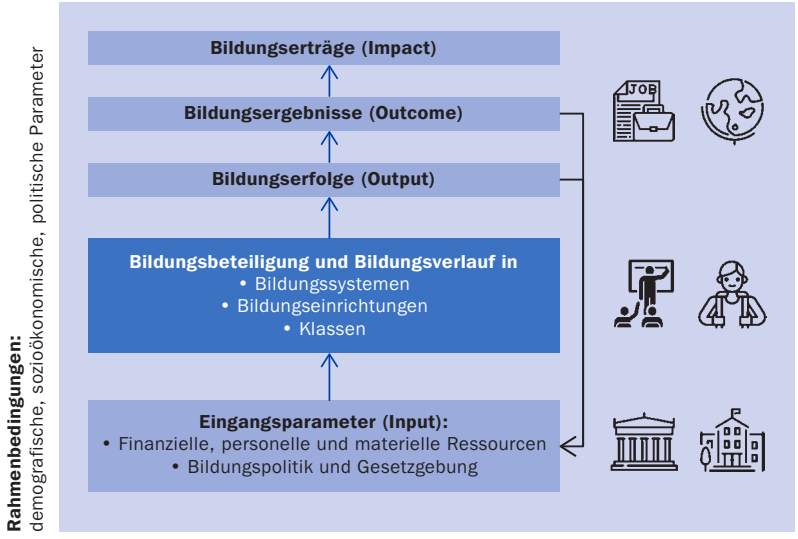
Der konzeptionelle Rahmen

Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren bietet ein umfangreiches aktuelles Spektrum an vergleichbaren Indikatoren, die auf dem Konsens der Fachwelt beruhen, wie der gegenwärtige Stand der Bildung im internationalen Vergleich zu messen ist. Die Indikatoren enthalten Informationen zu den in Bildung investierten personellen und finanziellen Ressourcen, zur Funktionsweise und Weiterentwicklung von Bildungssystemen sowie zu den Erträgen der Investitionen in die Bildung. Die Indikatoren sind thematisch gegliedert und jeweils von Informationen zum politischen Kontext und zur Interpretation der Daten begleitet.

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

Abbildung 1

Konzeptioneller Rahmen der Indikatoren in *Bildung auf einen Blick*



Die Akteure im Bildungssystem

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

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

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

Gruppen von Indikatoren

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

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

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

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

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

Rahmenbedingungen der Bildungspolitik

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

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

Analyse von Indikatoren mittels des konzeptionellen Rahmens

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

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

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

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

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

Die in *Bildung auf einen Blick 2018* veröffentlichen Indikatoren wurden innerhalb dieses konzeptionellen Rahmens entwickelt. Die Kapitel sind unter dem Blickwinkel der Bildungssysteme als Ganzes strukturiert, auch wenn die Indikatoren mit den in ihnen enthaltenen Analysen nach den verschiedenen Bildungsbereichen und Lernumgebungen untergliedert sind, sodass sie sich auf mehr als ein Element des konzeptionellen Rahmens beziehen können.

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

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

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

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

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

chen Ebenen, auf denen Entscheidungen in Bildungssystemen getroffen werden, sowie zu den Möglichkeiten für den Übergang und den Zugang zum Sekundar- und Tertiärbereich.

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

Das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030

Im September 2015 trafen sich führende Politiker der Welt, um ehrgeizige Ziele für die Zukunft der Völkergemeinschaft festzulegen. Ziel 4 der Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs) lautet, inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung zu gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle zu fördern. Innerhalb des SDG-4-Monitoringrahmens gibt es zu jeder Zielvorgabe mindestens einen globalen Indikator und eine Reihe verwandter thematischer Indikatoren, welche die Analyse und Messung der Zielvorgaben ergänzen sollen.

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

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

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

Chancengerechtigkeit in *Bildung auf einen Blick 2018*

Chancengerechtigkeit bildet den Schwerpunkt der diesjährigen Ausgabe, der sich als roter Faden durch die gesamte Publikation zieht. Chancengerechtigkeit in der Bildung bedeutet, dass in Bezug auf Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf allen eine hochwertige Bildung offensteht und die persönlichen und sozialen Bedingungen wie Geschlecht, familiärer Hintergrund oder Herkunft niemanden daran hindern, das Bildungspotenzial voll auszuschöpfen. Daher analysieren viele Indikatoren der diesjährigen Veröffentlichung die Bildungsbeteiligung und den Bildungsverlauf sowie die Bildungsergebnisse unter dem Blickwinkel verschiedener Aspekte der Chancengerechtigkeit: Geschlecht, Bildungsstand der Eltern (oft als indirekte Kenngröße für den sozioökonomischen Status gewertet), Migrationshintergrund oder Herkunftsland und subnationale Einheiten.

Gemäß diesem allgemeinen Schwerpunkt konzentriert sich das Kapitel zu den SDGs in *Bildung auf einen Blick 2018* auf den Stand bei Zielvorgabe 4.5, „bis 2030 geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung [zu] 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 [zu] gewährleisten".

In der nachfolgenden Tabelle sind die Indikatoren und Kapitel der Veröffentlichung zusammengefasst, die zur Analyse von Chancengerechtigkeit in der Bildung unter verschiedensten Perspektiven beitragen.

Tabelle 1

Indikatoren mit Analysen zu Chancengerechtigkeit in *Bildung auf einen Blick 2018*

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

Hinweise für den Leser

Statistische Erfassung

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

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

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

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

Vergleichbarkeit über die Jahre

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

Länderabdeckung

Die Veröffentlichung enthält Bildungsdaten aus den 35 OECD-Ländern und zwei Partnerländern, die am OECD-Programm Indicators of Education Systems (INES) teilnehmen (Brasilien und die Russische Föderation), sowie aus den anderen Partnerländern der G20-Gruppe und OECD-Beitrittsländern, die nicht an INES teilnehmen (Argentinien, China, Costa Rica, Indien, Indonesien, Kolumbien, Litauen*, Saudi-Arabien und Südafrika). Die Quellen für die Daten der Länder, die nicht an INES teilnehmen, stammen aus den regelmäßigen INES-Datenerhebungen, vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS) oder von Eurostat.

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

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

israelischen Siedlungen im Westjordanland gemäß internationalem Recht.

Hinweis zu subnationalen Einheiten

Bei der Interpretation der Ergebnisse aus subnationalen Einheiten ist zu berücksichtigen, dass sowohl die Einwohnerzahl als auch die geografische Größe der subnationalen Einheiten innerhalb der Länder stark variieren können. So hat z. B. in Kanada das Territorium Nunavut 37.082 Einwohner und eine Fläche von 1,9 Millionen Quadratkilometern, die Provinz Ontario dagegen 13,9 Millionen Einwohner und eine Fläche von 909.000 Quadratkilometern (OECD, 2018[2]). Außerdem sind regionale Unterschiede tendenziell vor allem in großen Ländern wie Kanada, der Russischen Föderation und den Vereinigten Staaten größer, wenn mehr subnationale Einheiten in die Analyse einfließen.

Bezeichnungen der territorialen Einheiten

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

Berechnung von internationalen Mittelwerten

Das Hauptanliegen von *Bildung auf einen Blick* ist es, eine verbindliche Zusammenstellung von wichtigen internationalen Vergleichen im Bereich Bildungsstatistik zur Verfügung zu stellen. Auch wenn 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 Werten umfasst.

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

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

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

Bei vielen Indikatoren wird auch ein *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, Un-

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

Die Werte sowohl für OECD-Durchschnitt, EU22-Durchschnitt und G20-Durchschnitt als auch OECD insgesamt und EU22 insgesamt können durch fehlende Daten erheblich beeinflusst werden. 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-/EU22-/G20-Durchschnitt" auf diejenigen OECD-, EU22- oder G20-Länder bezieht, die in dem jeweiligen Vergleich berücksichtigt sind. Wenn von mehr als 40 Prozent der Länder Angaben fehlten bzw. die Angaben in anderen Spalten enthalten sind, wurde kein Durchschnitt berechnet.

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

Klassifizierung der Bildungsbereiche

Die Klassifizierung der einzelnen Bildungsbereiche beruht auf der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (International Standard Classification of Education – ISCED). ISCED ist ein Instrument zur Erstellung von internationalen Bildungsstatistiken. ISCED-97 wurde in der jüngsten Vergangenheit überarbeitet, und die neue Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED 2011) wurde im November 2011 offiziell verabschiedet und ist jetzt Grundlage der Angabe von Bildungsbereichen in dieser Publikation. Ausgenommen

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

hiervon sind Tabellen mit Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), die auf der früheren Klassifikation ISCED-97 basiert.

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

In der vorstehenden Tabelle sind die in der Veröffentlichung verwendeten Bildungsbereiche gemäß ISCED 2011 aufgelistet (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[3]).

Fächergruppen

Innerhalb von ISCED können Bildungsgänge und die zugehörigen Qualifikationen sowohl nach Fächergruppen als auch nach Bildungsbereichen klassifiziert werden. Nach Annahme von ISCED 2011 erfolgten eine separate Überprüfung und ein globaler Konsultationsprozess zu den Fächergruppen von ISCED. Diese Fächergruppen wurden überarbeitet und als Klassifikation „ISCED 2013 Fields of Education and Training (ISCED-F 2013)“ (UNESCO-UIS, 2014[4]) von der UNESCO-Generalkonferenz auf ihrer 37. Sitzung im November 2013 gebilligt. In der vorliegenden Publikation wird der Begriff „Fächergruppe“ für die unterschiedlichen Fächergruppen dieser Klassifikation verwendet.

Standardfehler (S. F.)

Die in diesem Bericht dargestellten statistischen Schätzungen basieren auf Stichproben von Erwachsenen statt auf Werten, die man erhalten würde, wenn jede Person in der Zielpopulation jedes Landes jede Frage beantwortet hätte. Jede Schätzung ist daher mit einem bestimmten Grad an Unsicherheit behaftet, der mit Stichproben- und Messfehlern zusammenhängt und der als Standardfehler ausgedrückt werden kann. Konfidenzintervalle erlauben Rückschlüsse auf Mittelwerte und Mengenverhältnisse in der Population, indem sie die von den Schätzwerten aus der Stichprobe stammende Unsicherheit spezifizieren. In der vorliegenden Publikation ist das Konfidenzniveau auf 95 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 „%“, die den durchschnittlichen Prozentsatz zeigt, und eine Spalte mit der Bezeichnung „S. F.“, die den Standardfehler aufführt. Aufgrund der Erhebungsmethode besteht bei den Prozentsätzen (%) eine Stichprobenunsicherheit vom zweifachen Standardfehler (S. F.). Das heißt z. B., bei den Werten % = 10 und S. F. = 2,6 besteht für die Angabe 10 % bei einem angenommenen Fehlerrisiko von 5 % ein Unsicherheitsbereich im Umfang des zweifachen (1,96) Standardfehlers von 2,6. Daher läge der tatsächliche Prozentsatz 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.

Symbole für fehlende Daten und Abkürzungen

In Tabellen und Abbildungen werden folgende Symbole und Abkürzungen verwendet:

a Daten nicht zutreffend, da die Kategorie nicht zutrifft.

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

c Zu wenige Beobachtungen, um verlässliche Schätzungen vorzunehmen.

d Beinhaltet Daten aus einer anderen Kategorie.

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

q Die Daten wurden auf Wunsch des betreffenden Landes zurückgezogen.

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

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

Weitere Quellen

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

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

Bildung auf einen Blick nutzt den StatLink-Service der OECD. Unter jeder Abbildung und jeder Tabelle von *Bildung auf einen Blick 2018* findet sich eine URL, die zu einer Excel-Arbeitsmappe mit den entsprechenden zugrunde liegenden Daten führt. Diese URLs sind dauerhaft eingerichtet und werden langfristig bestehen bleiben. Außerdem können Benutzer der E-Book-Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* direkt auf diese Links klicken. Die entsprechende Arbeitsmappe öffnet sich dann in einem separaten Fenster.

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

Layout der Tabellen

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

In dieser Publikation verwendete Abkürzungen

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

Anmerkung

* Am 3. Mai 2018 hat der Rat der OECD Litauen eingeladen, der OECD beizutreten. Jedoch war die Hinterlegung der Beitrittsurkunde Litauens zum OECD-Übereinkommen zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation noch nicht erfolgt. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und weder der OECD- noch der EU22-Durchschnitt enthält Daten zu Litauen.

Weiterführende Informationen

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

OECD (2018), *OECD Regional Statistics Database, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_DEMOGR*. [2]

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

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

Executive Summary

Der Einfluss des sozioökonomischen Status auf die Chancengerechtigkeit in der Bildung nimmt tendenziell im Laufe des Lebens zu

Trotz den in den letzten zehn Jahren beim Bildungsstand erreichten signifikanten Verbesserungen ist die Wahrscheinlichkeit, an frühkindlicher Bildung teilzunehmen, den Sekundarbereich II erfolgreich abzuschließen und auch höhere Bildungsbereiche zu besuchen, für diejenigen, deren Eltern einen niedrigeren Bildungsstand haben (eine indirekte Kenngröße für einen niedrigen sozioökonomischen Status), geringer als für diejenigen mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Während davon ausgegangen wird, dass zwei Drittel der 25- bis 64-Jährigen, deren Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II haben, einen höheren Bildungsstand als ihre Eltern erreichen, werden die meisten von ihnen einen berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II erwerben. Im Tertiärbereich ergibt sich ein ähnliches Bild: In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten stellen 18- bis 24-Jährige, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, nur 47 Prozent der Anfänger in Bachelor- sowie langen, zu einem ersten Abschluss führenden und gleichwertigen Bildungsgängen, obwohl sie mehr als 65 Prozent der Bevölkerung der entsprechenden Altersgruppe ausmachen. Diese Ungleichheiten spiegeln sich später auch im Arbeitsmarkt wider: Wer nur einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben hat, ist mit geringerer Wahrscheinlichkeit in Beschäftigung und verdient nur 65 Prozent dessen, was jemand mit einem Abschluss im Tertiärbereich verdient.

Der geschlechtsspezifische Unterschied begünstigt Mädchen im Bildungssystem, aber Männer auf dem Arbeitsmarkt

Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten sind 60 Prozent der Klassenwiederholer im Sekundarbereich Jungen, sie schließen diesen Bildungsbereich auch mit geringerer Wahrscheinlichkeit ab als Mädchen. Daher erwirbt ein größerer Anteil der Mädchen als der Jungen einen Abschluss dieses Bildungsbereichs. Männer erwerben auch mit geringerer Wahrscheinlichkeit als Frauen einen Abschluss im Tertiärbereich: 2017 hatten im Durchschnitt der OECD-Länder 38 Prozent der 25- bis 34-jährigen Männer und 50 Prozent der Frauen der gleichen Altersgruppe einen Abschluss im Tertiärbereich, wobei sich diese Differenz in den letzten 10 Jahren noch vergrößert hat.

Trotz des höheren Bildungsstands erzielen Frauen nach wie vor schlechtere Beschäftigungsergebnisse. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 80 Prozent der jungen Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich in Beschäftigung, verglichen mit 89 Prozent der jungen Männer mit dem gleichen Bildungsstand, und diese Differenz ist bei denjenigen mit einem niedrigeren Bildungsstand noch größer. Im Durchschnitt aller OECD-Länder verdienen Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich auch 26 Prozent weniger als Männer mit einem solchen Abschluss. Diese Einkommensunterschiede spiegeln die geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen den später (auf dem Arbeitsmarkt) besser und schlechter bezahlten Fächergruppen im Tertiärbereich wider, sie können aber auch darauf zurückzuführen sein, dass Frauen mit größerer Wahrscheinlichkeit Phasen der

Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt und der Erwerbslosigkeit durchlaufen, wodurch sich bei ihnen Steigerungen des Erwerbseinkommens verzögern können.

Die Wahrscheinlichkeit, an Bildung teilzunehmen und im Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein, ist für im Ausland geborene Erwachsene und Erwachsene mit Migrationshintergrund geringer

In den Ländern mit verfügbaren Daten sind Migranten der ersten und zweiten Generation bei den Anfängern und Absolventen von Bachelor- oder langen, zu einem ersten Abschluss führenden Bildungsgängen unterrepräsentiert. Im Ausland geborene Erwachsene, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, nehmen tendenziell auch weniger häufig an formaler und/oder nicht formaler Bildung teil als im Inland geborene Gleichaltrige bzw. diejenigen, die spätestens mit 25 Jahren kamen, da sie nicht in gleichem Maße mit dem Bildungssystem und der Sprache des Aufnahmelandes vertraut sind.

In den meisten OECD-Ländern sind die Beschäftigungsquoten von im Ausland geborenen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich niedriger als die von im Inland geborenen Erwachsenen mit einem entsprechenden Abschluss. Bei denjenigen mit einem niedrigeren Bildungsstand ist jedoch häufig das Gegenteil der Fall. Diese gegenläufigen Entwicklungstendenzen sind zum einen Ausdruck der Schwierigkeiten, die im Ausland geborene Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei der Anerkennung ihrer Ausbildung und Berufserfahrung im Aufnahmeland haben. Zum anderen zeigen sie, wie attraktiv die niedrigeren Einkommensforderungen der im Ausland geborenen Erwachsenen mit einem niedrigeren Bildungsstand für Arbeitgeber sind. Im Ausland geborene Erwachsene sind auch mit größerer Wahrscheinlichkeit weder in Beschäftigung noch in Ausbildung (diese Gruppe wird mit der englischen Abkürzung NEET bezeichnet: not in employment, education or training). Rund 18 Prozent der im Ausland geborenen 15- bis 29-Jährigen zählen zu den NEETs, verglichen mit 13 Prozent der im Inland geborenen jungen Erwachsenen.

Obwohl die öffentlichen Ausgaben im Bildungsbereich steigen, stammt ein signifikanter Teil der gesamten Mittel für den Tertiärbereich und die vorschulische Bildung vom privaten Sektor

Zwischen 2010 und 2015 stiegen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich um 5 Prozent und im Tertiärbereich um 11 Prozent. Bildungseinrichtungen werden noch immer überwiegend mit öffentlichen Mitteln finanziert. 2015 stammten 90 Prozent der Finanzmittel für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 66 Prozent der Mittel für den Tertiärbereich aus den öffentlichen Haushalten. Da ein größerer Teil der Finanzierung des Tertiärbereichs von den privaten Haushalten getragen wird, haben die Länder Finanzmechanismen zur Unterstützung von Familien eingeführt. In den Ländern mit den höchsten Bildungsgebühren profitieren mindestens 75 Prozent der Bildungsteilnehmer von derartigen Darlehen oder Zuschüssen.

Da immer mehr 3- bis 5-Jährige an vorschulischer Bildung teilnehmen, steigen auch die öffentlichen Investitionen in den Elementarbereich (ISCED 02), sie lagen 2015 bei 83 Prozent der Gesamtfinanzierung. In den letzten zehn Jahren stieg dieser Anteil in den Ländern mit verfügbaren Daten um 4 Prozentpunkte. Im Durchschnitt aller OECD-Länder besucht jedoch ein Drittel der Kinder im Elementarbereich (ISCED 02) eine privat finanzierte Bildungseinrichtung – ein größerer Anteil als in allen anderen nicht tertiären Bildungsbereichen.

Der Weg durch Bildung und Beschäftigung

Was beeinflusst die Bildungs- und Beschäftigungsergebnisse der Einzelnen?



Bildungsstand der Eltern · Geschlecht · Migrationshintergrund und Herkunftsland

Unterhalb Sekundarbereich II

Beschäftigungsquote

von Frauen, Männern und im Ausland Geborenen, die die Schule ohne Abschluss im Sekundarbereich II verlassen

47 % 25- bis 64-Jährige

68 % 25- bis 64-Jährige

60 % 25- bis 64-Jährige

Bildungsstand

25- bis 64-Jähriger mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II (2012 bzw. 2015)

37 % *Unterhalb Sekundarbereich II*

14 % *Sekundarbereich II (allgemeinbildend)*

32 % *Sekundarbereich II (berufsbildend)*

21 % *Tertiärbereich*

Tertiärbereich

Beschäftigungsquote

von Frauen, Männern und im Ausland Geborenen mit Tertiärabschluss

78 % 25- bis 64-Jährige

89 % 25- bis 64-Jährige

81 % 25- bis 64-Jährige

Gehälter

von Absolventen des Tertiärbereichs

Frauen mit einem Tertiärabschluss verdienen **26 % weniger** als Männer mit demselben Abschluss.

Bildungsgebühren und Finanzhilfen

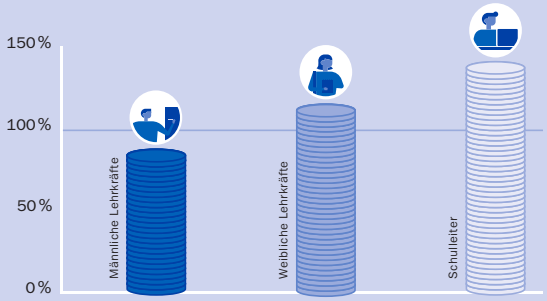
2.364 US-Dollar

Durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren für einen Bachelorabschluss

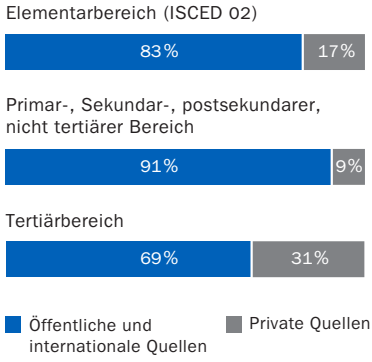
Mehr als **75 %** der Bildungsteilnehmer in den Ländern mit den höchsten Bildungsgebühren profitieren von Finanzhilfen.

In Relation zu anderen Beschäftigten mit Tertiärabschluss verdienen männliche Lehrkräfte weniger als weibliche, Schulleiter verdienen jedoch signifikant mehr.

Relative Einkommen von Lehrkräften und Schulleitern im Sekundarbereich I im Vergleich zu anderen Vollzeitbeschäftigten mit Tertiärabschluss



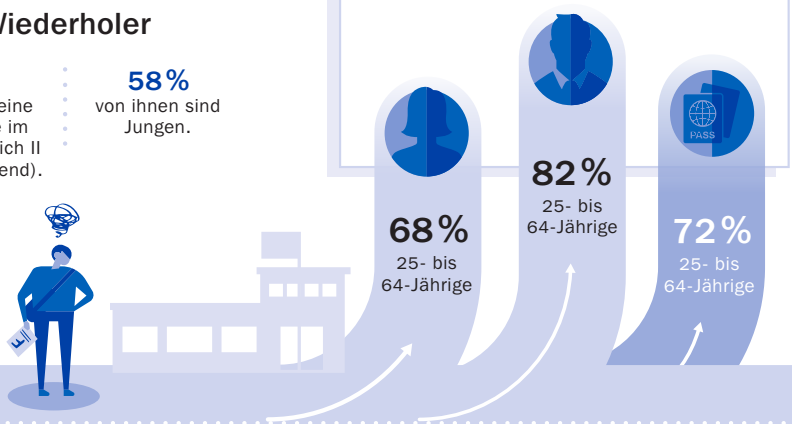
Ein signifikanter Teil der Gesamtausgaben für den Tertiärbereich stammt aus privaten Quellen.



Sekundarbereich II

Beschäftigungsquote

von Frauen, Männern und im Ausland Geborenen mit Abschluss im Sekundarbereich II



Wiederholer

4 % wiederholen eine Klassenstufe im Sekundarbereich II (allgemeinbildend).

58 % von ihnen sind Jungen.

Gehälter

Absolventen des Sekundarbereichs II verdienen

65 %

dessen, was Beschäftigte mit einem Tertiärabschluss verdienen.



Wer wird wahrscheinlich eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?

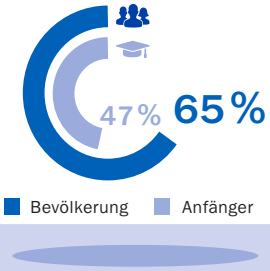
Geschlecht

Junge Männer werden weniger wahrscheinlich als junge Frauen einen Tertiärabschluss erwerben.



Bildungsstand der Eltern

Junge Erwachsene mit Eltern ohne Tertiärabschluss stellen fast zwei Drittel der 18- bis 24-Jährigen, aber weniger als die Hälfte der Anfänger im Tertiärbereich.



Migrationshintergrund

Migranten der ersten und zweiten Generation sind bei den Anfängern im Tertiärbereich unterrepräsentiert.



Bei den Lehrkräften gibt es leider immer noch große geschlechtsspezifische Unterschiede

Fast alle Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) sind Frauen, aber weniger als 50 Prozent der Lehrenden im Tertiärbereich. In den letzten zehn Jahren sind diese geschlechtsspezifischen Unterschiede im Primar- und Sekundarbereich größer und im Tertiärbereich kleiner geworden. Männliche Lehrkräfte zu gewinnen, erweist sich als besonders schwierig: Während das durchschnittliche Einkommen von weiblichen Lehrkräften dem durchschnittlichen Erwerbseinkommen anderer vollzeitbeschäftigter Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich entspricht oder darüber liegt, verdienen männliche Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich zwischen 77 und 88 Prozent der durchschnittlichen Erwerbseinkommen von anderen vollzeitbeschäftigten Männern mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind jedoch zwischen 2005 und 2017 die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften des Primar- und Sekundarbereichs mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation zwischen 5 und 8 Prozent gestiegen und haben wieder das Niveau vor der Wirtschaftskrise erreicht. Es bestehen auch starke Anreize für Lehrkräfte, Schulleitungsfunktionen anzustreben: Die tatsächlichen Gehälter von Schulleitern liegen um mindestens 35 Prozent über den Gehältern der Lehrkräfte und mindestens 20 Prozent über den durchschnittlichen Erwerbseinkommen von anderen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Weitere wichtige Ergebnisse

Regionale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung nehmen tendenziell mit der Höhe des Bildungsbereichs zu. Die größten Unterschiede zwischen subnationalen Einheiten sind jedoch bei der Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) zu beobachten.

In der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten erhalten Schulleiter und Lehrkräfte, die in benachteiligten oder abgelegenen Gebieten arbeiten, zusätzliche Vergütungen.

In den meisten Ländern werden Entscheidungen über die Organisation des Unterrichts überwiegend auf Schulebene getroffen, Entscheidungen über Planungs- und Strukturfragen, Personalangelegenheiten und Ressourcenmanagement fallen jedoch mit größerer Wahrscheinlichkeit auf der Ebene übergeordneter Behörden.

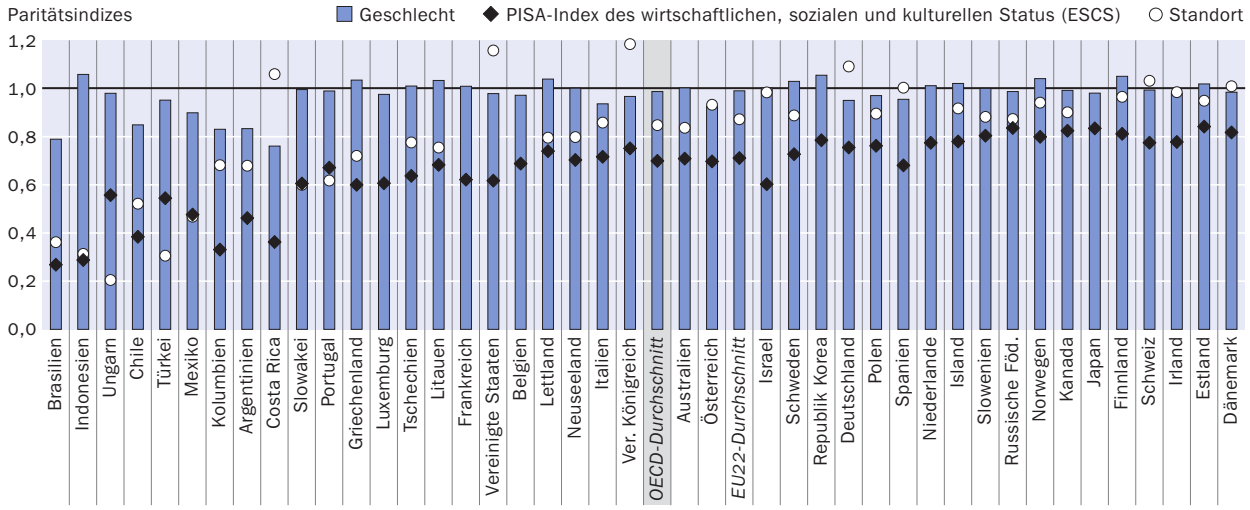
Chancengerechtigkeit und das bildungspolitische Ziel der Agenda 2030

- Die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs), auch Nachhaltige Entwicklungsziele oder Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung genannt, die von der 70. Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015 verabschiedet wurden, sind ein universeller Aktionsaufruf, um die Armut zu besiegen, den Planeten zu schützen und sicherzustellen, dass alle Menschen in Frieden und Wohlstand leben. Das vierte Ziel (SDG 4) lautet „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern". Es soll durch die Umsetzung von zehn Zielvorgaben erreicht werden, die die umfassendste und ehrgeizigste globale Bildungsagenda darstellen, die je in Angriff genommen wurde. Hierbei ist Zielvorgabe 4.5 mit dem Schwerpunkt Chancengerechtigkeit für die diesjährige Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* von besonderem Interesse.
- Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung erweitert den Fokus auf die Teilnahme in Bildungsbereichen und an Bildungsangeboten außerhalb der Schulpflicht einschließlich der Erwachsenenbildung. Für viele OECD-Länder bleibt es eine Herausforderung, bei diesen Angeboten einen chancengerechten Zugang zu erreichen.
- Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung konzentriert sich darüber hinaus auch stark auf die Chancengerechtigkeit bei den Lernergebnissen. In allen OECD-Ländern besteht ein enger Zusammenhang zwischen den Leistungen 15-Jähriger in Mathematik und der Lage ihrer Schule (in ländlichen oder städtischen Gebieten) und ihrem sozioökonomischen Hintergrund. In den meisten Ländern hat sich an dem starken Einfluss dieser sozioökonomischen Faktoren in den letzten zehn Jahren nichts geändert.

Abbildung 1

Leistungen in Mathematik, nach Geschlecht, ESCS- und Standortparitätsindizes (2015)

Indikator 4.1.1 – Anteil 15-Jähriger, die in Mathematik mindestens Stufe 2 (PISA) erreichen



Anmerkung: Der Geschlechterparitätsindex bezieht sich auf das Verhältnis des Indikatorwerts für Frauen zum Indikatorwert für Männer. ESCS bezieht sich auf den PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status. Der ESCS-Paritätsindex bezieht sich auf das Verhältnis des Indikatorwerts des untersten Quartils zum Indikatorwert des obersten Quartils des ESCS-Index. Die Standortparität wird mithilfe der Definition von ländlichen und städtischen Gebieten in PISA gemessen (s. Abschnitt Definitionen). Der Standortparitätsindex bezieht sich auf das Verhältnis des Indikatorwerts für ländliche Gebiete zum Indikatorwert für städtische Gebiete. Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des durchschnittlichen Abstands des jeweiligen Indexwerts zu 1.

Quelle: OECD (2018), Tabelle 2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801487

Erläuterung der Abbildung: In Dänemark entspricht der Anteil der Mädchen, die in Mathematik mindestens Stufe 2 in PISA erreichen, nahezu demjenigen der Jungen (wobei ein Indexwert von 1 perfekte Parität anzeigt). Der Anteil der Schüler aus dem untersten Quartil des ESCS-Index, die bei PISA mindestens Stufe 2 in Mathematik erreichen, liegt um 20 Prozent unter dem Anteil der Schüler aus dem obersten ESCS-Quartil.

Kontext

Es besteht allgemein Übereinstimmung, dass Bildung eine entscheidende Rolle beim Kampf gegen die Armut und bei der Ausrichtung auf eine nachhaltige Entwicklung mit Wohlstand für alle spielt. Wie der Weltentwicklungsbericht von 2018 (World Bank Group, 2017[1]) und der Global Education Monitoring Bericht 2016 (UNESCO, 2016[2]) gezeigt haben, ist Bildung auch eine maßgebliche Grundlage für nahezu alle anderen Entwicklungsziele: Bildung rettet Leben, verbessert den Gesundheitszustand und fördert gegenseitiges Verständnis und gemeinsame Werte. SDG 4 zu erreichen, ist daher von grundlegender Bedeutung, um die umfassenderen Ziele der Agenda 2030 zu verwirklichen.

Die Völkergemeinschaft hat in der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung und insbesondere im bildungspolitischen Ziel der Agenda 2030 einen Schwerpunkt auf die Chancengerechtigkeit gelegt. SDG 4 wird in zehn Zielvorgaben aufgegliedert, die jeweils anhand von globalen und thematischen Indikatoren gemessen werden. Zielvorgabe 4.5 ist vollständig der Chancengerechtigkeit gewidmet: „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“. Diese Zielvorgabe ist per se ein Querschnittsthema und umfasst alle Arten der Ungleichheit bei sämtlichen Bildungsergebnissen.

Im Rahmen der übergeordneten Thematik der Chancengerechtigkeit der diesjährigen Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* konzentriert sich dieses Kapitel auf die SDG-Zielvorgabe 4.5 (Kasten 1). Es präsentiert Daten zu den globalen und thematischen Indikatoren, so wie sie im Rahmen der SDGs unter Führung der Vereinten Nationen vereinbart wurden und für die bei SDG 4 die UNESCO verantwortlich zeichnet. Es soll bewertet werden, wo die OECD- und Partnerländer auf ihrem Weg zu den Zielen im Bereich Chancengerechtigkeit gemäß SDG-Zielvorgabe 4.5 stehen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der sozioökonomische Status der Menschen beeinflusst ihre Teilnahme an frühkindlicher Bildung ebenso wie ihre Teilnahme an fachlicher und beruflicher Ausbildung (s. Indikator B2).
- 25- bis 64-jährige Männer und Frauen haben ähnliche Lesekompetenzen, jedoch verfügen Männer tendenziell über eine höhere alltagsmathematische Kompetenz. Der sozioökonomische Hintergrund hängt auch eng mit der alltagsmathematischen Kompetenz zusammen. In zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten schneiden 25- bis 64-Jährige mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich besser ab als diejenigen, deren Eltern keinen derartigen Abschluss haben.
- Männer nutzen mit größerer Wahrscheinlichkeit Kompetenzen im Bereich Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) als Frauen, vor allem stärker spezialisierte Kompetenzen wie Programmieren. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben weniger als 10 Prozent der Erwachsenen über 15 Jahre in der letzten Zeit eine spezielle Programmiersprache genutzt. In allen Ländern ist die Wahrscheinlichkeit der Verwendung einer Programmiersprache bei Männern um mindestens 50 Prozent höher als bei Frauen.

Hinweis

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

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

Kasten 1

SDG-Zielvorgabe 4.5

Dieses Kapitel konzentriert sich auf Zielvorgabe 4.5 der Ziele für nachhaltige Entwicklung, die die Eliminierung der Ungleichheiten im Bildungssystem anstrebt. Wie in der unten stehenden Tabelle 1.a aufgeführt, wurden fünf Indikatoren zur Messung dieser Zielvorgabe vorgeschlagen.

Der globale Indikator 4.5.1 legt den Paritätsindex als wichtigste Messgröße der fehlenden Chancengerechtigkeit im Bildungswesen im Rahmen der SDG-4-Agenda fest (Kasten 2). Dieser Indikator definiert einen sehr weiten Rahmen für die Messung von mangelnder Chancengerechtigkeit, denn er ist auf alle anderen SDG-4-Indikatoren mit verfügbaren Daten anzuwenden und kann genutzt werden, um die mangelnde Chancengerechtigkeit aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu messen. In den Abschnitten zu Bildungsteilnahme und Kompetenzen werden verschiedene Paritätsindizes zu unterschiedlichen Indikatoren vorgestellt und diskutiert. Aufgrund der Datenverfügbarkeit werden nur drei Aspekte der Chancengerechtigkeit analysiert: Geschlecht, Standort (ländlich/städtisch) und sozioökonomischer Status (entweder anhand des Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status [ESCS] oder näherungsweise mittels des Bildungsstands der Eltern).

Indikator 4.5.2 befasst sich mit der Tatsache, dass Sprache eine wichtige Ursache mangelnder Chancengerechtigkeit im Bildungswesen sein kann. Die Erteilung von Unterricht in einer Sprache, die zu Hause nicht gesprochen wird, kann die Lernfähigkeit von Kindern beeinträchtigen und die Lernunterschiede zwischen verschiedenen Gruppen verstärken. Die Ergebnisse von PISA 2015 deuten darauf hin, dass Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere als die Testsprache sprechen, in den Naturwissenschaften um mindestens 20 Punkte schlechter abschneiden als Schüler mit Migrationshintergrund, die zu Hause die Testsprache sprechen. Indikator 4.5.2 zielt jedoch auf jüngere Kinder (Primarbereich), für die zurzeit noch keine Daten vorliegen (OECD, 2016[3]). Daher wird dieser Indikator im vorliegenden Kapitel nicht berücksichtigt.

Die anderen drei Indikatoren (4.5.3, 4.5.4 und 4.5.5) beziehen sich auf die Finanzierung von Bildung, ein wichtiges Mittel, um Chancengerechtigkeit zu erreichen. Diese drei Indikatoren werden im Abschnitt Ressourcen dieses Kapitels betrachtet.

Tabelle 1.a

SDG-Indikatoren für Zielvorgabe 4.5

Zielvorgabe 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

Indikator	Definitionen
4.5.1 (Global)	Paritätsindizes (Frauen/Männer, Land/Stadt, oberstes/unterstes Wohlstandsquintil sowie weitere, z. B. Art/Grad der Behinderung, indigene Bevölkerungen und Konfliktbetroffene, sobald entsprechende Daten zur Verfügung stehen) für alle Bildungsindikatoren auf dieser Liste, die untergliedert werden können
4.5.2	Anteil der Schüler (in %) im Primarbereich, deren Muttersprache bzw. zu Hause gesprochene Sprache die Unterrichtssprache ist
4.5.3	Ausmaß, in dem Bildungsressourcen formelbezogen an benachteiligte Bevölkerungsgruppen umgewidmet werden
4.5.4	Anteil (in %) der gesamten Entwicklungshilfe im Bildungsbereich, die den am wenigsten entwickelten Ländern zugewiesen wird
4.5.5	Bildungsausgaben pro Bildungsteilnehmer nach Bildungsbereich und Mittelherkunft

Analyse und Interpretationen

SDG 4 und die damit verbundenen Zielvorgaben bilden eine ehrgeizige Agenda mit dem Schwerpunkt auf qualitativ hochwertigem Lernen und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen und ergänzen damit die eher traditionellen Indikatoren zu Bildungszugang und -teilnahme. Damit ist jedes Land der Welt aufgefordert, sein Bildungssystem zu verbessern. SDG 4 lässt die früheren globalen Bildungsziele und -vorgaben, wie die Millenniums-Entwicklungsziele (Millennium Development Goals – MDGs), die nicht derartig weitreichend waren und sich eher auf Bildungszugang und -teilnahme beschränkten, weit hinter sich. Die nachfolgende Analyse berücksichtigt diesen größeren Rahmen und erfasst die Chancengerechtigkeit in den Bereichen Bildungsteilnahme, Kompetenzerwerb und Ressourcen.

Bildungsteilnahme

Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung erweitert den Fokus auf Bildungsbereiche außerhalb der traditionellen Schulpflicht und umfasst die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (Indikator 4.2.2), die berufliche Bildung im Sekundarbereich II, postsekundaren und Tertiärbereich (Indikator 4.3.3) und die Erwachsenenbildung (Indikator 4.3.1). Eine inklusive, hochwertige Bildung in all diesen Bereichen sicherzustellen, bleibt für die meisten OECD- und Partnerländer eine Herausforderung.

Zielvorgabe 4.2 unterstreicht, wie wichtig für alle Kinder eine gute Grundlage durch frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) ist. Forschungsergebnisse zeigen, dass die frühen Jahre eine Schlüsselrolle für die zukünftigen Leistungen spielen und entscheidend dafür sind, den Teufelskreis der sozioökonomischen Ungerechtigkeit zu durchbrechen (OECD, 2017[4]). Im Durchschnitt der OECD-Länder nehmen 95 Prozent der Kinder ein Jahr vor dem offiziellen Eintrittsalter in den Primarbereich an FBBE teil, und das gilt für Jungen und Mädchen gleichermaßen (Tab. 1). In vielen Ländern bleibt es jedoch schwierig, die am meisten benachteiligten Gruppen zu erreichen. Indikator B2 dieser Publikation unterstreicht die Tatsache, dass der Bildungsstand der Mutter häufig die Teilnahme an FBBE beeinflusst. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten nehmen nur 31 Prozent der Kinder, die jünger als drei Jahre sind und deren Mutter keinen Abschluss im Tertiärbereich hat, an FBBE teil, verglichen mit 41 Prozent der Kinder, deren Mutter einen Abschluss im Tertiärbereich hat (Tab. B2.1c im Internet).

Zielvorgabe 4.3 konzentriert sich am anderen Ende der Bildung jenseits der Schulpflicht auf die Teilnahme an fachlicher, beruflicher und tertiärer Aus- und Weiterbildung. Alle diese Bildungsgänge spielen eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Die Teilnahme von 15- bis 24-Jährigen an fachlichen und beruflichen Bildungsgängen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und an kurzen tertiären Bildungsgängen (thematischer Indikator 4.3.3) unterscheidet sich deutlich von Land zu Land. Sie reicht von 4 Prozent in Brasilien bis zu 30 Prozent in Slowenien[1] und hängt eng sowohl mit dem Geschlecht als auch mit dem sozioökonomischen Status zusammen. In den meisten OECD- und Partnerländern ist die Wahrscheinlichkeit, an berufsbildenden Bildungsgängen teilzunehmen, für Jungen um mindestens 40 Prozent höher als für Mädchen (Abb. 2a), und Schüler, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, wäh-

1. *In vielen Ländern ist die große Mehrheit der Bildungsteilnehmer in fachlichen und beruflichen Bildungsgängen in einem Alter, das dem Besuch des Sekundarbereichs II entspricht (überwiegend 15 bis 19 Jahre; s. Indikator B1 für weiterführende Informationen zur Bildungsteilnahme im Sekundarbereich). Daher kann durch die Berücksichtigung der erweiterten Altersspanne von 15 bis 24 Jahren in Indikator 4.3.3 die Bildungsteilnahme in derartigen Bildungsgängen zu niedrig angesetzt sein.*

Kasten 2

Mangelnde Chancengerechtigkeit im Bildungswesen mit Paritätsindizes messen

Chancengerechtigkeit zu messen ist aus mindestens drei Gründen schwierig. Erstens ist der Begriff Chancengerechtigkeit mit einem normativen Konzept der Fairness verbunden, das zwischen Ländern und Kulturen variieren kann. Zweitens fehlen generell entsprechende Daten, denn Indikatoren zur Chancengerechtigkeit erfordern häufig detailliertere Daten, die die Aufschlüsselung nach verschiedenen Bevölkerungsgruppen ermöglichen. Als zusätzliche Schwierigkeit muss diese Aufschlüsselung im Rahmen der SDGs international festgelegten Definitionen folgen, die nicht immer den nationalen Definitionen entsprechen. Drittens gibt es mehrere Methoden, um Chancengerechtigkeit zu messen, mit jeweils spezifischen Vor- und Nachteilen, was zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen über das Ausmaß der Ungerechtigkeit in einem bestimmten Land führen kann (UIS, 2018[5]).

Der Paritätsindex wurde als wichtigster Indikator zur Messung von Chancengerechtigkeit im Rahmen von SDG 4 ausgewählt. Er wird definiert als Verhältnis zwischen den Werten eines Indikators für zwei bestimmte Gruppen, wobei der Wert der wahrscheinlich am stärksten benachteiligten Gruppe im Zähler steht. Ein Paritätsindex von 1 bedeutet Parität zwischen den beiden betrachteten Gruppen. Ein Indexwert unter 1 bedeutet eine Disparität zugunsten der wahrscheinlich am stärksten begünstigten Gruppe und ein Wert über 1 eine Disparität zugunsten der am stärksten benachteiligten Gruppe.

Die Nutzung eines Paritätsindex zeigt die relative Größenordnung der Disparität auf einfache, leicht vermittelbare Weise. Ein Paritätsindex bringt jedoch auch einige Nachteile mit sich, wie die Sensitivität gegenüber niedrigen Werten und die mangelnde Symmetrie rund um den Wert 1 (perfekte Gleichheit). Wenn beispielsweise die Bildungsteilnahme von Mädchen 40 Prozent beträgt und von Jungen 50 Prozent, hat der Geschlechterparitätsindex (GPI) einen Wert von 0,8. Bei umgekehrten Werten für Mädchen und Jungen hat der GPI einen Wert von 1,25, was den falschen Eindruck einer höheren Geschlechterdisparität vermittelt, da 1,25 weiter von 1 entfernt ist als 0,8. (UIS, 2010[6]). Um dies zu lösen, wird in den Tabellen und Abbildungen dieses Indikators ein bereinigter Paritätsindex verwendet, der um den Wert 1 symmetrisch ist, sobald Werte für die wahrscheinlich begünstigte und die wahrscheinlich benachteiligte Gruppe für eine Beobachtung getauscht werden (s. Abschnitt Angewandte Methodik).

Weitere Informationen zur Messung mangelnder Chancengerechtigkeit im Bildungswesen s. *UNESCO Handbook on Measuring Equity in Education* (UIS, 2018[5]). Das Handbuch liefert den konzeptionellen Rahmen für die Messung der Chancengerechtigkeit im Bildungswesen und bietet fundierte methodologische Hinweise zur Berechnung und Interpretation der verschiedenen Arten von Indikatoren der Chancengerechtigkeit.

len mit größerer Wahrscheinlichkeit einen berufsbildenden als einen allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II (s. Kasten B3.1).

Schließlich misst der globale Indikator 4.3.1 die Teilnahmequoten Erwachsener (25- bis 64-Jährige) an formalen und nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in den vorangegangenen 12 Monaten. Durch die Berücksichtigung formaler und nicht formaler

Bildung erfasst dieser Indikator die Teilnahme an jeglicher Art von Bildungsmaßnahme, die darauf abzielt, das Wissen, die Fähigkeiten und Kenntnisse sowie die Kompetenzen in einem persönlichen, gesellschaftlichen, sozialen oder auf die berufliche Tätigkeit bezogenen Kontext zu verbessern (UNESCO, 2016[2]). In den meisten OECD- und Partnerländern haben mindestens 20 Prozent der 25- bis 64-Jährigen in den vorangegangenen 12 Monaten an formalen oder nicht formalen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen, wobei sich die Teilnahme von Männern und Frauen zwischen den einzelnen Ländern sehr stark unterscheidet. Abbildung 2b zeigt, dass bei Indikator 4.3.1 zwischen den einzelnen Ländern das Ausmaß geschlechtsspezifischer Unterschiede und zu wessen Gunsten sie ausfallen, variiert. In 17 Ländern ist die Bildungsteilnahme von Frauen höher als die von Männern, in 13 Ländern ist es genau umgekehrt. Am extremsten ist die Situation in der Türkei, wo die Beteiligungsquote der Frauen rund 30 Prozent niedriger ist als die der Männer, sowie in Estland, Litauen und der Russischen Föderation, wo die Beteiligungsquote der Frauen die der Männer um mindestens 30 Prozent übertrifft.

Kompetenzen

Letztendlich ist das Ziel der Bildungspolitik nicht nur, den Zugang zu allen Bildungsbereichen zu gewährleisten, sondern auch sicherzustellen, dass alle Bildungsteilnehmer die erforderlichen Kenntnisse erwerben, um erfolgreich durchs Leben zu gehen. Allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen soll es möglich sein, unabhängig von Geschlecht, Standort oder Hintergrund ähnliche Kompetenzen zu erwerben und vergleichbare Leistungsniveaus zu erreichen.

Die Internationale Schulleistungsstudie PISA der OECD gewährt einen interessanten Einblick in den globalen Indikator 4.1.1.c, der, aufgeschlüsselt nach Geschlecht, den Anteil der Kinder und Jugendlichen misst, die am Ende des Sekundarbereichs I in Mathematik und Lesen mindestens die Grundkompetenzstufe erreichen. Die PISA-Kompetenzstufe 2 in Lesen und Mathematik wurde international für das Monitoring der SDG-4-Ziele hinsichtlich des erreichten Grundkompetenzniveaus am Ende des Sekundarbereichs I im Jahr 2017 und 2018 akzeptiert. Abbildung 1 zeigt die Paritätsindizes für Indikator 4.1.1.c nach Geschlecht, Standort (städtisch oder ländlich) und sozioökonomischem Hintergrund (anhand des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status [ESCS], s. Abschnitt Definitionen). Bei den 15-Jährigen erreichen im Allgemeinen in Mathematik genau so viele Jungen wie Mädchen Stufe 2 in PISA, beim Lesen erreichen jedoch mehr Mädchen diese Stufe (Tab. 2 sowie Tab. 3 im Internet).[2]

In der Mehrzahl der OECD- und Partnerländer hängt jedoch die Leistung der Schüler eng mit dem Standort der Schule zusammen. Schüler an Schulen in städtischen Gebieten (mit mehr als 100.000 Einwohnern) erreichen mit größerer Wahrscheinlichkeit zumindest Stufe 2 als Schüler an Schulen in ländlichen Gebieten (mit weniger als 100.000 Einwohnern). Vorstadtgebiete wurden nicht berücksichtigt. Schüler an Schulen in Städten schneiden tendenziell besser ab, weil diese Schulen üblicherweise größer sind und mit größerer Wahrscheinlichkeit einen höheren Anteil qualifizierter Lehrkräfte aufweisen. Diese Schüler haben auch mit größerer Wahrscheinlichkeit einen vorteilhaften sozioökonomischen Hintergrund, was in unmittelbarem Zusammenhang zu ihrer Leistung bei PISA steht (OECD, 2013[7]).

Die Leistungslücke sowohl in Mathematik als auch beim Lesen zwischen Schülern mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund ist in allen Ländern weiterhin Realität.

2. *Obwohl Jungen und Mädchen mit gleicher Wahrscheinlichkeit in PISA in Mathematik Stufe 2 erreichen, nimmt der geschlechtsspezifische Unterschied zugunsten der Jungen bei höheren Kompetenzstufen zu.*

Selbst in den Ländern, die in allen drei in Abbildung 1 dargestellten Aspekten (nahezu) Parität erreichen, wie Dänemark, Estland und Slowenien, ist der Anteil der Jugendlichen, die Stufe 2 in PISA erreichen, bei den Schülern mit dem niedrigsten sozioökonomischen Status um 20 Prozent niedriger. Noch mehr Anlass zur Sorge gibt die Tatsache, dass sich in der überwiegenden Zahl der Länder das Ausmaß des sozioökonomischen Ungleichgewichts seit 2006 nicht verändert hat. Abbildung 3 zeigt, dass in einigen wenigen Ländern, wie Australien, Finnland und der Republik Korea, die Diskrepanz zwischen Schülern des obersten und des untersten Quartils des PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) zwischen 2006 und 2015 sogar noch zugenommen hat. Die Ergebnisse von PISA zeigen jedoch auch, dass die fehlende Chancengerechtigkeit nicht in Stein gemeißelt ist und dass es bestimmten Schulsystemen gelang, in einem relativ kurzen Zeitraum mehr Chancengerechtigkeit zu erreichen (OECD, 2017[8]). Dies ist in Mexiko und der Russischen Föderation der Fall, wo sich der Abstand zwischen den ESCS-Quartilen in diesem Zeitraum signifikant verringerte, obwohl noch immer hohe Unterschiede zwischen benachteiligten Schülern und begünstigten Schülern bestehen bleiben.

Zielvorgabe 4.4 bezieht sich auf berufliche Kompetenzen. Eine Kennzahl dieser Vorgabe ist der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (thematischer Indikator 4.4.3). In den OECD-Ländern haben 36 Prozent der 25- bis 64-Jährigen einen Abschluss im Tertiärbereich, aber der erreichte Bildungsstand hängt mit großer Wahrscheinlichkeit vom Bildungsstand der Eltern ab. Von den Erwachsenen mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich erreichten 68 Prozent selbst einen derartigen Abschluss, verglichen mit 21 Prozent derjenigen, deren Eltern keinen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben (s. Kasten A1.1 in Indikator A1). Diese Ungleichheiten können sich zwar im Arbeitsmarkt widerspiegeln, aber es ist wichtig zu berücksichtigen, dass der Bildungsstand keine unmittelbare Messgröße der Fähigkeiten und Kenntnisse darstellt.

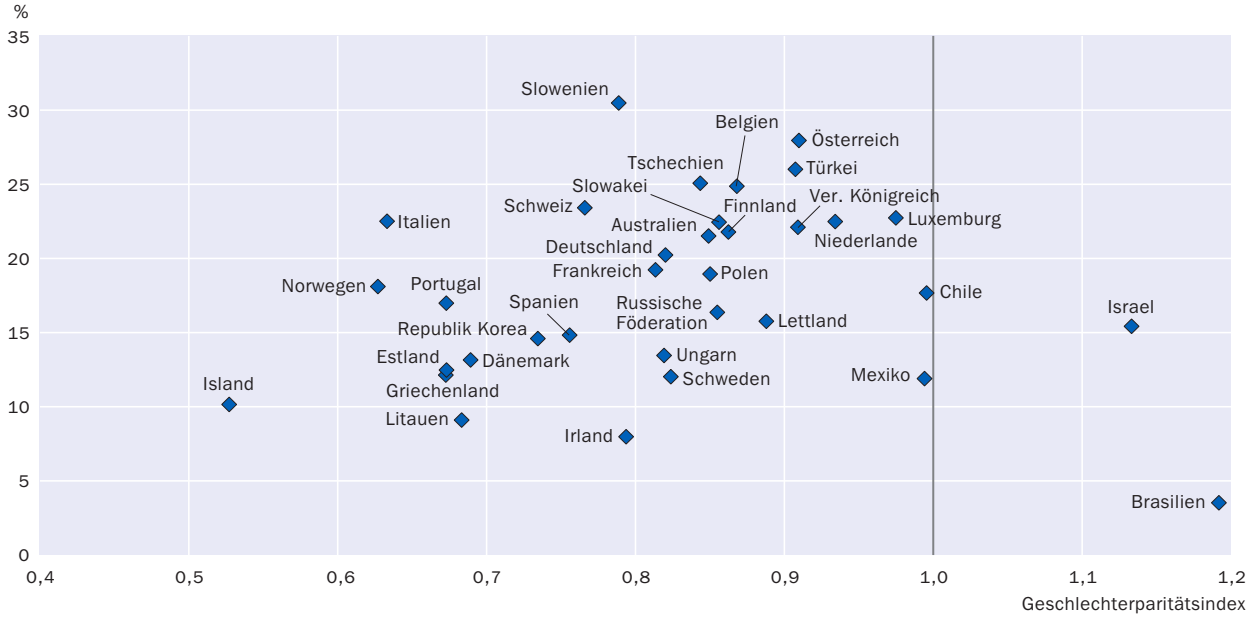
Der globale Indikator 4.6.1 misst den Anteil Erwachsener in einer vorgegebenen Altersgruppe, die wenigstens ein bestimmtes Kompetenzniveau hinsichtlich des funktionalen Lesens und Rechnens erreichen, nach Geschlecht. In der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD entspricht dieses bestimmte Kompetenzniveau einem PIAAC-Ergebnis von 226 Punkten in alltagsmathematischer Kompetenz und Lesekompetenz. Diese Punktzahl entspricht Stufe 2 in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), bei der die Ergebnisse auf einer Skala von „unterhalb Stufe 1“ (unter 176 Punkten) bis zu „Stufe 5“ (376 Punkte oder mehr) erfasst werden. Bei den 25- bis 64-Jährigen wird die Geschlechterparität bei der alltagsmathematischen Kompetenz in weniger als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten erreicht (Tab. 2). Bei der Lesekompetenz schneiden jedoch Frauen und Männer in der Mehrzahl der OECD- und Partnerländer ähnlich ab (Tab. 3 im Internet). Der sozioökonomische Hintergrund korreliert stärker mit den Leistungen als das Geschlecht. In allen Ländern mit verfügbaren Daten haben Erwachsene mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich höhere alltagsmathematische Kompetenz als diejenigen, deren Eltern keinen derartigen Abschluss haben (Tab. 2).

In den zunehmend digitalisierten Volkswirtschaften von heute reichen Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz möglicherweise nicht mehr aus, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein. Bezogen auf die SDG-Zielvorgabe 4.4 zu beruflichen Kompetenzen, misst der globale Indikator 4.4.1 den Anteil Jugendlicher und Erwachsener mit

Abbildung 2a

Geschlechterparität bei der Teilnahme an fachlichen und beruflichen Bildungsgängen (2016)

Indikator 4.3.3 – Teilnahmequote 15- bis 24-Jähriger an fachlichen und beruflichen Bildungsgängen und entsprechender Geschlechterparitätsindex

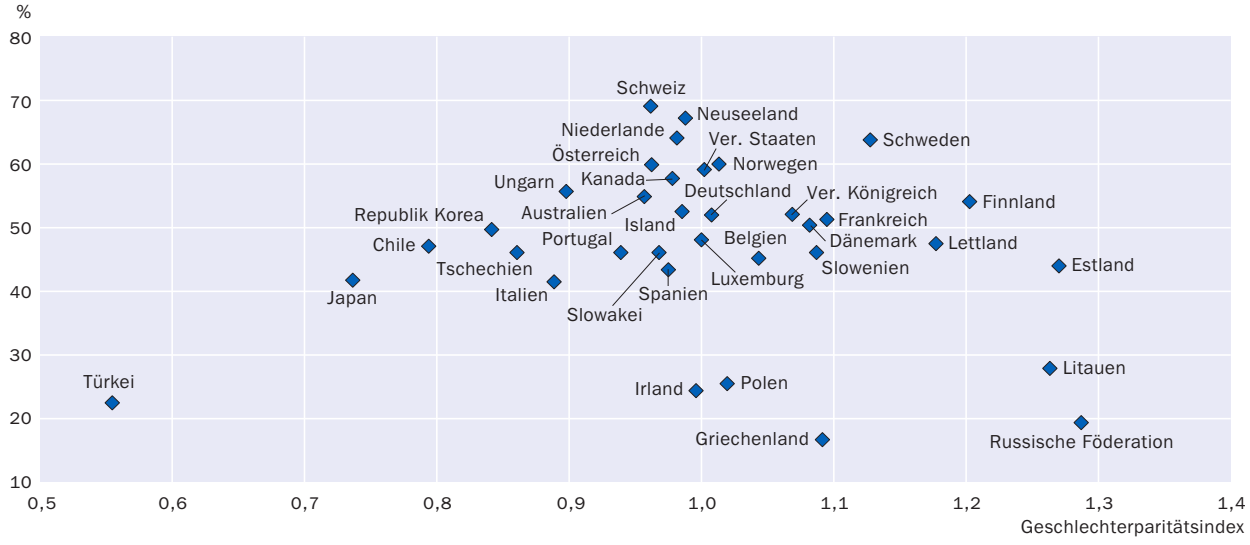


Anmerkung: Indikator 4.3.3 bezieht sich auf die Teilnahme an fachlichen und beruflichen Bildungsgängen im Sekundarbereich, postsekundaren, nicht tertiären Bereich und kurzen tertiären Bildungsgängen (ISCED 2 bis 5).
Quelle: OECD (2018), Tabelle 1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801506

Abbildung 2b

Geschlechterparität bei der Teilnahme an Erwachsenenbildung (2012/2015, 2016)

Indikator 4.3.1 – Teilnahmequote Erwachsener an formaler und nicht formaler Fort- und Weiterbildung und entsprechender Geschlechterparitätsindex

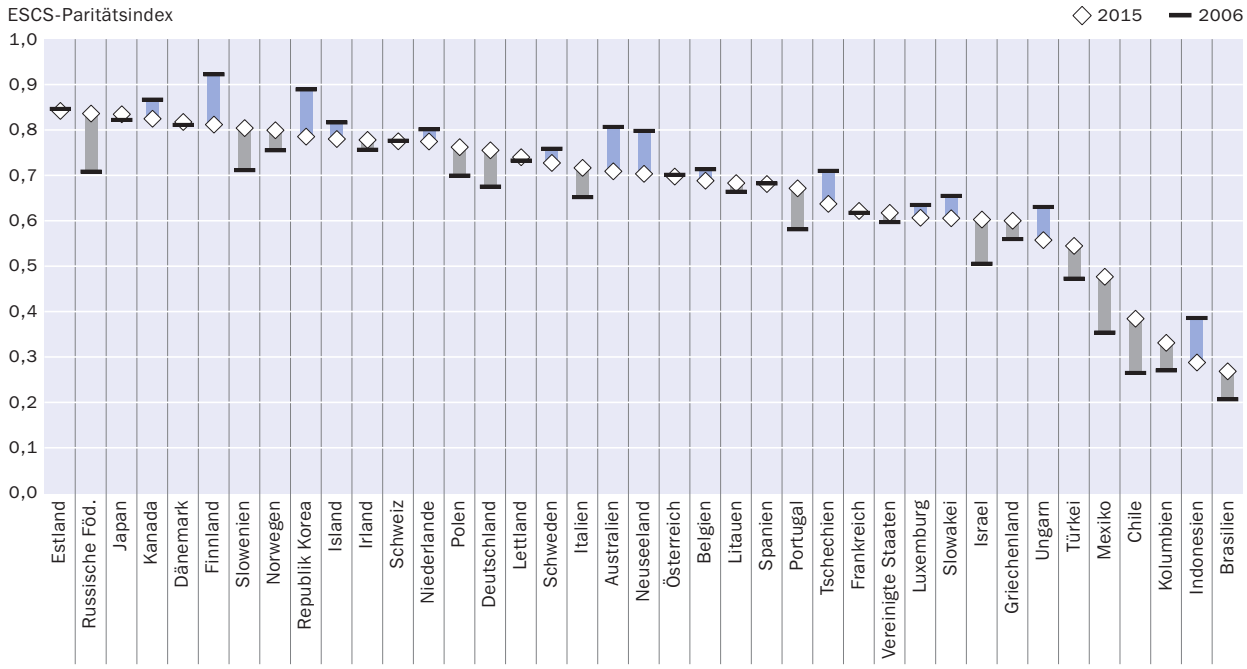


Anmerkung: Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) beziehen sich laut Meldung für Australien, Kanada, die Republik Korea, die Russische Föderation und die Vereinigten Staaten auf 2012 und für Chile, Israel, Neuseeland und die Türkei auf 2015. Für andere Länder wurden Daten aus der Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) gemeldet und beziehen sich für Irland auf 2011 und für alle anderen Länder auf 2016.
Quelle: OECD (2018), Tabelle 1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801525

Abbildung 3

Entwicklung des sozioökonomischen (ESCS-)Paritätsindex (2006, 2015)

Indikator 4.1.1 – Anteil der 15-Jährigen, die in Mathematik mindestens Stufe 2 (PISA) erreichen



Anmerkung: Graue Balken zeigen an, dass sich zwischen 2006 und 2015 die ESCS-Parität dem Wert 1 (perfekte Parität) genähert hat, während blaue Balken anzeigen, dass sie sich von 1 entfernt hat.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des ESCS-Paritätsindexwerts 2015.

Quelle: OECD (2018), Tabelle 2 und PISA-Datenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801544

Kompetenzen in den Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) nach Art der Kompetenzen. Dieser Indikator wurde gemäß der Definition der Internationalen Fernmeldeunion im Rahmen der Partnership on Measuring ICT for Development entwickelt (ITU, 2014[9]). IKT-Kompetenzen beziehen sich auf neun computerbezogene Aktivitäten mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad und reichen von der Übertragung von Dateien von einem Computer zu anderen Geräten bis zum Schreiben eines Computerprogramms mit einer speziellen Programmiersprache.

Männer nutzen mit größerer Wahrscheinlichkeit IKT-Kompetenzen als Frauen, vor allem stärker spezialisierte Kompetenzen wie Programmieren. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben mehr als 50 Prozent der über 15-jährigen Erwachsenen in den letzten drei Monaten Dateien von einem Computer zu einem anderen Gerät übertragen, und die Wahrscheinlichkeit für Frauen, diese Kompetenz vor Kurzem genutzt zu haben, ist nur um 10 Prozent niedriger als bei Männern.[3] Dagegen haben, außer in wenigen Ländern wie Dänemark und Island, weniger als 10 Prozent der über 15-jährigen Erwachsenen vor Kurzem eine spezielle Programmiersprache verwendet. In allen Ländern ist die Wahrscheinlichkeit, vor Kurzem ein Computerprogramm genutzt zu haben, bei Männern um 50 Prozent höher als bei Frauen (Tab. 2). Diese Ergebnisse spiegeln geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahl der Fachrichtungen und Berufsfelder wider, denn Männer erwerben mit größerer Wahrscheinlichkeit einen Abschluss in MINT-Fachrichtungen (OECD, 2018[10]).

3. *Laut ITU-Erhebungshandbuch wurde folgende Frage gestellt: „Welche der folgenden computerbezogenen Tätigkeiten haben Sie in den letzten drei Monaten durchgeführt? Zutreffendes bitte auswählen." Zur Auswahl stehen neun IKT-Kompetenzen. Der Indikator misst daher den Anteil der Personen, die diese speziellen Kompetenzen angewendet haben.*

Ressourcen

Damit die Chancengerechtigkeit bei Bildungsteilnahme und Kompetenzerwerb sichergestellt werden kann, müssen Ressourcen zur Verfügung stehen. Deshalb enthält Zielvorgabe 4.5 drei finanzbezogene Indikatoren, die Bildungsausgaben aus jeweils unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten.

Der thematische Indikator 4.5.4 zu Bildungsausgaben pro Bildungsteilnehmer nach Bildungsbereich und Herkunft der Mittel bietet eine aussagekräftige Messgröße der Verfügbarkeit von Ressourcen in einem Land. Dieser Indikator allein kann weder die Qualität noch die Chancengerechtigkeit der Bildung in einem Land messen, er dient aber als nützlicher Referenzpunkt. Eine verbesserte Datenverfügbarkeit, wie die Aufschlüsselung nach dem sozioökonomischen Status der Bildungsteilnehmer oder dem Standort der Schule, könnte relevantere Informationen für die Messung von Zielvorgabe 4.5 liefern.

Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer werden für OECD- und Partnerländer im Indikator C1 dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick* dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass der Staat vor allem im Primar- und Sekundarbereich mit großem Abstand der wichtigste Investor in Bildung ist. Im Tertiärbereich ist der Anteil der privaten Ausgaben höher, was Fragen zur Chancengerechtigkeit aufwerfen kann, sofern finanzielle Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, wie Zuschüsse und öffentliche Darlehen, nicht leicht verfügbar sind.

Obwohl die öffentlichen Haushalte die wichtigste Quelle für Bildungsausgaben sind, bleibt die internationale Unterstützung in den am wenigsten entwickelten Ländern ein wichtiger Finanzierungsmechanismus. Indikator 4.5.5 zum Anteil der gesamten Entwicklungshilfe im Bildungsbereich, die den am wenigsten entwickelten Ländern zugewiesen wird, zielt darauf ab zu messen, inwieweit die internationale Entwicklungshilfe im Bereich Bildung auf die Länder ausgerichtet ist, die am bedürftigsten sind. Abbildung 4 zeigt die Höhe der Gesamtbeträge für öffentliche Entwicklungshilfe im Bildungsbereich, die von jedem OECD-Land an alle Entwicklungsländer bezahlt werden, sowie den Anteil dieser Entwicklungshilfe, die den am wenigsten entwickelten Ländern zukommt.

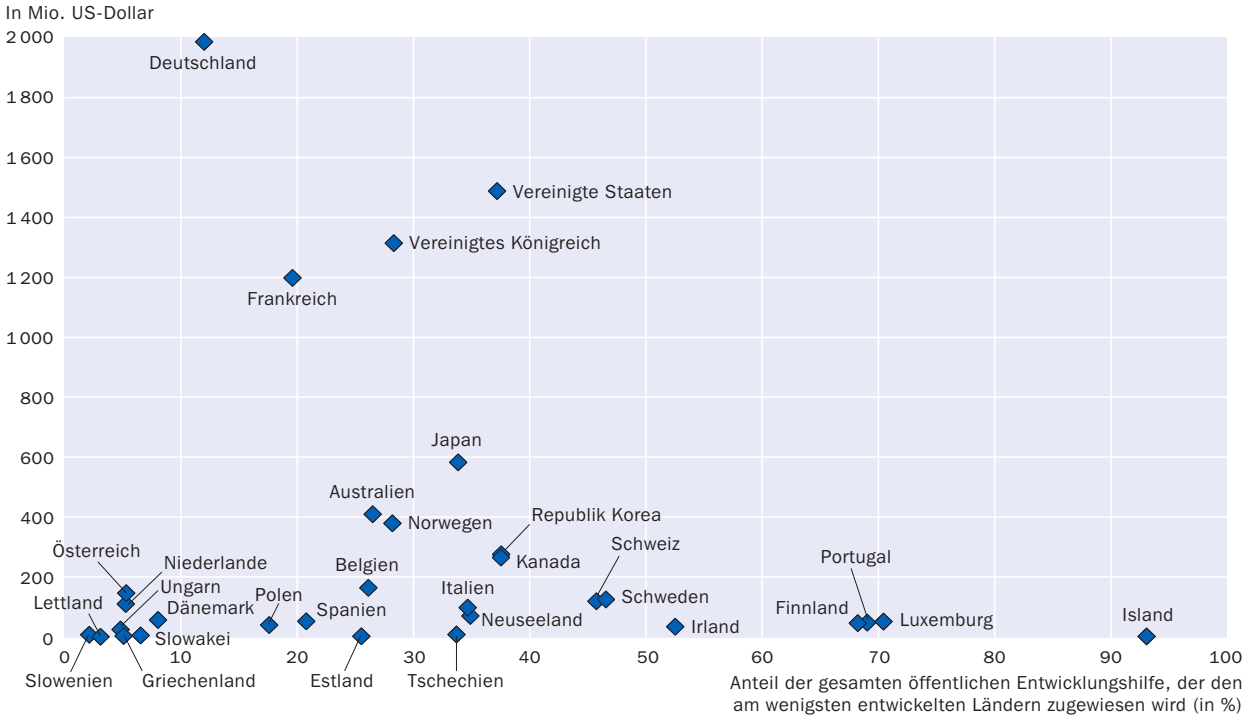
Diese Beträge umfassen nur bilaterale Hilfeleistungen; Transferzahlungen an multilaterale Organisationen wie die Weltbank, die Europäische Kommission und andere wichtige Institutionen der weltweiten Bildungsfinanzierung wie die Globale Bildungspartnerschaft sind nicht berücksichtigt. Als Ergebnis scheinen die Beträge der Länder, die überwiegend an multilaterale Organisationen zahlen, niedriger als die Beiträge der Länder, die direkt an andere Länder zahlen, selbst wenn der geleistete Gesamtbetrag der ersten höher ist. Beiträge für humanitäre Hilfe oder Hilfe, die über Haushaltszuschüsse geleistet wird und die auch dazu beitragen kann, bildungspolitische Ziele zu erreichen, sind in diesen Zahlen ebenfalls nicht enthalten.

Diese beiden Indikatoren betrachten die Verfügbarkeit von Ressourcen, jedoch ist nicht nur die Höhe der zur Verfügung gestellten Mittel wichtig, sondern auch, wie effizient diese Mittel zugeteilt werden. Die vorliegenden Forschungsergebnisse lassen erkennen, dass höhere Ausgaben nicht zwangsläufig zu besseren Bildungsergebnissen führen (OECD, 2012[11]). Dies trifft insbesondere zu, wenn Länder versuchen, Bildungssysteme zu entwickeln, die gleichzeitig Exzellenz und Chancengerechtigkeit anstreben. Der thematische Indikator 4.5.3 der SDG versucht, diese Frage aufzugreifen, und misst dazu das

Abbildung 4

Öffentliche Entwicklungshilfe im Bildungsbereich, Bruttozahlungen und Anteil, der den am wenigsten entwickelten Ländern zugewiesen wird (in %) (2016)

Einschließlich Stipendien und berechneter Kosten pro Bildungsteilnehmer, zu jeweiligen Preisen



Quelle: OECD (2018), „Creditor Reporting System: Aid activities", OECD International Development Statistics (Datenbank), http://dx.doi.org/10.1787/data-00061-en (Zugriff am 3. Mai 2018). *StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801563*

Ausmaß, in dem Bildungsressourcen explizit formelbezogen an benachteiligte Bevölkerungsgruppen umgewidmet werden. Aufgrund unvollständiger Daten und einer fehlenden internationalen Übereinstimmung zum Umfang dieses Indikators hat man sich entschlossen, die grundlegenden Arbeiten an ihm noch fortzuführen. Daher ist er auch noch nicht für das Monitoring freigegeben. Das dem Indikator zugrunde liegende Konzept und die Vorstellung, dass Länder Wege finden müssen, um Ungleichheiten im Bildungssystem auf effiziente Weise zu bekämpfen, sind jedoch nach wie vor relevant.

Der OECD-Bericht *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning* (OECD, 2017[12]) aus dem Jahr 2017 behandelt die Strategien der Länder bei der Ressourcenzuweisung unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Schulen unterschiedliche Ressourcenanforderungen haben. So wird beispielsweise in Belgien (fläm. und frz.), Chile, Estland und Israel wenigstens ein Teil der wichtigsten Finanzmittel für Schulen mithilfe einer Formel zugewiesen, die auf unterschiedlichen Gewichtungen verschiedener Variablen beruht, wie dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler, dem Standort der Schule und besonderen Lernbedürfnissen. Einige dieser Länder bieten für bestimmte Gruppen auch eine zielgerichtete Finanzierung außerhalb der allgemeinen Ressourcenallokation, z. B. für neu angekommene Migranten oder Flüchtlinge. Diese Beispiele mögen nicht in jedem Kontext passen, und es gibt mehrere andere bildungspolitische Instrumente, die von Ländern verwendet werden können (UNESCO, 2016[2]). Entscheidend ist, dass die Länder daran arbeiten sicherzustellen, dass die Ressourcenallokation auch Fragen der Chancengerechtigkeit berücksichtigt.

Definitionen

Stufe 2 in PISA (Grundkompetenzniveau):

- *Mathematik:* Die Schüler können elementare Algorithmen, Formeln, Verfahren oder Regeln anwenden, um Probleme mit ganzen Zahlen zu lösen, z. B. den approximativen Preis eines Objekts in einer anderen Währung berechnen oder die Gesamtstrecke zweier alternativer Wege vergleichen. Schüler können Situationen in Kontexten interpretieren und erkennen, die einen direkten Zugriff gestatten; sie können relevante Informationen einer einzigen Quelle entnehmen und eine einzige Darstellungsform benutzen. Schüler auf diesem Niveau sind zu wörtlichen Interpretationen der Ergebnisse imstande.
- *Lesen:* Die Schüler beginnen, jene Lesekompetenzen unter Beweis zu stellen, die sie befähigen werden, effektiv und produktiv am Leben teilzuhaben. Zur Beantwortung einiger Aufgaben dieser Stufe müssen eine oder mehrere Informationen lokalisiert werden, die es unter Umständen abzuleiten gilt und die möglicherweise mehreren Kriterien entsprechen müssen. Für andere ist es notwendig, die Hauptidee eines Texts zu identifizieren, Zusammenhänge zu begreifen oder die Bedeutung eines begrenzten Textteils zu analysieren, wenn die Informationen nicht leicht sichtbar sind und wenig anspruchsvolle Schlüsse gezogen werden müssen.

Stufe 2 (226 Punkte) in PIAAC (Grundkompetenzniveau):

- *Alltagsmathematische Kompetenz:* Die Aufgaben auf dieser Stufe erfordern zumeist zwei oder mehrere Lösungsschritte, z. B. mit ganzen Zahlen und geläufigen Dezimalzahlen, Prozentangaben und Brüchen zu rechnen, einfache Messungen durchzuführen und mit räumlichen Darstellungen umzugehen, zu schätzen und relativ einfache Daten und Statistiken in Texten, Tabellen und Grafiken zu interpretieren.
- *Lesekompetenz:* Die Aufgaben auf dieser Stufe erfordern das Abstimmen eines Textes, entweder in digitaler Form oder gedruckt, mit Informationen und möglicherweise Umschreibungen und einfache Schlussfolgerungen.

Der *PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS)* wurde auf der Basis folgender Variablen konstruiert: 1. des Internationalen Sozioökonomischen Index der beruflichen Stellung (ISEI), 2. des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern der Schüler, umgerechnet in Schuljahre, 3. des PISA-Index des relativen Wohlstands der Familien, 4. des PISA-Index der Bildungsressourcen im Elternhaus und 5. des PISA-Index des Besitzes von „klassischen" Kulturgütern im Elternhaus. Weiterführende Informationen s. *PISA 2015 Ergebnisse,* Band I (OECD, 2016[3]).

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

Bildungsstand der Eltern (in diesem Kapitel werden nur zwei Kategorien unterschieden):

- Unterhalb Tertiärbereich bedeutet, dass kein Elternteil einen Abschluss im Tertiärbereich (ISCED-2011-Stufen 5, 6, 7 und 8) erworben hat.

- Tertiärbereich bedeutet, dass mindestens ein Elternteil einen Abschluss im Tertiärbereich (ISCED-2011-Stufen 5, 6, 7 und 8) erworben hat.

Standort wird anhand der Zahl der Einwohner der Gemeinde, in der sich die Schule befindet, definiert. Bei PISA wurden die Schulleitungen aufgefordert anzugeben, welche Beschreibung am ehesten auf die Gemeinde zutrifft. Schulen in ländlichen Gebieten sind diejenigen, bei denen die Antworten „Gemeinde/Stadt mit weniger als 3.000 Einwohnern", „Gemeinde/Stadt mit 3.000 bis ungefähr 15.000 Einwohnern", „Gemeinde/Stadt mit 15.000 bis ungefähr 100.000 Einwohnern" lauteten, während Schulen in städtischen Gebieten diejenigen sind, bei denen die Antwort entweder „Stadt mit 100.000 bis ungefähr 1.000.000 Einwohnern" oder „Großstadt mit mehr als 1.000.000 Einwohnern" lautete.

Die Liste der Empfänger von öffentlicher Entwicklungshilfe des Entwicklungshilfeausschusses der OECD (DAC) führt alle Länder auf, die Anspruch auf öffentliche Entwicklungshilfe haben. Dazu gehören alle Länder mit niedrigen und mittleren Einkommen, basierend auf dem von der Weltbank veröffentlichten Bruttoinlandsprodukt pro Kopf, mit Ausnahme von G8-Staaten, EU-Mitgliedstaaten und Ländern mit einem festgelegten Beitrittsdatum in die Europäische Union. Diese Liste umfasst ebenfalls die von den Vereinten Nationen bestimmten am wenigsten entwickelten Länder (UN-OHRLLS, n. d.[13]). *Am wenigsten entwickelte Länder* sind Länder mit niedrigem Einkommen, die schwerwiegenden strukturellen Entwicklungshemmnissen ausgesetzt sind, extrem anfällig für wirtschaftliche und ökologische Krisen sind und ein niedriges Niveau der Entwicklung menschlicher Ressourcen aufweisen.

Angewandte Methodik

Die Paritätsindizes werden berechnet, indem die mit größerer Wahrscheinlichkeit benachteiligte Gruppe als Zähler und die mit größerer Wahrscheinlichkeit begünstigte Gruppen als Nenner eingesetzt wird. Der Geschlechterparitätsindex bezieht sich auf das Verhältnis des Indikatorwerts für Frauen zum Indikatorwert für Männer. Der ESCS-Paritätsindex wird berechnet als Q1 %/Q4 % mit Q = Quartil des ESCS. Der Standortparitätsindex wird berechnet, indem man den Indikatorwert für Schulen in ländlichen Gebieten zu dem Indikatorwert für Schulen in städtischen Gebieten ins Verhältnis setzt. Der Paritätsindex des Bildungsstands der Eltern wird berechnet, indem man den Indikatorwert derjenigen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, ins Verhältnis setzt zum Indikatorwert derjenigen mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Damit um den Wert 1 herum symmetrische Paritätsindexwerte entstehen, wird ein bereinigter Paritätsindex verwendet, sobald Werte für die wahrscheinlich begünstigte und die wahrscheinlich benachteiligte Gruppe für eine Beobachtung getauscht werden. Wenn beispielsweise die Bildungsteilnahme von Mädchen (mit größerer Wahrscheinlichkeit benachteiligt) höher ist als die von Jungen (mit größerer Wahrscheinlichkeit begünstigt), wird für diese Beobachtung der bereinigte Paritätsindex berechnet. Der bereinigte Paritätsindex (Adjusted Parity Index – API) wird berechnet als API = 2 – (Indikatorwert für die wahrscheinlich begünstigte Gruppe/Indikatorwert für die wahrscheinlich benachteiligte Gruppe).

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

verwendeten Indikatoren unterscheiden, so z. B. bei den Quellen für Bevölkerungsdaten (d. h., die Bevölkerungsdaten in diesem Kapitel basieren auf den Daten der UN-Abteilung für Bevölkerung).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Indikator	Quellen
4.1.1	OECD, PISA-2015-Datenbank
4.2.2	UOE-Datenerhebung 2017
4.3.1	Zwei verschiedene Datenquellen: PIAAC (2012, 2015) und Adult Education Survey (2016)
4.3.3	UOE-Datenerhebung 2017
4.4.1	Internationale Fernmeldeunion (2015)
4.4.3	Indikator A1, *Bildung auf einen Blick 2018*
4.5.3	OECD, The Funding of School Education OECD
4.5.4	OECD, Datenbank International Development Statistics
4.5.5	Indikator C1, *Bildung auf einen Blick 2018*
4.6.1	PIAAC-Datenbank (2012, 2015)

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

ITU (2014), *Manual for Measuring ICT Access and Use by Households and Individuals*, International Telecommunication Union. [9]

OECD (2018), „How is the tertiary-educated population evolving?“, *Education Indicators in Focus*, No. 61, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/a17e95dc-en*. [10]

OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en*. [4]

OECD (2017), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en*. [12]

OECD (2017), „Where did equity in education improve over the past decade?“, *PISA in Focus*, No. 68, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/33602e45-en*. [8]

OECD (2016), *PISA 2015 Ergebnisse (Band 1): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*, W. Bertelsmann Verlag, Deutschland, *https://doi.org/10.3278/6004573w*. [3]

OECD (2013), „What makes urban schools different?“, *PISA in Focus*, No. 28, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5k4618w342jc-en*. [7]

OECD (2012), „Does money buy strong performance in PISA?“, *PISA in Focus*, No. 13, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5kgfhmfzc4xx-en*. [11]

UIS (2018), *Handbook on Measuring Equity in Education*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, *http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf* (Zugriff am 2. Mai 2018). [5]

UIS (2010), *Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics across the World*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, *http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001894/189433e.pdf* (Zugriff am 5. Juni 2018). [6]

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

UN-OHRLLS (n. d.), *About LDCs*, *http://unohrlls.org/about-ldcs/* (Zugriff am 10. Juli 2018). [13]

World Bank Group (2017), *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*, The World Bank, Washington DC, *http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1*. [1]

Tabellen

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801430

- Tabelle 1: Chancengerechtigkeit bei der Bildungsteilnahme
- Tabelle 2: Chancengerechtigkeit beim Kompetenzerwerb (Mathematik, alltagsmathematische Kompetenz, IKT-Kompetenzen)
- **WEB** Table 3: Equity in skills acquisition (Reading and literacy skills) (Chancengerechtigkeit beim Kompetenzerwerb [Lesen und Lesekompetenz])

Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*.

Tabelle 1

Chancengerechtigkeit bei der Bildungsteilnahme

Indikatoren 4.2.2, 4.3.1 und 4.3.3 sowie entsprechende Paritätsindizes

	Zielvorgabe 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		Zielvorgabe 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				
	4.2.2 Teilnahmequote an organisierten Lernangeboten ein Jahr vor dem offiziellen Eintrittsalter in den Primarbereich[1] (2016)		4.3.1 Teilnahmequote Erwachsener an formaler und nicht formaler Fort- und Weiterbildung[2] (2012/2015, 2016)			4.3.3 Teilnahmequote 15- bis 24-Jähriger an fachlichen und beruflichen Bildungsgängen[3] (2016)	
	%	Geschlechter-paritätsindex[4]	%	(S.F.)	Geschlechter-paritätsindex[4]	%	Geschlechter-paritätsindex[4]
	(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)
OECD-Länder							
Australien	91	1,0	*55*	*0,7*	*1,0*	22	0,8
Österreich	99	1,0	60	m	1,0	28	0,9
Belgien	100	1,0	45	m	1,0	25	0,9
Kanada	93	1,0	*58*	*0,6*	*1,0*	m	m
Chile	97	1,0	*47*	*1,9*	*0,8*	18	1,0
Tschechien	92	1,0	46	m	0,9	25	0,8
Dänemark	98	1,0	50	m	1,1	13	0,7
Estland	91	1,0	44	m	1,3	12	0,7
Finnland	99	1,0	54	m	1,2	22	0,9
Frankreich[5]	100	1,0	51	m	1,1	19	0,8
Deutschland	100	1,0	52	m	1,0	20	0,8
Griechenland	96	1,0	17	m	1,1	12	0,7
Ungarn	91	1,0	56	m	0,9	13	0,8
Island	99	1,0	m	m	m	10	0,5
Irland[5]	98	1,0	24	m	1,0	8	0,8
Israel[5]	97	1,0	*53*	*0,7*	*1,0*	15	1,1
Italien	98	1,0	42	m	0,9	23	0,6
Japan	91	m	*42*	*0,8*	*0,7*	6	0,8
Republik Korea	96	1,0	*50*	*0,8*	*0,8*	15	0,7
Lettland[5]	97	1,0	48	m	1,2	16	0,9
Luxemburg	99	1,0	48	m	1,0	23	1,0
Mexiko	99	1,0	m	m	m	12	1,0
Niederlande	99	1,0	64	m	1,0	22	0,9
Neuseeland	92	1,0	*67*	*0,8*	*1,0*	m	m
Norwegen	98	1,0	60	m	1,0	18	0,6
Polen	100	1,0	26	m	1,0	19	0,9
Portugal	100	1,0	46	m	0,9	17	0,7
Slowakei	82	1,0	46	m	1,0	22	0,9
Slowenien	94	1,0	46	m	1,1	30	0,8
Spanien	96	1,0	43	m	1,0	15	0,8
Schweden	99	1,0	64	m	1,1	12	0,8
Schweiz	99	1,0	69	m	1,0	23	0,8
Türkei	66	1,0	*22*	*0,8*	*0,6*	26	0,9
Vereinigtes Königreich	100	1,0	52	m	1,1	22	0,9
Vereinigte Staaten[5]	91	1,0	*59*	*1,1*	*1,0*	m	m
OECD-Durchschnitt	**95**	**1,0**	**49**	**~**	**1,0**	**18**	**0,8**
EU22-Durchschnitt	**96**	**1,0**	**47**	**~**	**1,0**	**19**	**0,8**
Partnerländer							
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[5]	97	1,0	m	m	m	4	1,2
China	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	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[5]	99	1,0	28	m	1,3	9	0,7
Russische Föderation	96	1,0	*19*	*1,5*	*1,3*	16	0,9
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**

1. Angaben zum offiziellen Eintrittsalter in den Primarbereich s. Tab. X1.3 in Anhang 1. 2. Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) sind kursiv gedruckt und beziehen sich für Australien, Kanada, die Republik Korea, die Russische Föderation und die Vereinigten Staaten auf 2012 und für Chile, Israel, Neuseeland und die Türkei auf 2015. Daten aus der Erhebung zur Erwachsenenbildung (AES) sind nicht kursiv gedruckt und beziehen sich für Irland auf 2011 und für alle anderen Länder auf 2016. 3. Indikator 4.3.3 bezieht sich auf die Teilnahme an fachlichen und beruflichen Bildungsgängen im Sekundarbereich, post-sekundaren, nicht tertiären Bereich und kurzen tertiären Bildungsgängen (ISCED 2 bis 5). 4. Der Geschlechterparitätsindex bezieht sich auf das Verhältnis des Indikatorwerts für Frauen zum Indikatorwert für Männer. 5. Bevölkerungsdaten beruhen auf Daten der UOE oder Eurostat (anstelle UNDP).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), Eurostat (2011, 2016) und PIAAC (2012/2015). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801449

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

Tabelle 2

Chancengerechtigkeit beim Kompetenzerwerb (Mathematik, alltagsmathematische Kompetenz, IKT-Kompetenzen)

Indikator 4.1.1 (Mathematik), 4.4.1 und 4.6.1 (alltagsmathematische Kompetenz) sowie entsprechende Paritätsindizes

	Zielvorgabe 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					Zielvorgabe 4.4: Bis 2030 die Zahl der Jugendlichen und Erwachsenen wesentlich erhöhen, die über die entsprechenden Qualifikationen einschließlich fachlicher und berufsbezogener Qualifikationen für eine Beschäftigung, eine menschenwürdige Arbeit und Unternehmertum verfügen						Zielvorgabe 4.6: Bis 2030 sicherstellen, dass alle Jugendlichen und ein erheblicher Anteil der männlichen und weiblichen Erwachsenen lesen, schreiben und rechnen lernen			
	4.1.1 Anteil 15-Jähriger, die in Mathematik mindestens Stufe 2 (PISA) erreichen (2015)[1]					4.4.1 Anteil der Erwachsenen über 15 Jahre mit Kompetenzen in Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) Programmiersprache (2015)		4.4.1 Anteil der Erwachsenen über 15 Jahre mit Kompetenzen in Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) Präsentation (2015)		4.4.1 Anteil der Erwachsenen über 15 Jahre mit Kompetenzen in Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) Dateiübertragung (2015)		4.6.1 Anteil Erwachsener (25- bis 64-Jährige), die wenigstens ein bestimmtes funktionales alltagsmathematisches Kompetenzniveau (226 Punkte) erreichen (2012/2015)[1]			
	%	(S. F.)	Geschlechterparitätsindex[2]	ESCS-Paritätsindex[3]	Standortparitätsindex[4]	%	Geschlechterparitätsindex[2]	%	Geschlechterparitätsindex[2]	%	Geschlechterparitätsindex[2]	%	(S. F.)	Geschlechterparitätsindex[2]	Paritätsindex des Bildungsstands der Eltern[5]
	(1)		(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)		(12)	(13)
OECD-Länder															
Australien	78	0,6	1,0	**0,7**	**0,8**	m	m	m	m	m	m	80	0,7	**0,9**	**0,8**
Österreich	78	1,1	**0,9**	**0,7**	0,9	8	0,2	42	0,7	59	0,8	85	0,7	**1,0**	**0,9**
Belgien (frz.)	80	1,0	1,0	**0,7**	**1,2**	5	0,2	33	0,8	58	0,9	m	m	m	m
Kanada	86	0,7	1,0	**0,8**	**0,9**	m	m	m	m	m	m	77	0,5	**0,9**	**0,8**
Chile	51	1,3	**0,8**	**0,4**	**0,5**	m	m	m	m	m	m	38	2,6	**0,7**	**0,5**
Tschechien	78	1,1	1,0	**0,6**	**0,8**	4	0,1	31	0,9	56	0,9	87	0,8	**1,0**	**0,9**
Dänemark	86	0,9	1,0	**0,8**	1,0	13	0,5	58	0,9	71	0,9	86	0,6	**1,0**	**0,9**
Estland	89	0,7	1,0	**0,8**	**0,9**	7	0,3	37	1,0	58	0,8	86	0,5	1,0	**0,9**
Finnland	86	0,8	**1,1**	**0,8**	1,0	8	0,3	46	0,9	66	0,9	87	0,5	1,0	**0,9**
Frankreich	77	0,9	1,0	**0,6**	m	5	0,3	35	0,9	62	0,9	72	0,6	**0,9**	**0,7**
Deutschland	83	1,0	**1,0**	**0,8**	1,1	6	0,2	39	0,8	60	0,8	81	0,7	**0,9**	**0,8**
Griechenland	64	1,8	1,0	**0,6**	**0,7**	10	0,4	25	0,9	47	0,8	71	1,1	**0,9**	**0,8**
Ungarn	72	1,2	1,0	**0,6**	**0,2**	3	0,3	25	0,9	54	0,9	m	m	m	m
Island	76	1,0	1,0	**0,8**	**0,9**	18	0,5	58	1,0	74	0,9	m	m	m	m
Irland	85	0,9	1,0	**0,8**	1,0	4	0,3	30	0,9	37	0,9	75	0,9	**0,9**	**0,8**
Israel	68	1,4	1,0	**0,6**	1,0	m	m	m	m	m	m	68	0,8	**0,9**	**0,7**
Italien	77	1,1	**0,9**	**0,7**	0,9	5	0,4	31	0,8	43	0,8	68	1,0	**0,9**	**0,8**
Japan	89	0,8	1,0	**0,8**	c	m	m	m	m	m	m	92	0,6	**1,0**	**0,9**
Republik Korea	85	1,1	1,1	**0,8**	c	5	0,5	m	m	48	0,8	81	0,6	**0,9**	**0,8**
Lettland	79	1,0	1,0	**0,7**	**0,8**	1	0,3	24	1,2	56	0,9	m	m	m	m
Luxemburg	74	0,7	1,0	**0,6**	m	13	0,5	63	0,9	75	0,8	m	m	m	m
Mexiko	43	1,3	**0,9**	**0,5**	**0,5**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	83	0,9	1,0	**0,8**	c	7	0,3	43	0,8	63	0,9	86	0,6	**0,9**	**0,9**
Neuseeland	78	1,0	1,0	**0,7**	0,8	m	m	m	m	m	m	81	0,7	**0,9**	**0,8**
Norwegen	83	0,8	**1,0**	**0,8**	0,9	10	0,5	55	0,9	61	0,9	85	0,6	**1,0**	**0,9**
Polen	83	1,0	1,0	**0,8**	**0,9**	2	0,2	21	0,9	43	0,8	77	0,7	1,0	**0,8**
Portugal	76	1,0	1,0	**0,7**	**0,6**	7	0,4	35	0,9	45	0,8	m	m	m	m
Slowakei	72	1,2	1,0	**0,6**	**0,6**	3	0,3	31	1,0	57	0,9	86	0,6	1,0	**0,9**
Slowenien	84	0,6	1,0	**0,8**	**0,9**	4	0,3	33	1,1	49	1,0	74	0,8	1,0	**0,7**
Spanien	78	1,0	**1,0**	**0,7**	1,0	6	0,4	39	0,9	53	0,9	69	0,7	**0,9**	**0,7**
Schweden	79	1,2	1,0	**0,7**	**0,9**	10	0,3	34	1,0	63	0,9	85	0,7	**0,9**	**0,9**
Schweiz	84	1,0	1,0	**0,8**	1,0	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	49	2,2	1,0	**0,5**	**0,3**	2	m	18	m	26	m	49	1,6	**0,7**	**0,6**
Ver. Königreich	78	1,0	1,0	**0,8**	**1,2**	7	0,4	45	0,9	52	0,9	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	71	1,4	1,0	**0,6**	**1,2**	m	m	m	m	m	m	70	0,9	**0,9**	**0,7**
OECD-Durchschnitt	**77**	**~**	**1,0**	**0,7**	**0,8**	**7**	**0,3**	**37**	**0,9**	**55**	**0,9**	**77**	**~**	**0,9**	**0,8**
EU22-Durchschnitt	**79**	**~**	**1,0**	**0,7**	**0,8**	**6**	**0,3**	**36**	**0,9**	**56**	**0,9**	**80**	**~**	**1,0**	**0,8**
Partnerländer															
Argentinien[6]	44	1,7	**0,8**	**0,5**	**0,7**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	30	1,2	**0,8**	**0,3**	**0,4**	6	0,6	12	0,9	21	0,8	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	34	1,2	**0,8**	**0,3**	**0,7**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	38	1,5	**0,8**	**0,4**	1,1	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	31	1,6	1,1	**0,3**	**0,3**	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	75	1,1	1,0	**0,7**	**0,8**	4	0,3	32	1,0	55	0,9	82	0,8	1,0	**0,8**
Russische Föd.	81	1,2	1,0	**0,8**	**0,9**	1	0,3	8	1,2	28	0,9	86	1,5	1,0	1,0
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**

1. Für die Indikatoren 4.1.1 und 4.6.1 sind Paritätswerte fett gedruckt, wenn die Unterschiede zwischen den beiden betrachteten Gruppen statistisch signifikant sind. 2. Der Geschlechterparitätsindex bezieht sich auf das Verhältnis des Indikatorwerts für Frauen zum Indikatorwert für Männer. 3. ESCS bezieht sich auf den PISA-Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status. Der ESCS-Paritätsindex bezieht sich auf das Verhältnis des Werts des untersten Quartils zum Wert des obersten Quartils des ESCS-Index. 4. Der Standortparitätsindex bezieht sich auf das Verhältnis des Werts für ländliche Gebiete zum Wert für städtische Gebiete. 5. Der Paritätsindex des Bildungsstands der Eltern bezieht sich auf das Verhältnis des Werts derjenigen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, zum Wert derjenigen mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

6. Für die PISA-Ergebnisse sind zu wenig Erhebungswerte vorhanden, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

c: Es liegen zu wenige oder keine Beobachtungen für zuverlässige Schätzwerte vor (d. h. weniger als 30 Schüler oder weniger als 5 Schulen mit validen Daten).

Quelle: PISA (2015), ITU (2015) und PIAAC (2012/2015). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801468

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



Kapitel A
Bildungsergebnisse und Bildungserträge

Indikator A1
Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801582

Indikator A2
Der Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben: Wo sind die 15- bis 29-Jährigen von heute?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801772

Indikator A3
Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801962

Indikator A4
Welche Einkommenszuschläge lassen sich durch Bildung erzielen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802171

Indikator A5
Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802361

Indikator A6
Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802608

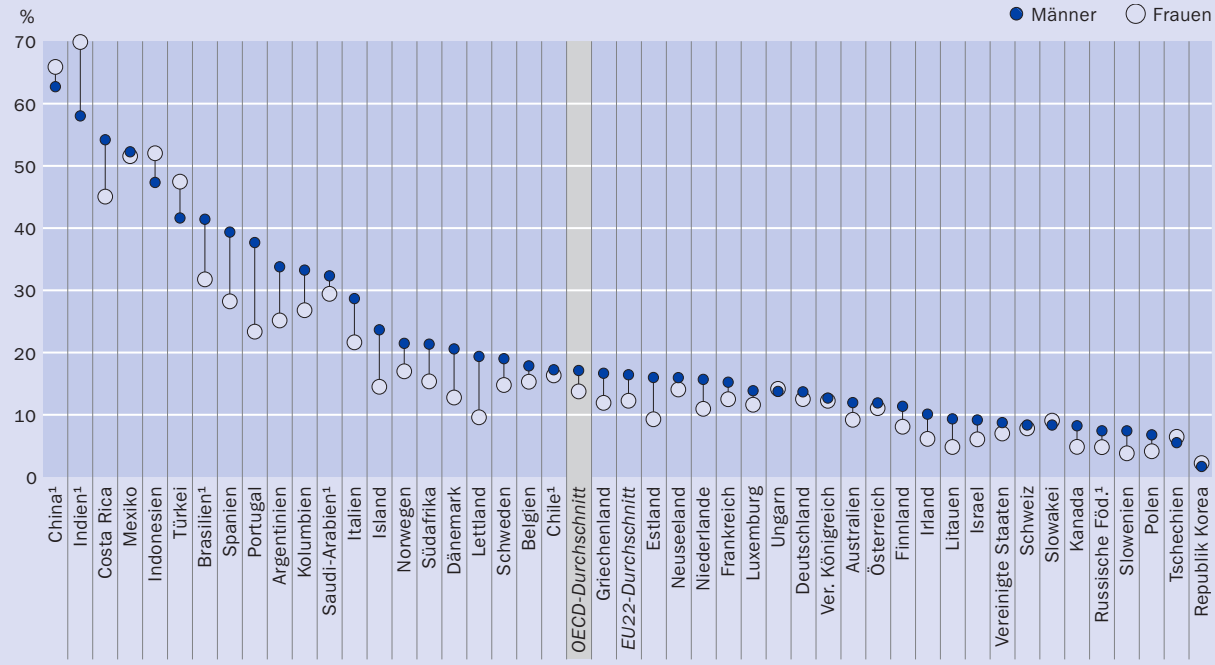
Indikator A7
Inwieweit nehmen Erwachsene gleichberechtigt an formaler und nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802798

Indikator A1
Über welche Bildungsabschlüsse verfügen Erwachsene?

- In den meisten Ländern liegt der Anteil der jüngeren Erwachsenen (25–34 Jahre) ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II unter 20 Prozent. Während es in den meisten Ländern nur geringe Unterschiede zwischen Frauen und Männern gibt, betragen sie in Indien, Portugal und Spanien mehr als 10 Prozentpunkte. In Indien haben mehr Frauen als Männer keinen Abschluss im Sekundarbereich II, während in Portugal und Spanien mehr Männer in dieser Situation sind.
- In der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen verfügen im Durchschnitt der OECD-Länder 50 Prozent der Frauen im Vergleich zu 38 Prozent der Männer über einen Abschluss im Tertiärbereich.
- In dieser Altersgruppe stellen in den meisten OECD-Ländern Frauen die Mehrzahl der Absolventen von Bachelor- und Masterbildungsgängen, bei Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen hingegen sind 51 Prozent der Absolventen Männer.

Abbildung A1.1

Anteil 25- bis 34-Jähriger ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II, nach Geschlecht (2017)



1. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des gesamten Anteils 25- bis 34-jähriger Männer ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II.
Quelle: OECD (2018), Tabelle A1.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801658

Kontext

Allen Menschen eine faire Chance auf eine gute (Aus-)Bildung zu geben ist grundlegender Bestandteil des Gesellschaftsvertrags. Um die soziale Mobilität und sozioökonomischen Ergebnisse zu verbessern, ist es von entscheidender Bedeutung, Ungleichheiten

A 1

bei den Bildungschancen abzuschaffen. Durch die Steigerung der Zahl möglicher Kandidaten für hoch qualifizierte Arbeitsplätze führt dies zu einem inklusiven Wachstum, von dem alle profitieren.

Der Bildungsstand wird gemessen als der prozentuale Anteil einer Bevölkerung, der einen bestimmten Bildungsstand erreicht und dort einen formalen Abschluss erworben hat. Er wird häufig als indirekte Kennzahl für das Humankapital und das Kompetenzniveau des Einzelnen verwendet, anders gesagt, als die Kennzahl für das Kompetenzniveau, das mit einem bestimmten Bildungsstand in Verbindung gebracht wird und in der Bevölkerung und somit dem Arbeitsmarkt zur Verfügung steht. In diesem Sinne bestätigen und informieren Qualifikationen über die von Absolventen im formalen Bildungssystem erworbene Art von Wissen und Kompetenzen.

Ein höherer Bildungsstand steht im Zusammenhang mit verschiedenen positiven wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Auswirkungen für den Einzelnen (s. Indikatoren A3, A4, A5 und A6). Menschen mit hohem Bildungsstand sind stärker sozial engagiert und haben höhere Beschäftigungsquoten sowie höhere relative Einkommen. Außerdem besteht ein enger Zusammenhang zwischen höheren Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen und einem höheren formalen Bildungsstand (OECD, 2016[1]).

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

Gemäß dem *International Migration Outlook 2017* (OECD, 2017[2]) sind 13 Prozent der Gesamtbevölkerung in den OECD-Ländern im Ausland geboren. Größe und Merkmale dieser Gruppe variieren von Land zu Land. Eine Analyse dieser Aspekte ist wichtig, um die Zusammensetzung der Bevölkerung eines Landes besser zu verstehen. Es ist außerdem wichtig zu berücksichtigen, welche Auswirkungen die geografische Lage eines Landes bzw. dessen Nähe zu anderen Ländern auf die demografische Zusammensetzung zugewanderter Bevölkerungsanteile hat. Laut der OECD-Demografie- und Bevölkerungsdatenbank stammen beispielsweise in fast allen europäischen OECD-Ländern die meisten Zuwanderer aus Europa (OECD, 2018[3]). Der Bildungsstand der im Inland und im Ausland geborenen Bevölkerungsteile sollte auch in politische Maßnahmen bezüglich des in beiden Gruppen vorhandenen Humankapitals einfließen. In manchen Fällen können Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen beiden Gruppen ein Anzeichen für den Bedarf an formalen und/oder nicht formalen Bildungsangeboten für Erwachsene sein (s. Indikator A7).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Von der Ausweitung des Tertiärbereichs haben vor allem Frauen profitiert. Bei den 55- bis 64-Jährigen ist im Durchschnitt der OECD-Länder das Verhältnis zwischen Männern und Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich ausgeglichen. In der jüngeren Generation (25- bis 34-Jährige) erwerben jedoch mehr Frauen als Männer einen solchen Abschluss.
- Der Anteil junger Männer mit einem berufsbildenden Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich ist höher als der junger Frauen. Aber bei

den Absolventen von allgemeinbildenden Bildungsgängen als höchstem Bildungsstand halten sich Männer und Frauen annähernd die Waage.

- Die Verteilung des Bildungsstands von im Inland und im Ausland geborenen Bevölkerungsanteilen folgt OECD-weit keinen eindeutigen Gesetzmäßigkeiten. In Australien, Irland, Israel, Kanada und Polen beispielsweise ist der prozentuale Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs bei den im Ausland geborenen Erwachsenen mit über 50 Prozent am höchsten. Dagegen haben in Costa Rica und Italien über 45 Prozent der im Ausland geborenen Erwachsenen keinen Abschluss im Sekundarbereich II.

Analyse und Interpretationen

Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II

In den meisten OECD-Ländern verfügte im Jahr 2017 die deutliche Mehrheit der jüngeren Erwachsenen (25 bis 34 Jahre) mindestens über einen Abschluss im Sekundarbereich II. Noch vor wenigen Jahrzehnten war ein Abschluss im Sekundarbereich II das Sprungbrett für den gesellschaftlichen Aufstieg, heute dagegen ist er zu einer Mindestanforderung für das Leben in der modernen Gesellschaft geworden. Junge Menschen, die die Schule ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II verlassen, haben nicht nur Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt, auch ihre kognitiven Fähigkeiten bleiben weit hinter denen von Absolventen des Sekundarbereichs II zurück. Wer die Schule ohne Abschluss im Sekundarbereich II verlässt, hat mit doppelt so hoher Wahrscheinlichkeit eine niedrige alltagsmathematische Kompetenz wie Absolventen des Sekundarbereichs II (OECD, 2015[4]).

Der prozentuale Anteil 25- bis 34-Jähriger ohne Abschluss im Sekundarbereich II ist von 2007 bis 2017 gesunken, und zwar OECD-weit von 20 Prozent auf 15 Prozent. Trotz dieses Fortschritts liegen mehrere Länder immer noch zurück und weisen einen hohen Anteil junger Erwachsener ohne Abschluss im Sekundarbereich II auf. Der Anteil 25- bis 34-Jähriger ohne Abschluss im Sekundarbereich II beträgt weniger als 10 Prozent in Irland, Israel, Kanada, der Republik Korea, Litauen, Polen, der Russischen Föderation, der Schweiz, der Slowakei, Slowenien, Tschechien und den Vereinigten Staaten. Mehr als 50 Prozent sind es dagegen in China, Costa Rica, Indien, Indonesien und Mexiko. In der Republik Korea liegt der Anteil 25- bis 34-jähriger Männer und Frauen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II bei nur 2 Prozent, dies ist für beide Geschlechter der niedrigste Anteil innerhalb der OECD- und Partnerländer (Tab. A1.2).

In den meisten Ländern gibt es mehr junge Männer ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II als junge Frauen. In Ländern mit einem hohen Anteil junger Erwachsener ohne Abschluss im Sekundarbereich II ist der geschlechtsspezifische Unterschied in der Regel größer. In rund einem Viertel der OECD- und Partnerländer beträgt er beispielsweise mehr als 5 Prozentpunkte: Argentinien, Brasilien, Costa Rica, Dänemark, Estland, Indien, Island, Italien, Kolumbien, Lettland, Portugal, Spanien und Südafrika. Mit Ausnahme von Estland und Lettland liegt der Anteil junger Erwachsener ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II in allen diesen Ländern über dem OECD-Durchschnitt von 15 Prozent. In Indien, Portugal und Spanien ist der geschlechtsspezifische Unterschied mit mehr als 10 Prozentpunkten von allen OECD- und Partnerländern am größten. Eine Ausnahme

bildet Mexiko, wo der Anteil junger Männer und junger Frauen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II hoch, aber ähnlich ist (52 Prozent für beide). Weitere Länder, in denen der Bevölkerungsanteil ohne Abschluss im Sekundarbereich II bei Männern und Frauen ähnlich hoch ist, sind Chile, Deutschland, die Republik Korea, Österreich, die Schweiz, die Slowakei, Tschechien, Ungarn und das Vereinigte Königreich (Tab. A1.2).

Bildungsstand Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich

Trotz der Ausweitung des Tertiärbereichs ist in 17 OECD-Ländern weiterhin ein Abschluss im Sekundarbereich II der häufigste Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger. Jedoch gibt es in 14 OECD-Ländern die meisten Absolventen dieses Bildungsbereichs bei den 25- bis 34-Jährigen. 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 41 Prozent. Ihr Anteil reicht in den OECD- und Partnerländern von 18 Prozent in China bis zu 76 Prozent in Südafrika (Tab. A1.2 und OECD, 2018[5]).

Über alle OECD-Länder hinweg werden im Sekundarbereich II vor allem zwei Arten von Bildungsgängen angeboten: Als „allgemeinbildend" definierte Bildungsgänge sind häufig darauf ausgerichtet, die Schüler auf einen weiteren Bildungsgang vorzubereiten, und die als „berufsbildend" definierten Bildungsgänge sollen auf einen direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten. Im Durchschnitt der Länder ist im Sekundarbereich II oder postsekundaren, nicht tertiären Bereich der Anteil Erwachsener mit einem Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang als höchstem Bildungsstand höher als der mit einem Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang. Im Durchschnitt der OECD-Länder erwarben 24 Prozent der 25- bis 34-Jährigen einen Abschluss in einem berufsbildenden und 18 Prozent einen Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang als höchsten Bildungsabschluss. Der niedrigere Anteil allgemeinbildender Bildungsgänge lässt sich dadurch erklären, dass diese gewöhnlich darauf ausgerichtet sind, die Schüler auf einen höheren Bildungsgang vorzubereiten und Absolventen dieses Bildungsbereichs deshalb oft einen Bildungsgang im Tertiärbereich aufnehmen. Der Anteil berufsbildender Bildungsgänge variiert zwischen den einzelnen Ländern. Während der Anteil der 25- bis 34-Jährigen in berufsbildenden Bildungsgängen in Costa Rica und Mexiko nur 2 Prozent beträgt, gefolgt von 3 Prozent in Israel, ist er in anderen Ländern erheblich höher: rund 50 Prozent in Deutschland und der Slowakei (OECD, 2018[5]).

Geschlechtsspezifische Unterschiede sind auch bei den 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich zu beobachten. Über alle OECD-Länder hinweg ist dies im Durchschnitt für 46 Prozent der jungen Männer der höchste Bildungsstand, während dies bei jungen Frauen nur für 37 Prozent gilt. Bei berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs als höchster Abschluss ist der Anteil junger Männer höher als der junger Frauen (28 Prozent gegenüber 21 Prozent), bei allgemeinbildenden Bildungsgängen sind jedoch die Anteile relativ gleich (19 Prozent gegenüber 17 Prozent) (Tab. A1.2 und OECD, 2018[5]).

Bildungsstand Tertiärbereich

In den letzten Jahrzehnten erfolgte eine deutliche Ausweitung des Tertiärbereichs, sodass in vielen OECD-Ländern heute die Mehrheit der 25- bis 34-Jährigen Absolventen des Tertiärbereichs sind. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 36 Prozent der 25- bis 64-Jährigen Absolventen des Tertiärbereichs. Aufgrund der Ausweitung des Tertiärbereichs be-

Kasten A1.1

Ausrichtung von Bildungsgängen und Bildungsmobilität zwischen den Generationen

Bildung gilt oft als Mittel zum Ausgleich von Ungleichheiten. Aber der Bildungsstand wird oft von einer Generation zur nächsten weitergegeben und kann so auch Ungleichheiten festschreiben. Um die gesellschaftliche Inklusion zu erleichtern und die sozioökonomischen Ergebnisse heute und für zukünftige Generationen zu verbessern, müssen die Länder allen jungen Menschen eine faire Chance auf hochwertige Bildung bieten.

Das Aufwachsen in einer Familie, in der die Eltern über einen niedrigeren Bildungsstand verfügen, bedeutet häufig, dass weniger finanzielle Mittel für die Fortsetzung der Ausbildung zur Verfügung stehen. Diese Situation wird verschärft, wenn das Bildungssystem keine Unterstützung für Bildungsteilnehmer mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund bietet. Kurzfristig gesehen kann die Fortsetzung der Ausbildung zu entgangenem Erwerbseinkommen führen. Dies bedeutet unter Umständen, dass junge Menschen mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund die Opportunitätskosten nicht aufbringen können, sodass sie das Bildungssystem zu einem früheren Zeitpunkt verlassen.

Zur Untersuchung dieser Fragen stützt sich dieser Kasten auf Daten der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) (s. Abschnitt Quellen) zum Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger im Vergleich zum Bildungsstand der Eltern (s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik). Diese Daten enthalten ergänzend zu den Analysen der Bildungsmobilität zwischen den Generationen in früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick* (OECD, 2014[6]; OECD, 2015[7]; OECD, 2016[1]; OECD, 2017[8]) eine Aufschlüsselung nach der Ausrichtung des Bildungsgangs (allgemeinbildend/berufsbildend) für Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich als höchstem Abschluss.

Es sind keine Daten aus Belgien (fläm.), England (Vereinigtes Königreich), Italien, Nordirland (Vereinigtes Königreich), Schweden, der Türkei und den Vereinigten Staaten in die Analyse eingeflossen, da in diesen Ländern für mehr als 10 Prozent der 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich keine nach allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen aufgeschlüsselten Informationen vorliegen (Tab. A1.a im Internet).

Bildungsstand der 25- bis 64-Jährigen mit Eltern ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II

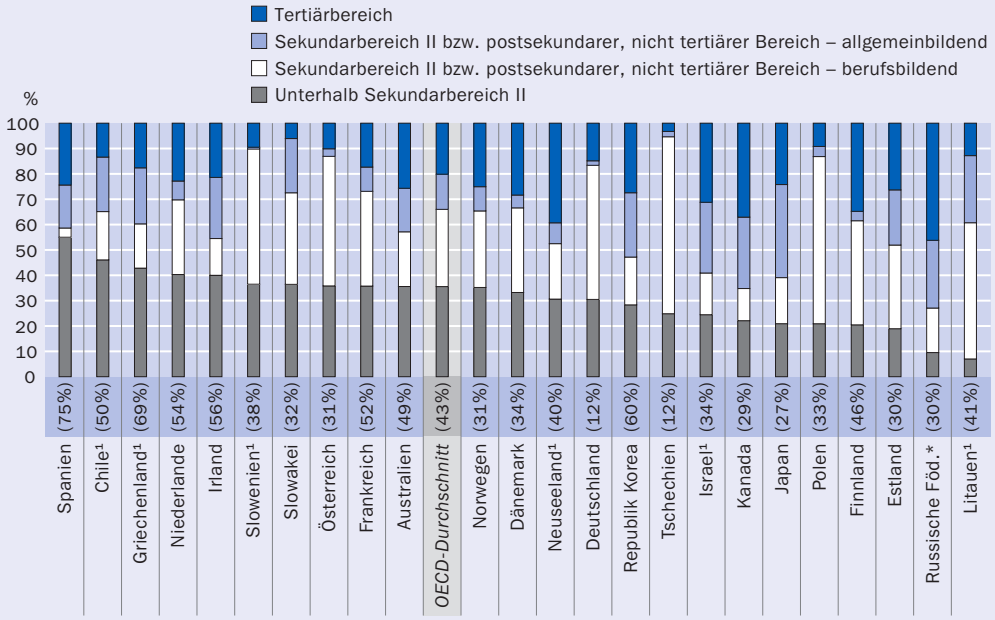
Abbildung A1.a zeigt, dass im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilnahmen, 43 Prozent der 25- bis 64-Jährigen Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II haben. Von diesen Erwachsenen erwarben 36 Prozent denselben niedrigen Bildungsstand, was bedeutet, dass es 64 Prozent gelungen ist, einen höheren Bildungsstand als die Eltern zu erreichen. Dieser Bildungsaufstieg lässt sich wie folgt aufschlüsseln: 14 Prozent der 25- bis 64-Jährigen mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II erreichten einen Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, 30 Prozent einen

A 1

Abbildung A1.a

Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)



Anmerkung: Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf den Anteil 25- bis 64-Jähriger, deren Eltern über eine Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II verfügen. Länder, in denen bei mehr als 10 Prozent der 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich nicht unterschieden werden konnte zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen, sind nicht berücksichtigt. Die Durchschnitte wurden angepasst, um sich auf 100 Prozent aufzuaddieren. Die Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen.

1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.

** Anmerkung zu den Daten aus der Russischen Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 64-Jähriger ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II.

Quelle: OECD (2018), Tabellen A.1a und A.1b im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801734

Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und 20 Prozent einen Abschluss im Tertiärbereich. Das heißt: In den meisten Ländern sind berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich für 25- bis 64-Jährige mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II die häufigsten Bildungsgänge bei einem Bildungsaufstieg (Abb. A1.a sowie Tab. A1.b im Internet).

In acht Ländern ist ein Bildungsaufstieg zu allgemeinbildenden Bildungsgängen statistisch signifikant häufiger als zu berufsbildenden Bildungsgängen. Dies gilt für Japan, wo 37 Prozent der 25- bis 64-Jährigen mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II einen Abschluss in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs erwarben (der höchste prozentuale Anteil aller teilnehmender Länder). Demgegenüber ist in 15 Ländern ein Bildungsaufstieg zu einem Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs häufiger als zu einem allgemeinbildenden Bildungsgang. Am höchsten ist dieser Anteil in Polen und Tschechien, wo mehr als 65 Prozent der 25- bis 64-Jährigen mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II Absolventen solcher Bildungsgänge sind (Abb. A1.a).

Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich

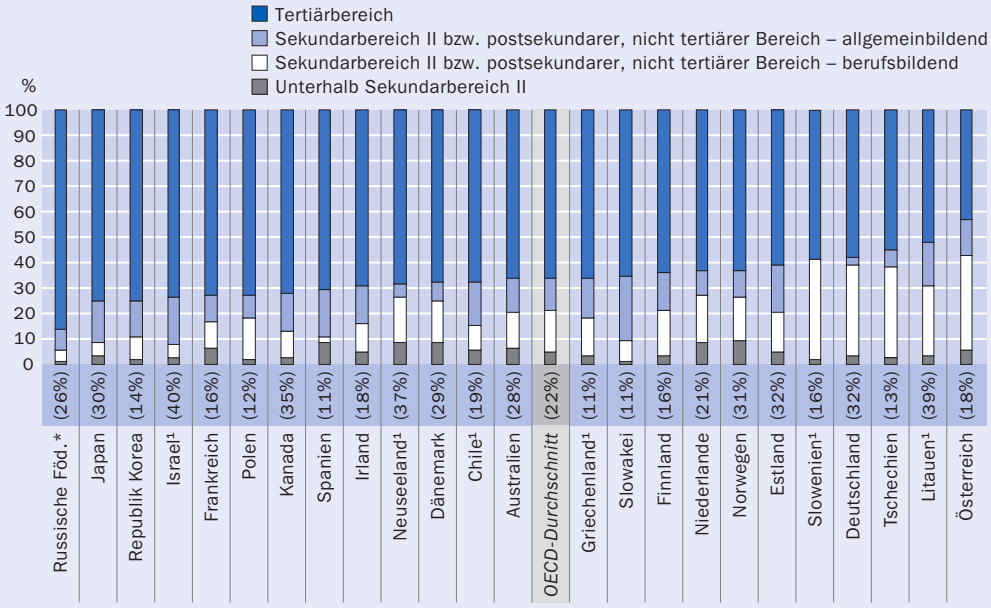
Die Verteilung des Bildungsstands 25- bis 64-Jähriger, von denen mindestens ein Elternteil einen Abschluss im Tertiärbereich erworben hat (durchschnittlich 22 Prozent), unterscheidet sich radikal von der Situation Erwachsener, deren Eltern nicht über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen. Nur 5 Prozent der Erwachsenen, von denen mindestens ein Elternteil einen Abschluss im Tertiärbereich erworben hat, erwarben keinen Abschluss im Sekundarbereich II, 13 Prozent erwarben einen Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs, 16 Prozent einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und 66 Prozent einen Abschluss im Tertiärbereich (Abb. A1.b sowie Tab. A1.a im Internet).

Wer mindestens einen Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich hat, erwirbt zumeist wenigstens einen Abschluss im Sekundarbereich II, der als Mindestvoraussetzung für den erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt und kontinuierliche Beschäftigung gilt. Kinder von Eltern mit einem Abschluss im Tertiärbereich erwerben eher einen Abschluss im Tertiärbereich und verfügen über bessere Möglichkeiten, den angestrebten Bildungsstand zu erreichen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass alle Kinder von Eltern

Abbildung A1.b

Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)



Anmerkung: Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf den Anteil 25- bis 64-Jähriger, bei denen mindestens ein Elternteil einen Abschluss im Tertiärbereich hat. Länder, in denen bei mehr als 10 Prozent der 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich nicht unterschieden werden konnte zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen, sind nicht berücksichtigt. Die Durchschnitte wurden angepasst, um sich auf 100 Prozent aufzuaddieren. Die Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen.

1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.

** Anmerkung zu den Daten aus der Russischen Föderation s. Abschnitt Quellen.*

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

Quelle: OECD (2018), Tabellen A.1a und A.1b im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801753

A 1

mit einem Abschluss im Tertiärbereich ebenfalls einen solchen Abschluss erwerben. In Deutschland, Österreich, Slowenien und Tschechien beispielsweise haben mindestens 35 Prozent der 25- bis 64-Jährigen mit wenigstens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs als höchsten Bildungsabschluss erworben (Abb. A1.b). Indikator A3 zeigt, dass junge Erwachsene mit einem Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang in diesen vier Ländern ähnliche oder sogar bessere Ergebnisse auf dem Arbeitsmarkt erzielen als junge Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In manchen Ländern kann also die Wahl eines berufsbildenden Bildungsgangs im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich eine bewusste Entscheidung darstellen, statt nur die zweite Wahl für alle die zu sein, die keinen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben.

In den meisten Ländern ist jedoch der Anteil 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs bei denen niedriger, deren Eltern einen hohen Bildungsstand haben, als bei denen, deren Eltern über keinen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen. In einigen Ländern ist der Unterschied sehr groß. In der Slowakei beispielsweise erwarben 36 Prozent der Erwachsenen mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs als höchsten Abschluss, aber nur 8 Prozent der Erwachsenen, deren Eltern über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen. Wer also Eltern mit einem Abschluss im Tertiärbereich hat, wird in der überwiegenden Mehrheit der Fälle ebenfalls einen hohen Bildungsstand erreichen (Abb. A1.a und A1.b).

Tabellen Kasten A1.1

- **WEB** Table A1.a: Adults' educational attainment, by programme orientation, and their parents' educational attainment (2012 or 2015) (Bildungsstand Erwachsener nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Bildungsstand der Eltern [2012 bzw. 2015])
- **WEB** Table A1.b: Adults' educational attainment broken down by programme orientation and parents' educational attainment (2012 or 2015) (Bildungsstand Erwachsener nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Bildungsstand der Eltern [2012 bzw. 2015])

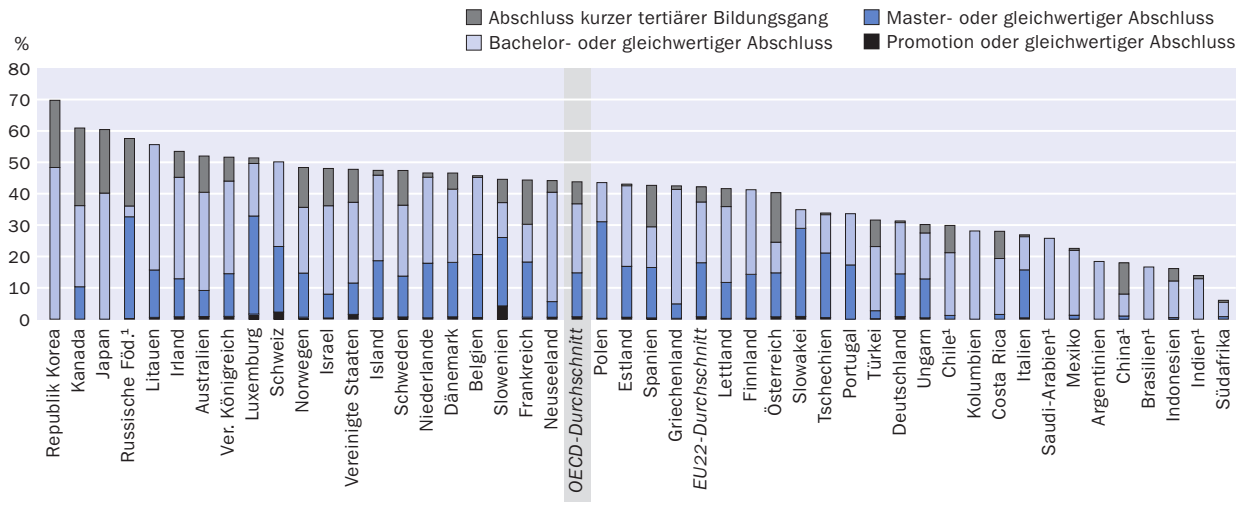
trägt der Anteil jüngerer Erwachsener (25- bis 34-Jährige) mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder 44 Prozent, dieser ist viel höher als der 55- bis 64-Jähriger (27 Prozent) (Tab. A1.2, A1.3 und OECD, 2018[5]).

In Kanada und der Republik Korea sind mindestens 60 Prozent der 25- bis 34-Jährigen Absolventen des Tertiärbereichs. In Indien und Südafrika dagegen sind es höchstens 15 Prozent, hier hat die Mehrheit der Erwachsenen keinen Abschluss im Sekundarbereich II (Abb. A1.2).

In den meisten OECD- und Partnerländern hat der größte Teil der 25- bis 34-jährigen Absolventen des Tertiärbereichs einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss erworben. In einigen Ländern jedoch, z. B. in China und Österreich, hat der größte Teil einen kurzen tertiären Bildungsgang absolviert. In Frankreich, Italien, Luxemburg, Polen, Portugal, der

Abbildung A1.2

Anteil 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2017)



Anmerkung: Einige Bildungsstände können in anderen Bildungsständen enthalten sein. Einzelheiten s. Tabelle A1.1.
1. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. Tabelle A1.1.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). *StatLink:* https://doi.org/10.1787/888933801677

Russischen Föderation, der Slowakei, Slowenien, Spanien und Tschechien verfügt der größte Teil der Absolventen des Tertiärbereichs über einen Master- oder gleichwertigen Abschluss (Abb. A1.2).

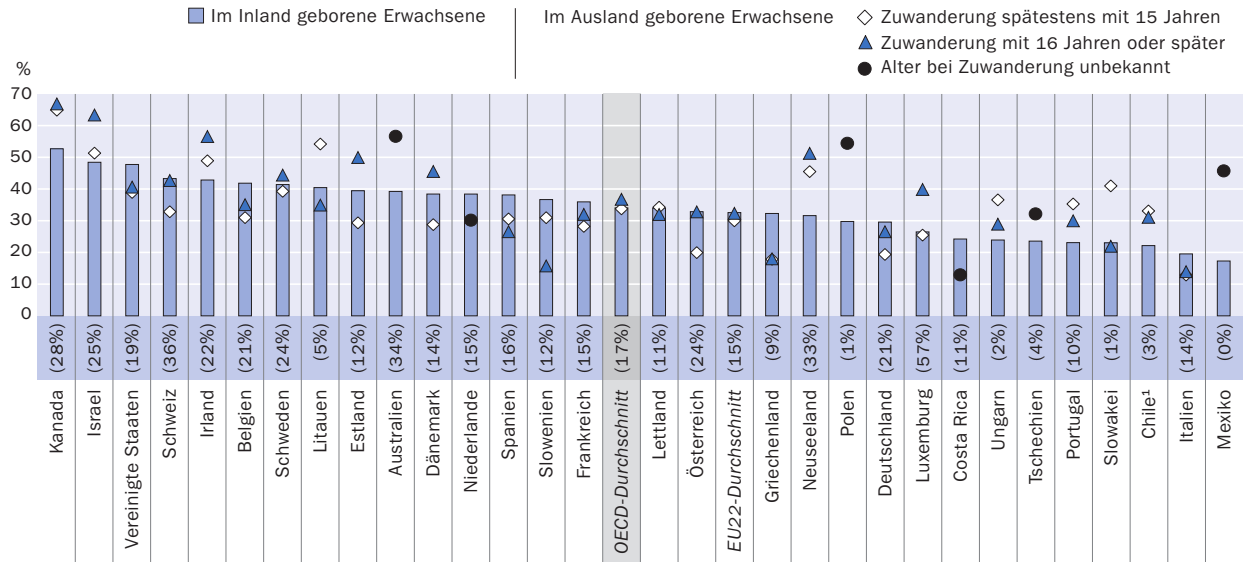
Von der Ausweitung des Tertiärbereichs haben vor allem Frauen profitiert. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist in der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen das Verhältnis von Männern und Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit jeweils 27 Prozent ausgeglichen. In der jüngeren Generation (25- bis 34-Jährige) verfügen jedoch mehr Frauen als Männer über einen Abschluss im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind in der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen 50 Prozent der Frauen und 38 Prozent der Männer Absolventen des Tertiärbereichs. In der Republik Korea und Saudi-Arabien war die Veränderung des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern am deutlichsten: von 16 Prozentpunkten Unterschied zugunsten der Männer bei den 55- bis 64-Jährigen zu 10 Prozentpunkten Unterschied zugunsten der Frauen bei den 25- bis 34-Jährigen. In der Republik Korea stieg der Anteil der Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich von 14 Prozent bei den 55- bis 64-Jährigen auf 75 Prozent bei den 25- bis 34-Jährigen, bei den Männern stieg der Anteil von 29 auf 65 Prozent. Die Ausweitung des Tertiärbereichs war für Männer und Frauen beträchtlich, besonders jedoch für Frauen. In Saudi-Arabien sind in den beiden Altersgruppen 22 Prozent der Männer Absolventen des Tertiärbereichs, während bei den Frauen der Anteil von 5 Prozent bei den 55- bis 64-Jährigen auf 31 Prozent bei den 25- bis 34-Jährigen stieg (Tab. A1.2 und OECD, 2018[5]).

Auf den höheren ISCED-Stufen des Tertiärbereichs kehrt sich die Geschlechterverteilung um. In 30 OECD-Ländern sind bei den 25- bis 34-Jährigen die meisten Absolventen eines Bachelorbildungsgangs Frauen. Bei den Absolventen eines Masterbildungsgangs in dieser Altersgruppe steigt die Zahl der Länder, bei denen dies zutrifft, auf 33. In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten zu den Absolventen eines Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgangs stellen Frauen jedoch nur in elf Ländern die Mehrheit.

A 1

Abbildung A1.3

Anteil von im Inland und im Ausland geborenen 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Alter bei Zuwanderung (2017)



Anmerkung: Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf den Anteil der im Ausland geborenen Erwachsenen an den 25- bis 64-Jährigen.
1. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils im Inland geborener Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD (2018), Tabelle A1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801696

Bildungsstand von im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen

Betrachtet man den Bildungsstand von im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen, so findet man in den einzelnen OECD-Ländern verschiedenste Konstellationen. In einigen Ländern ist der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs bei den im Inland geborenen Erwachsenen größer als bei den im Ausland geborenen, während in anderen Ländern genau das Gegenteil zutrifft. Auch das Alter bei der Ankunft im Land korreliert über die OECD-Länder hinweg mit unterschiedlichen Aspekten. In einigen Ländern ist der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs unter den Erwachsenen höher, die vor dem 15. Geburtstag in das Land einreisten, in anderen unter den Erwachsenen, die nach dem 15. Geburtstag einreisten. Mit anderen Worten: Die Analyse des Bildungsstands Tertiärbereich von im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen ergab in den OECD-Ländern keine eindeutigen Zusammenhänge.

Die einzige Korrelation, die OECD-weit relativ konsistent zu sein scheint, ist, dass der Anteil der im Inland und der im Ausland geborenen Absolventen des Tertiärbereichs tendenziell die Gesamtsituation innerhalb des betreffenden Landes widerspiegelt. In Kanada beispielsweise ist der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs bei den im Inland geborenen Erwachsenen hoch (53 Prozent) und bei den im Ausland geborenen sogar noch höher (67 Prozent), und zwar unabhängig vom Alter bei der Ankunft im Land. In Italien ist eine ähnliche Situation am anderen Ende der Skala zu beobachten: Der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs ist allgemein niedrig, und zwar unabhängig davon, ob sie im Inland (20 Prozent) oder im Ausland geboren sind (14 Prozent), und auch unabhängig vom Alter bei der Ankunft im Land (Abb. A1.3).

In Dänemark, Estland, Litauen und der Slowakei unterscheidet sich der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs zwischen denen, die spätestens mit 15 Jahren ins Land kamen, und denen, die danach zugewandert sind, um mehr als 15 Prozentpunkte (Abb. A1.3).

Die Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie (PISA) der OECD belegen, dass es hinsichtlich der Lesekompetenz 15-jähriger Zuwanderer keine signifikanten Unterschiede gibt zwischen denen, die vor dem 5. Geburtstag einreisten, und denen, die zwischen dem 6. und 11. Geburtstag einreisten. Allerdings erzielen 15-jährige Schüler mit Migrationshintergrund, die frühestens mit 12 Jahren einreisten, schlechtere Ergebnisse als Schüler derselben Klassenstufe, die vor dem 12. Geburtstag ins Land kamen (OECD, 2015[9]). Schüler, die bei der Ankunft bereits älter sind, haben möglicherweise größere Schwierigkeiten, eine neue Sprache zu lernen und/oder sich mit einer anderen Kultur vertraut zu machen. Da sie ferner schon einige Jahre im Schulsystem ihres Heimatlandes verbracht haben, fällt es ihnen möglicherweise schwer, sich an das neue Schulsystem anzupassen und gute Leistungen zu erbringen.

Dadurch lassen sich vielleicht die Unterschiede im Anteil der im Ausland geborenen Absolventen des Tertiärbereichs zwischen den vor dem 15. Geburtstag und den später Zugewanderten in Dänemark, Estland, Litauen und der Slowakei erklären. In einigen anderen Ländern ist dagegen der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs bei den nach dem 16. Geburtstag Zugewanderten höher (Abb. A1.3). Dafür kann es die verschiedensten Erklärungen geben: Da ein Abschluss im Tertiärbereich erst nach dem 16. Geburtstag erworben wird, ist es nicht möglich zu unterscheiden, ob der Abschluss im Gastland oder im Herkunftsland erworben wurde, und hier kann es Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern geben. Die Altersgruppe der 25- bis 64-Jährigen ist auch groß genug, um Zuwanderer verschiedener Migrationswellen zu umfassen, bei denen es signifikante Unterschiede hinsichtlich Zusammensetzung und Bildungsstand gab.

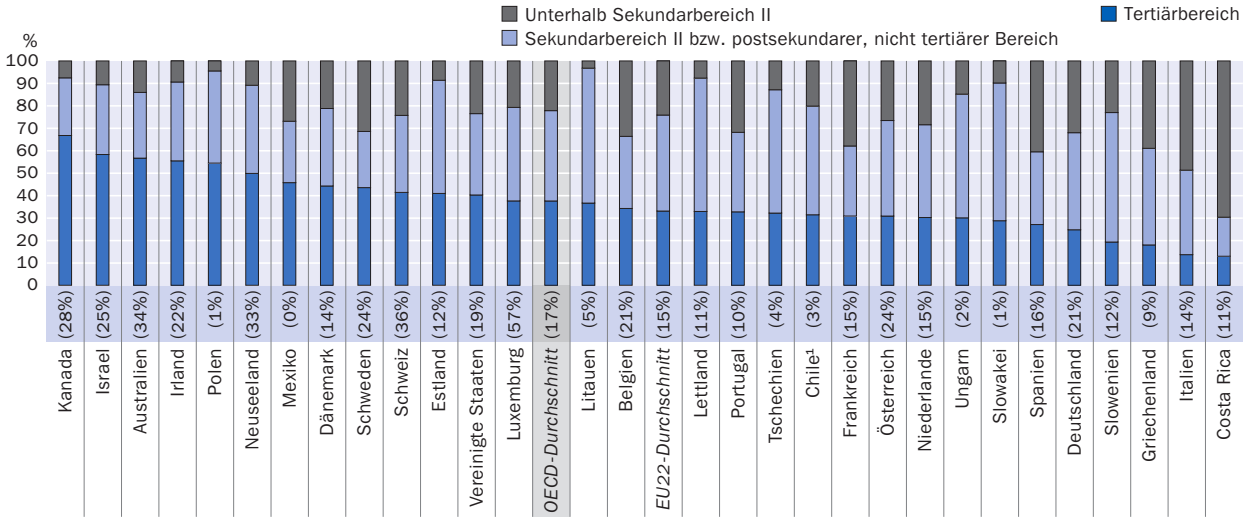
Unabhängig vom Alter der Zuwanderer bei der Ankunft ist es für jedes Land wichtig, das generelle Humankapital des im Ausland geborenen Bevölkerungsanteils zu kennen. Abbildung A1.4 zeigt, wie unterschiedlich die Verteilung des Bildungsstands unter der im Ausland geborenen Bevölkerung in den OECD-Ländern sein kann. In Australien und Kanada, zwei Ländern mit jeweils rund 30 Prozent im Ausland geborenen Erwachsenen, ist der Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs bei den im Ausland geborenen Erwachsenen mit mehr als 50 Prozent am höchsten. Beide Länder haben auch einen hohen Anteil an Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich: 45 Prozent in Australien, 57 Prozent in Kanada. Darüber hinaus verfolgen beide Länder eine selektive Einwanderungspolitik, die darauf ausgerichtet ist, hoch qualifizierte Zuwanderer mit hohem Bildungsstand ins Land zu holen. Dagegen haben in Costa Rica (mit 11 Prozent im Ausland geborenen Erwachsenen) und Italien (14 Prozent) mindestens rund 50 Prozent der im Ausland geborenen Erwachsenen keinen Abschluss im Sekundarbereich II. In diesen beiden Ländern ist der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich niedrig: 23 Prozent in Costa Rica, 19 Prozent in Italien (Tab. A1.3).

Eines haben alle im Ausland geborenen Erwachsenen unabhängig von ihrem Bildungsstand gemeinsam: Bei der Lesekompetenz schneiden sie schlechter ab als die im Inland geborenen. Gemäß den Daten der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) beträgt die durchschnittliche Lesekompetenz von Zuwanderern 248 Punkte gegenüber 276 Punkten bei den im Inland Geborenen. Dies entspricht etwa vier Schuljahren (OECD/EU, 2015[10]).

A 1

Abbildung A1.4

Bildungsstand im Ausland geborener 25- bis 64-Jähriger (2017)



Anmerkung: Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf den Anteil der im Ausland geborenen Erwachsenen an den 25- bis 64-Jährigen.
1. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils im Ausland geborener Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD (2018), Tabelle A1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801715

Bandbreite subnationaler Unterschiede im Bildungsstand

Im Durchschnitt der OECD-Länder haben rund 15 Prozent der jüngeren Erwachsenen (25 bis 34 Jahre) einen Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II, jedoch variiert dieser Anteil stark auf subnationaler Ebene innerhalb der einzelnen Länder. In 13 der 19 OECD- und Partnerländer, die subnationale Daten zum Bildungsstand gemeldet haben, ist der Anteil 25- bis 34-Jähriger mit diesem Bildungsstand bei einem Vergleich der Region mit dem niedrigsten Anteil und der Region mit dem höchsten Anteil mehr als doppelt so groß. Wenn man den jeweils höchsten Anteil zum jeweils niedrigsten Anteil ins Verhältnis setzt, ergibt sich nur in Kanada und der Russischen Föderation – zwei großen Ländern mit vielen subnationalen Einheiten – ein Wert größer 6. In Kanada beispielsweise haben in einer Region 41 Prozent der 25- bis 34-Jährigen keinen Abschluss im Sekundarbereich II, in einer anderen Region sind es dagegen nur 5 Prozent. Demgegenüber ist in den OECD- und Partnerländern, die subnationale Daten gemeldet haben, der Unterschied in Irland und Slowenien – zwei Ländern mit nur wenigen subnationalen Einheiten – am niedrigsten: In Irland liegt der höchste Anteil in einer Region bei 10 Prozent, der niedrigste Anteil bei 8 Prozent, in Slowenien der höchste bei 6 Prozent und der niedrigste bei 5 Prozent (OECD/NCES, 2018[11]).

Im Allgemeinen sind die regionalen Unterschiede hinsichtlich des relativen Anteils 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich weniger stark ausgeprägt. Die Russische Föderation, die Schweiz, die Türkei und die Vereinigten Staaten sind unter den Ländern mit verfügbaren Daten die einzigen, in denen der prozentuale Anteil der Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs in der subnationalen Einheit mit dem größten Anteil mehr als doppelt so groß ist wie in der subnationalen Einheit mit dem kleinsten Anteil (OECD/NCES, 2018[11]).

Hinsichtlich der Absolventen des Tertiärbereichs sind Brasilien, Deutschland, Kanada, die Russische Föderation, die Türkei und die Vereinigten Staaten die Länder, in denen der

Anteil der Absolventen dieses Bildungsbereichs bei den 25- bis 34-Jährigen in der subnationalen Einheit mit dem größten Anteil mehr als doppelt so hoch ist wie in der subnationalen Einheit mit dem kleinsten Anteil. Im Gegensatz hierzu sind Irland und Slowenien erneut die beiden Länder mit den geringsten Unterschieden innerhalb des Landes (OECD/NCES, 2018[11]).

Definitionen

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

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

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

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser im vorderen Teil des Buches.

Die frühere Klassifikation ISCED-97 wird für die Analyse auf der Grundlage der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIACC) in Kasten A1.1 verwendet. Die Bildungsbereiche sind dort wie folgt definiert: *Unterhalb Sekundarbereich II* entspricht Bildungsgängen auf den ISCED-Stufen 0, 1, 2 und 3C (kurz); *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich (allgemeinbildend)* entspricht Bildungsgängen auf den ISCED-Stufen 3A, 3B, 3C (lang) und 4 (allgemeinbildend); *Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich (berufsbildend)* entspricht Bildungsgängen auf den ISCED-Stufen 3A, 3B, 3C (lang) und 4 (berufsbildend) und *Tertiärbereich* den ISCED-Stufen 5B, 5A und 6. Die Variable „Fachrichtung" (B_Q01b) wurde anstelle der Variable „berufliche Aus- und Weiterbildung" (VET) herangezogen zur Unterscheidung zwischen allgemeinbildenden Bildungsgängen (allgemeinbildende Bildungsgänge und Geisteswissenschaften, Sprachen und Künste) und berufsbildenden Bildungsgängen (Lehrerausbildung und Pädagogik; Sozial-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften; Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik; Ingenieurwissenschaften, Fertigung und Bauwesen; Agrarwissenschaft und Veterinärwissenschaft; Gesundheit und Sozialwesen; Dienstleistungen) auf Stufe 4.

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 arbeitsmarktrelevanten beruflichen Qualifikationen, die von den zuständigen nationalen Bildungsbehörden und/oder dem Arbeitsmarkt als beruflich ausgerichtet anerkannt werden.

A 1

Angewandte Methodik

Der Bildungsstand der Bevölkerung bezieht sich auf Jahreszahlen zum Prozentsatz der Erwachsenenbevölkerung (25- bis 64-Jährige) in 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 ISCED-2011-Bildungsgangs Stufe 3 ausreicht, als ISCED-2011-Stufe 2 klassifiziert (s. Hinweise für den Leser). Wo Länder eine Äquivalenz zwischen dem für den Arbeitsmarkt bestehenden Wert eines formal als „Zwischenabschluss in einem Bildungsgang des Sekundarbereichs II" (z. B. durch 5 gut bestandene GCSE-Prüfungen oder ein Äquivalent im Vereinigten Königreich) und einem „vollwertigen Abschluss des Sekundarbereichs II" nachweisen konnten, wird der erfolgreiche Abschluss dieser Bildungsgänge in den Tabellen, die drei aggregierte Stufen des Bildungsstands aufführen, als Abschluss von ISCED-2011-Stufe 3 angegeben (UNESCO-Institut für Statistik [UIS], 2012[12]).

Die Länder haben die allgemeinbildende oder berufsbildende Ausrichtung anhand der Merkmale des Bildungsgangs und der daraus resultierenden Befähigungsnachweise und Qualifikationen definiert. Einige Länder verwenden vielleicht auch Variablen, die auf den von den Bildungsteilnehmern gewählten Fächergruppen und ihren nach Abschluss der Ausbildung gewählten Zielen basieren, da diese Variablen ebenfalls die Verteilung der Bildungsteilnehmer auf allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge widerspiegeln.

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

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[13]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Zu der in Kasten A1.1 angewandten Methodik s. den Abschnitt Angewandte Methodik in Indikator A7.

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

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

Die Daten zu subnationalen Regionen für bestimmte Indikatoren werden von der OECD, mit Unterstützung des U.S. National Centre for Education Statistics (NCES), zur Verfügung gestellt, und 19 Länder haben ihre Daten für die diesjährige Ausgabe von Indikator A1 zur Verfügung gestellt: Australien, Belgien, Brasilien, Deutschland, Finnland, Griechenland, Irland, Italien, Kanada, Österreich, Polen, die Russische Föderation, Slowenien, Spanien, Schweden, die Schweiz, die Türkei, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Subnationale Schätzungen wurden von den Ländern auf der Grundlage nationaler Datenquellen zur Verfügung gestellt oder von Eurostat basierend auf der Grundlage von Daten für die NUTS-2-Ebene der NUTS-Klassifikation (Nomenclature of Territorial Units for Statistics – Systematik der Gebietseinheiten für die Statistik). Für das Vereinigte Königreich basieren die Angaben für die subnationalen Einheiten auf Daten für die NUTS-1-Ebene.

Die in Kasten A1.1 verwendeten Daten basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

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

Die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau wurde in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in der Russischen Föderation, sondern nur die Wohnbevölkerung der Russischen Föderation ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weiterführende Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* (OECD, 2016[14]).

Weiterführende Informationen

OECD (2018), *Education at a Glance Database – Educational attainment and labour-force status, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC*. [5]

OECD (2018), *Immigrants in OECD countries (DIOC) Database – Immigrants by sex and age, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=DIOC_SEX_AGE* (Zugriff am 16. Mai 2018). [3]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [13]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [8]

A 1

OECD (2017), *International Migration Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-en. [2]

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

OECD (2016), *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC), 2nd Edition*, OECD Publishing, Paris, http://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf. [14]

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821iw. [7]

OECD (2015), *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. [9]

OECD (2015), „What are the advantages today of having an upper secondary qualification?“, *Education Indicators in Focus*, No. 34, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/ 10.1787/5jrw5p4jn426-en. [4]

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821hw. [6]

OECD/EU (2015), *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264234024-en. [10]

OECD/NCES (2018), *Education at a Glance Subnational Supplement, OECD/National Center for Education Statistics, Paris and Washington, DC*, https://nces.ed.gov/suveys/annualreports/oecd/index.asp. [11]

UNESCO Institute for Statistics (2012), *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf. [12]

Tabellen Indikator A1

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801582

- Tabelle A1.1: Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2017)
- Tabelle A1.2: Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2007 und 2017)
- Tabelle A1.3: Bildungsstand von im Inland und im Ausland geborenen 25- bis 64-Jährigen, nach Alter bei Zuwanderung (2017)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A1.1

Bildungsstand 25- bis 64-Jähriger (2017)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich				Alle Bildungsstände zusammen
	Unterhalb Primarbereich	Primarbereich	Teilabschluss im Sekundarbereich I	Sekundarbereich I	Teilabschluss im Sekundarbereich II	Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang	Bachelor- oder gleichwertige 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	14	a	30	5	12	26	7	1	100
Österreich	m	1	a	14	a	50	3	15	4	12	1	100
Belgien	3	5	a	15	a	35	2	0	22	17	1	100
Kanada	x(2)	2[d]	a	7	a	24	11	26	21	10[d]	x(10)	100
Chile[1]	7	6	a	22	a	42	a	8	13	1[d]	x(10)	100
Tschechien	0	0	a	6	a	70[d]	x(6)	0	6	17	1	100
Dänemark	x(2)	3[d]	a	16	c	42	0	5	21	13	1	100
Estland	0	1	a	11	a	40	9	6	12	20	1	100
Finnland	x(2)	2[d]	a	9	a	43	1	12	17	15	1	100
Frankreich	2	6	a	14	a	43	0	14	10	10	1	100
Deutschland	x(2)	4[d]	a	10	a	46	12	1	15	12	1	100
Griechenland	1	13	0	13	0	32	9	2	26	3	1	100
Ungarn	0	1	a	15	a	52	8	1	13	9	1	100
Island	x(2)	0[d]	a	23	a	27	8	3	21	17	1	100
Irland	0	6	a	12	a	22	14	10	25	10	1	100
Israel	2	4	a	7	a	36	a	14	23	12	1	100
Italien	1	5	a	33	a	41	1	0	4	14	0	100
Japan	x(6)	x(6)	a	x(6)	a	49[d]	x(8)	21[d]	30[d]	x(9)	x(9)	100
Republik Korea	x(2)	4[d]	a	8	a	40	a	13	34[d]	x(9)	x(9)	100
Lettland	0	0	a	9	3	46	8	3	19	12	0	100
Luxemburg	0	9	a	14	a	34	3	3	12	24	2	100
Mexiko	13	17	2	27	4	20	a	1	15	1	0	100
Niederlande	1	6	a	15	a	41	0	2	21	13	1	100
Neuseeland	x(4)	x(4)	a	21[d]	a	27	14	4	28	5	1	100
Norwegen	0	0	a	17	a	37	2	12	19	11	1	100
Polen	0	7	a	1	a	59	3	0	7	23	1	100
Portugal	2	29	a	21	a	23	1	c	6	17	1	100
Slowakei	0	0	x(2)	8	0	66	2	0	3	20	1	100
Slowenien	0	1	a	11	a	53	a	7	7	16	4	100
Spanien	3	8	a	31	a	23	0	11	10	15	1	100
Schweden	x(2)	3[d]	a	12	2	34	7	10	17	14	2	100
Schweiz	0	2	a	10	a	45[d]	x(6)	x(9,10,11)	21[d]	19[d]	3[d]	100
Türkei	5	41	a	15	a	19	a	5	12	2	0	100
Ver. Königreich	0	2	a	17	17	19	a	10	23	12	1	100
Vereinigte Staaten	1	3	a	6	a	44[d]	x(6)	11	23	11	2	100
OECD-Durchschnitt	**2**	**6**	**m**	**14**	**m**	**39**	**5**	**7**	**17**	**12**	**1**	**100**
EU22-Durchschnitt	**1**	**5**	**m**	**14**	**m**	**42**	**4**	**5**	**14**	**14**	**1**	**100**
Partnerländer												
Argentinien	5	18	a	16	a	40	a	x(9)	21[d]	x(9)	x(9)	100
Brasilien[1]	17	20	a	15	a	34[d]	x(6)	x(9)	15[d]	x(9)	x(9)	100
China[2]	3	25	a	47	a	15[d]	x(6)	6	3	0[d]	x(10)	100
Kolumbien	x(4)	x(4)	a	41[d]	5	31[d]	x(6)	x(9)	22[d]	x(9)	x(9)	100
Costa Rica	13	29	8	7	2	16	0	6	15	2[d]	x(10)	100
Indien[3]	46	14	a	11	a	18	0	1	10[d]	x(9)	x(9)	100
Indonesien	17	27	a	18	a	26	0	3	8	1	0	100
Litauen	0	0	0	4	2	32	20	a	26	14	1	100
Russische Föd.[4]	x(2)	1[d]	a	5	a	20	21	25	1	26	0	100
Saudi-Arabien[5]	3	2[d]	a	19	a	32	a	x(9)	23[d]	x(9)	x(9)	100
Südafrika	x(2)	15[d]	a	12	a	58	8	1	5	1[d]	x(10)	100
G20-Durchschnitt	**9**	**13**	**m**	**16**	**m**	**33**	**m**	**9**	**16**	**8**	**m**	**100**

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

1. Referenzjahr 2015. 2. Referenzjahr 2010. 3. Referenzjahr 2011. 4. Referenzjahr 2016. 5. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801601

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

A 1

Tabelle A1.2

Entwicklung des Bildungsstands 25- bis 34-Jähriger, nach Geschlecht (2007 und 2017)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II						Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Männer		Frauen		Gesamt		Männer		Frauen		Gesamt		Männer		Frauen		Gesamt	
	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	20[b]	12	17[b]	9	19[b]	11	45[b]	43	36[b]	32	41[b]	37	35[b]	45	46[b]	59	41[b]	52
Österreich	11	12	16	11	14	11	59	52	52	45	55	48	30	36	32	44	31	40
Belgien	20[b]	18	17[b]	15	18[b]	17	45[b]	42	36[b]	33	40[b]	38	36[b]	40	47[b]	51	41[b]	46
Kanada	10	8	7	5	9	7	42	40	30	26	36	33	48	52	63	70	56	61
Chile[1]	m	17	m	16	m	17	m	55	m	52	m	53	m	28	m	31	m	30
Tschechien	5[b]	6	6[b]	6	6[b]	6	81[b]	67	77[b]	53	79[b]	60	14[b]	27	17[b]	40	15[b]	34
Dänemark	21[b]	21	18[b]	13	19[b]	17	47[b]	41	42[b]	32	44[b]	37	32[b]	38	40[b]	55	36[b]	47
Estland	18	16	10	9	14	13	56	50	47	38	52	44	26	34	43	53	34	43
Finnland	12	11	8	8	10	10	57	55	44	42	51	49	31	33	48	50	39	41
Frankreich	18	15	16	13	17	14	45	45	38	38	41	42	37	39	46	49	41	44
Deutschland	14[b]	14	16[b]	13	15[b]	13	64[b]	56	61[b]	55	62[b]	56	22[b]	30	23[b]	32	23[b]	31
Griechenland	29[b]	17	19[b]	12	24[b]	14	45[b]	48	50[b]	38	47[b]	43	25[b]	35	31[b]	50	28[b]	42
Ungarn	15	14	15	14	15	14	67	62	59	50	63	56	18	25	26	36	22	30
Island	31	24	28	15	29	19	40	37	35	29	38	33	29	39	37	57	33	47
Irland	19[b]	10	13[b]	6	16[b]	8	43[b]	41	36[b]	36	40[b]	38	38[b]	49	51[b]	58	44[b]	53
Israel	17[b]	9	12[b]	6	15[b]	8	48[b]	53	40[b]	36	44[b]	44	35[b]	38	48[b]	58	42[b]	48
Italien	36[b]	29	28[b]	22	32[b]	25	50[b]	51	49[b]	45	49[b]	48	15[b]	20	23[b]	33	19[b]	27
Japan[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	50	59[d]	58	62[d]	54	60[d]
Republik Korea	3[b]	2	2[b]	2	3[b]	2	43[b]	33	40[b]	23	42[b]	28	53[b]	65	58[b]	75	55[b]	70
Lettland	25	19	14	10	20	15	55	51	54	36	55	44	19	30	32	54	26	42
Luxemburg	24[b]	14	22[b]	12	23[b]	13	44[b]	39	39[b]	33	41[b]	36	32[b]	47	40[b]	55	36[b]	51
Mexiko	65	52	66	52	65	52	19	25	18	26	18	26	17	23	16	23	16	23
Niederlande	19[b]	16	16[b]	11	17[b]	13	47[b]	43	45[b]	38	46[b]	40	34[b]	42	39[b]	51	37[b]	47
Neuseeland	23	16	18	14	21	15	m	44	m	38	m	41	m	40	m	48	m	44
Norwegen	19	21	14	17	17	19	46	37	35	28	40	32	35	42	51	55	43	48
Polen	9[b]	7	7[b]	4	8[b]	5	67[b]	59	57[b]	42	62[b]	51	24[b]	34	36[b]	54	30[b]	44
Portugal	63	38	48	23	56	30	22	37	24	34	23	36	15	26	28	42	21	34
Slowakei	6[b]	8	6[b]	9	6[b]	9	79[b]	64	74[b]	48	77[b]	56	15[b]	27	20[b]	43	17[b]	35
Slowenien	9[b]	7	6[b]	4	8[b]	6	71[b]	60	53[b]	40	62[b]	50	20[b]	33	40[b]	56	30[b]	45
Spanien	40	39	29	28	35	34	25	24	25	23	25	24	35	36	45	49	40	43
Schweden	10[b]	19	8[b]	15	9[b]	17	56[b]	41	46[b]	30	51[b]	36	34[b]	40	46[b]	55	40[b]	47
Schweiz	9[b]	8	12[b]	8	10[b]	8	52[b]	42	57[b]	41	55[b]	42	39[b]	49	31[b]	51	35[b]	50
Türkei	55[b]	42	67[b]	47	61[b]	44	30[b]	27	20[b]	21	25[b]	24	16[b]	31	13[b]	32	14[b]	32
Ver. Königreich[3]	19[b]	13	21[b]	12	20[b]	12	38[b]	38	36[b]	34	37[b]	36	43[b]	50	43[b]	54	43[b]	52
Vereinigte Staaten	15	9	11	7	13	8	49	48	44	41	47	44	36	43	45	52	40	48
OECD-Durchschnitt	**22**	**17**	**19**	**14**	**20**	**15**	**49**	**46**	**44**	**37**	**47**	**41**	**30**	**38**	**38**	**50**	**34**	**44**
EU22-Durchschnitt	**20**	**16**	**16**	**12**	**18**	**14**	**53**	**48**	**47**	**39**	**50**	**44**	**27**	**35**	**36**	**48**	**32**	**42**
Partnerländer																		
Argentinien	m	34	m	25	m	30	m	51	m	53	m	52	m	15	m	22	m	18
Brasilien[1]	57	41	49	32	53	36	35	45	39	49	37	47	8	14	12	20	10	17
China[4]	m	63	m	66	m	64	m	19	m	16	m	18	m	18	m	18	m	18
Kolumbien	m	33	m	27	m	30	m	42	m	42	m	42	m	24	m	32	m	28
Costa Rica	62	54	56	45	59	50	15	22	16	23	16	22	23	24	28	32	25	28
Indien[5]	m	58	m	70	m	64	m	26	m	18	m	22	m	16	m	12	m	14
Indonesien	64[b]	48	67[b]	51	66[b]	50	29[b]	37	24[b]	31	26[b]	34	8[b]	14	9[b]	18	8[b]	16
Litauen	17[b]	9	12[b]	5	14[b]	7	50[b]	44	43[b]	30	47[b]	37	33[b]	46	45[b]	66	39[b]	56
Russische Föd.[6]	m	7	m	5	m	6	m	42	m	31	m	36	m	50	m	65	m	58
Saudi-Arabien[7]	m	32	m	29	m	31	m	46	m	40	m	43	m	22	m	31	m	26
Südafrika	m	21	m	15	m	18	m	73	m	78	m	76	m	5	m	7	m	6
G20-Durchschnitt	**m**	**28**	**m**	**26**	**m**	**27**	**m**	**41**	**m**	**36**	**m**	**39**	**m**	**32**	**m**	**39**	**m**	**35**

Anmerkung: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet durch ein „b", da die Daten für 2017 auf ISCED 2011 basieren, während die Daten für 2007 auf ISCED-97 basieren. Indonesien und Saudi-Arabien: Daten basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2015 anstelle 2017. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Daten zum Bildungsstand „Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich" (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (17 Prozent der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Referenzjahr 2010 anstelle 2017. 5. Referenzjahr 2011 anstelle 2007. 6. Referenzjahr 2016 anstelle 2017. 7. Referenzjahr 2014 anstelle 2017.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801620

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

Tabelle A1.3

Bildungsstand von im Inland und im Ausland geborenen 25- bis 64-Jährigen, nach Alter bei Zuwanderung (2017)

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

	Anteil im Ausland geborener Erwachsener an 25- bis 64-Jährigen (in %)	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
		Im Inland geborene Erwachsene	Im Ausland geborene Erwachsene			Gesamt	Im Inland geborene Erwachsene	Im Ausland geborene Erwachsene			Gesamt	Im Inland geborene Erwachsene	Im Ausland geborene Erwachsene			Gesamt
			Zuwanderung spätestens mit 15 Jahren	Zuwanderung mit 16 Jahren oder später	Gesamt			Zuwanderung spätestens mit 15 Jahren	Zuwanderung mit 16 Jahren oder später	Gesamt			Zuwanderung spätestens mit 15 Jahren	Zuwanderung mit 16 Jahren oder später	Gesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	34	22	x(5)	x(5)	14	19	39	x(10)	x(10)	29	36	39	x(15)	x(15)	57	45
Österreich	24	11	29	26	27	15	56	51	41	43	53	33	20	33	31	32
Belgien	21	20	29	35	34	23	38	40	30	32	37	42	31	35	34	40
Kanada	28	9	6	8	8	9	38	29	25	26	34	53	65	67	67	57
Chile[1]	3	36	14	21	20	35	42	53	48	48	42	22	33	31	31	22
Tschechien	4	6	x(5)	x(5)	13	6	70	x(10)	x(10)	55	70	24	x(15)	x(15)	32	24
Dänemark	14	18	36	20	21	19	43	35	34	35	42	38	29	46	44	39
Estland	12	12	12	5	9	11	49	58	45	50	49	39	29	50	41	40
Finnland	m	m	m	m	m	12	m	m	m	m	44	m	m	m	m	44
Frankreich	15	19	27	43	38	22	45	45	25	31	43	36	28	32	31	35
Deutschland	21	9	26	33	32	13	62	54	40	43	58	30	19	27	25	29
Griechenland	9	26	36	40	39	27	42	46	42	43	42	32	18	18	18	31
Ungarn	2	16	19	14	15	16	60	44	57	55	60	24	37	29	30	24
Island	m	m	m	m	m	23	m	m	m	m	35	m	m	m	m	42
Irland	22	21	16	8	9	18	37	35	35	35	36	43	49	57	55	46
Israel	25	13	9	11	11	13	38	39	26	31	36	48	51	63	58	51
Italien	14	37	42	50	49	39	43	45	36	38	42	20	13	14	14	19
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	51[d]
Republik Korea	m	m	m	m	m	12	m	m	m	m	40	m	m	m	m	48
Lettland	11	13	11	5	8	12	53	55	63	59	54	34	34	32	33	34
Luxemburg	57	17	24	20	21	23	57	50	40	42	36	26	25	40	38	40
Mexiko	0	62	x(5)	x(5)	27	62	20	x(10)	x(10)	27	20	17	x(15)	x(15)	46	17
Niederlande	15	20	x(5)	x(5)	28	22	41	x(10)	x(10)	41	41	38	x(15)	x(15)	30	37
Neuseeland	33	26	16	9	11	21	42	38	39	39	41	32	46	51	50	38
Norwegen	m	m	m	m	m	18	m	m	m	m	39	m	m	m	m	43
Polen	1	8	x(5)	x(5)	4	8	62	x(10)	x(10)	41	62	30	x(15)	x(15)	54	30
Portugal	10	54	30	34	32	52	23	35	36	35	24	23	35	30	33	24
Slowakei	1	9	c	13	10	9	68	54	65	61	68	23	41	22	29	23
Slowenien	12	11	11	27	23	12	53	58	58	58	53	37	31	16	19	34
Spanien	16	41	42	40	41	41	21	27	33	32	23	38	31	27	27	36
Schweden	24	12	19	35	31	17	46	42	21	25	41	41	39	44	44	42
Schweiz	36	5	15	26	24	12	51	52	32	34	45	43	33	43	41	43
Türkei	m	m	m	m	m	61	m	m	m	m	19	m	m	m	m	20
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	19	m	m	m	m	35	m	m	m	m	46
Vereinigte Staaten	19	6	19	25	23	9	46	42	35	36	44	48	39	41	40	46
OECD-Durchschnitt	**17**	**20**	**22**	**24**	**22**	**22**	**46**	**45**	**39**	**40**	**43**	**34**	**34**	**37**	**38**	**36**
EU22-Durchschnitt	**15**	**19**	**26**	**26**	**24**	**20**	**48**	**46**	**41**	**43**	**46**	**33**	**30**	**32**	**33**	**34**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	39	m	m	m	m	40	m	m	m	m	21
Brasilien[1]	m	m	m	m	m	51	m	m	m	m	34	m	m	m	m	15
China[2]	m	m	m	m	m	76	m	m	m	m	15	m	m	m	m	10
Kolumbien	m	m	m	m	m	46	m	m	m	m	31	m	m	m	m	22
Costa Rica	11	59	x(5)	x(5)	70	60	16	x(10)	x(10)	17	17	24	x(15)	x(15)	13	23
Indien[3]	m	m	m	m	m	71	m	m	m	m	18	m	m	m	m	11
Indonesien	m	m	m	m	m	62	m	m	m	m	26	m	m	m	m	12
Litauen	5	5	3[r]	3	3	7	54	43[r]	62	60	53	40	54[r]	35	37	40
Russische Föd.[4]	m	m	m	m	m	6	m	m	m	m	41	m	m	m	m	53
Saudi-Arabien[5]	m	m	m	m	m	45	m	m	m	m	32	m	m	m	m	23
Südafrika	m	m	m	m	m	27	m	m	m	m	66	m	m	m	m	7
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**36**	**m**	**m**	**m**	**m**	**36**	**m**	**m**	**m**	**m**	**30**

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

1. Referenzjahr 2015. 2. Referenzjahr 2010. 3. Referenzjahr 2011. 4. Referenzjahr 2016. 5. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD/ILO/UIS (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801639

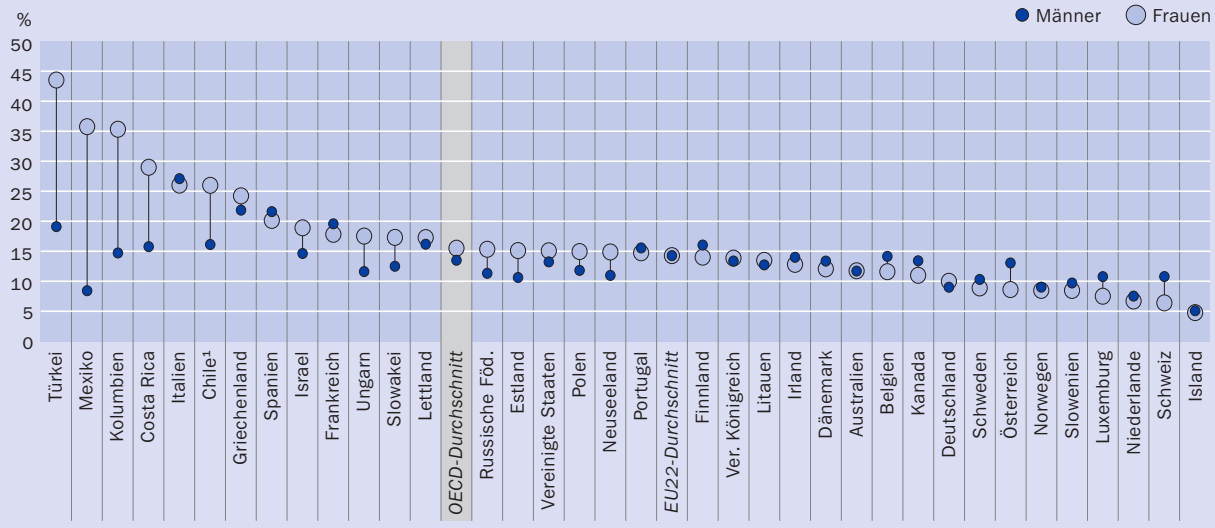
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

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

- Im Durchschnitt aller OECD-Länder befinden sich 6 Prozent der 15- bis 19-Jährigen weder in Beschäftigung noch in einer Form der Ausbildung (diese Gruppe wird mit der englischen Abkürzung NEET bezeichnet: not in employment, education or training). Bei den 20- bis 24-Jährigen steigt ihr Anteil auf 16 Prozent und bei den 25- bis 29-Jährigen auf 18 Prozent.
- In fast allen OECD- und Partnerländern ist der Anteil der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen 18- bis 24-jährigen NEETs unter den Frauen höher als unter den Männern: Durchschnittlich sind über 65 Prozent der weiblichen NEETs nicht im Arbeitsmarkt, bei den männlichen NEETs sind es keine 50 Prozent.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder gehören 18 Prozent der im Ausland geborenen 15- bis 29-Jährigen zur Gruppe der NEETs, verglichen mit 13 Prozent der im Inland geborenen.

Abbildung A2.1

Anteil 18- bis 24-jähriger NEETs, nach Geschlecht (2017)



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden.
1. Referenzjahr nicht 2017. Weiterführende Einzelheiten s. Tabelle A2.1.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Gesamtanteils weiblicher 18- bis 24-jähriger NEETs.
Quelle: OECD (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801848

Kontext

Länge und Qualität der Schulausbildung des Einzelnen wirken sich ebenso auf den späteren Übergang von der Ausbildung in das Erwerbsleben aus wie die Arbeitsmarktbedingungen, das wirtschaftliche und das kulturelle Umfeld. So schließen junge Menschen in manchen Ländern in der Regel erst ihre Ausbildung ab und suchen dann einen Arbeitsplatz, während in anderen Ländern Ausbildung und Beschäftigung parallel stattfinden.

A 2

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 in 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. Gleichzeitig können sie ihre Kompetenzen ausbauen, um besser vorbereitet zu sein, wenn sich der Arbeitsmarkt wieder erholt.

Um den Übergang vom Bildungssystem in Beschäftigung unabhängig von der jeweiligen Konjunkturlage zu erleichtern, sollten die Bildungssysteme darauf abzielen sicherzustellen, dass die Absolventen über die auf dem Arbeitsmarkt 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.

Ein Ausschluss aus dem Arbeitsmarkt kann weitreichende Konsequenzen haben, vor allem, wenn Menschen durch Langzeitarbeitslosigkeit entmutigt werden. Die NEETs unter den jungen Menschen geben aktuell Anlass zur Sorge, es können sich aber auch in der Zukunft schwerwiegende Folgen für den Einzelnen und die Gesellschaft ergeben, wenn keine geeigneten Maßnahmen zur Lösung dieses Problems ergriffen werden.

Für junge Zuwanderer ist das Risiko besonders hoch. Laut *International Migration Outlook 2017* (OECD, 2017[1]) sind 13 Prozent der Gesamtbevölkerung der OECD-Länder im Ausland geboren. Einige dieser Zuwanderer leiden immer noch unter den Folgen der Wirtschaftskrise. In Europa beispielsweise, wo die Erholung von der Krise länger dauerte, sind die Erwerbslosenquoten jugendlicher Migranten seit 2007 gestiegen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Eine längere Schulpflicht ist nicht immer gleichzusetzen mit einer höheren Bildungsbeteiligung. In Chile beispielsweise liegt der Anteil 15- bis 19-Jähriger, die sich in (Aus-)Bildung befinden, unter dem OECD-Durchschnitt, obwohl die dortige Schulpflicht eine der längsten in den OECD-Ländern ist und erst mit 18 Jahren endet.
- In über der Hälfte der OECD- und Partnerländer, die subnationale Daten zum Übergang vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben meldeten, ist der Anteil der 15- bis 29-jährigen NEETs in der subnationalen Einheit mit dem höchsten Anteil mindestens doppelt so hoch wie in der subnationalen Einheit mit dem niedrigsten Anteil.
- In den OECD- und Partnerländern befinden sich 53 Prozent der 18- bis 24-Jährigen in der Ausbildung, und 17 Prozent verbinden Ausbildung und Beschäftigung.

Hinweis

Dieser Indikator untersucht die Lage junger Menschen in der Übergangsphase vom (Aus-)Bildungssystem zum Erwerbsleben, also die Lage derjenigen in Ausbildung, derjenigen in Beschäftigung und derjenigen, die weder in Ausbildung noch in Beschäftigung sind. Letztere sind nicht nur die, die keinen Arbeitsplatz finden können (erwerbslose

NEETs), sondern auch solche, die keine Anstrengungen unternehmen, um einen Arbeitsplatz zu finden (NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind). Ein Schwerpunkt der Betrachtungen sind die 18- bis 24-Jährigen, da die Schulpflicht in dieser Altersgruppe, in der ein erheblicher Teil der jungen Menschen die Ausbildung nach der Schulpflicht fortsetzt, keine Auswirkungen auf den Anteil der Personen hat, die sich nicht im Arbeitsmarkt befinden oder erwerbslos sind.

Analyse und Interpretationen

Junge Männer und Frauen (18- bis 24-Jährige), die NEETs sind

In den OECD- und Partnerländern befinden sich 53 Prozent der 18- bis 24-Jährigen in Ausbildung. Die meisten dieser jungen Bildungsteilnehmer widmen sich ausschließlich ihrer Ausbildung, aber in allen OECD-Ländern zusammen kombinieren 17 Prozent Ausbildung und Beschäftigung. Dieser Anteil schwankt zwischen den einzelnen Ländern: von unter 3 Prozent in Italien, der Slowakei und Ungarn bis zu über 35 Prozent in Island und den Niederlanden (Tab. A2.1).

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

Die meisten 18- bis 24-Jährigen, die aus dem Bildungssystem abgehen (durchschnittlich 47 Prozent in den OECD-Ländern), sind beschäftigt, aber es gibt immer noch einen hohen Anteil an NEETs. Von den 18- bis 24-Jährigen befinden sich 33 Prozent nicht in Ausbildung, aber in Beschäftigung, und 14 Prozent sind NEETs (Tab. A2.1)

Der Anteil der NEETs ist im Allgemeinen bei beiden Geschlechtern ähnlich. Im Durchschnitt der OECD-Länder besteht ein Unterschied von rund 2 Prozentpunkten zwischen Männern und Frauen, dies schwankt jedoch stark von Land zu Land. In Chile, Costa Rica, Kolumbien, Mexiko und der Türkei ist der Anteil der NEETs generell hoch und für Frauen prinzipiell höher als für Männer, wobei der Unterschied mindestens 10 Prozentpunkte beträgt. Dagegen ist der Anteil der NEETs unter den 18- bis 24-Jährigen in Österreich und der Schweiz generell gering und bei den Frauen rund 5 Prozentpunkte niedriger als bei den Männern (Abb. A2.1).

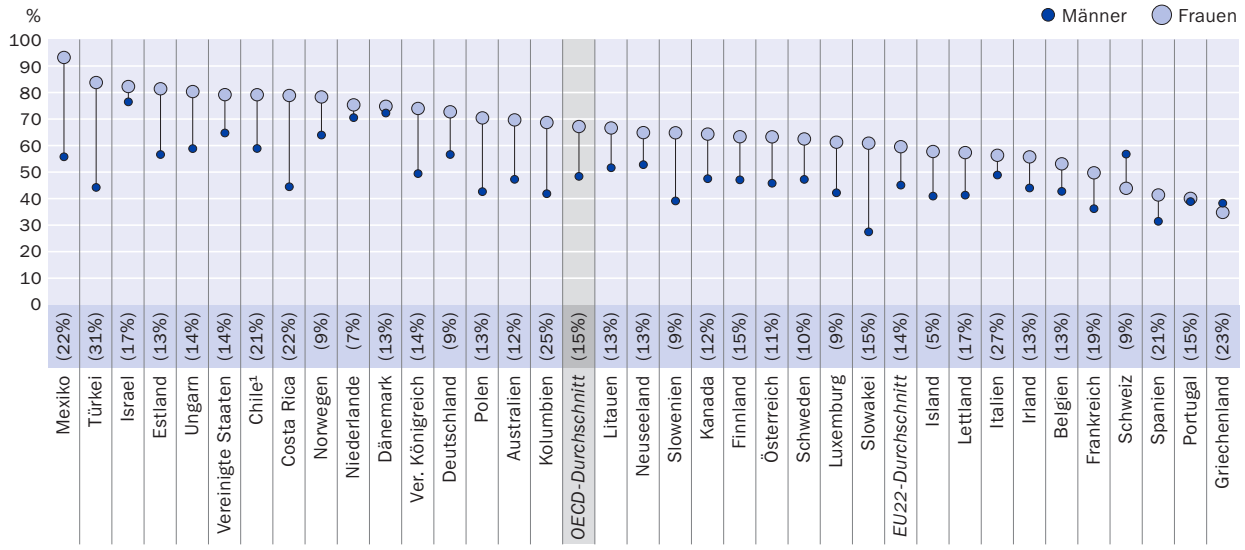
Bei den NEETs, die sich nicht im Arbeitsmarkt befinden, ist der geschlechtsspezifische Unterschied größer als in der Gruppe der NEETs insgesamt. In allen Ländern ergibt sich ein ähnliches Bild. Abbildung A2.2 zeigt, dass in fast allen OECD- und Partnerländern der Anteil der nicht im Arbeitsmarkt befindlichen NEETs unter den Frauen höher ist als unter den Männern. Im Durchschnitt waren 2017 über 65 Prozent der weiblichen NEETs nicht im Arbeitsmarkt, bei den männlichen NEETs waren es keine 50 Prozent (Abb. A2.2).

In Griechenland, Portugal und Spanien ist nur ein geringer Prozentsatz sowohl der männlichen als auch der weiblichen NEETs nicht im Arbeitsmarkt. Das bedeutet, dass die meisten NEETs aktiv nach einem Arbeitsplatz suchen und daher zu den erwerbslosen NEETs

A 2

Abbildung A2.2

Anteil 18- bis 24-jähriger NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, nach Geschlecht (2017)



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf den Anteil 18- bis 24-jähriger NEETs.

1. Referenzjahr nicht 2017. Weiterführende Einzelheiten s. Tabelle A2.1.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher 18- bis 24-jähriger NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind.

Quelle: OECD (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quelle sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801867

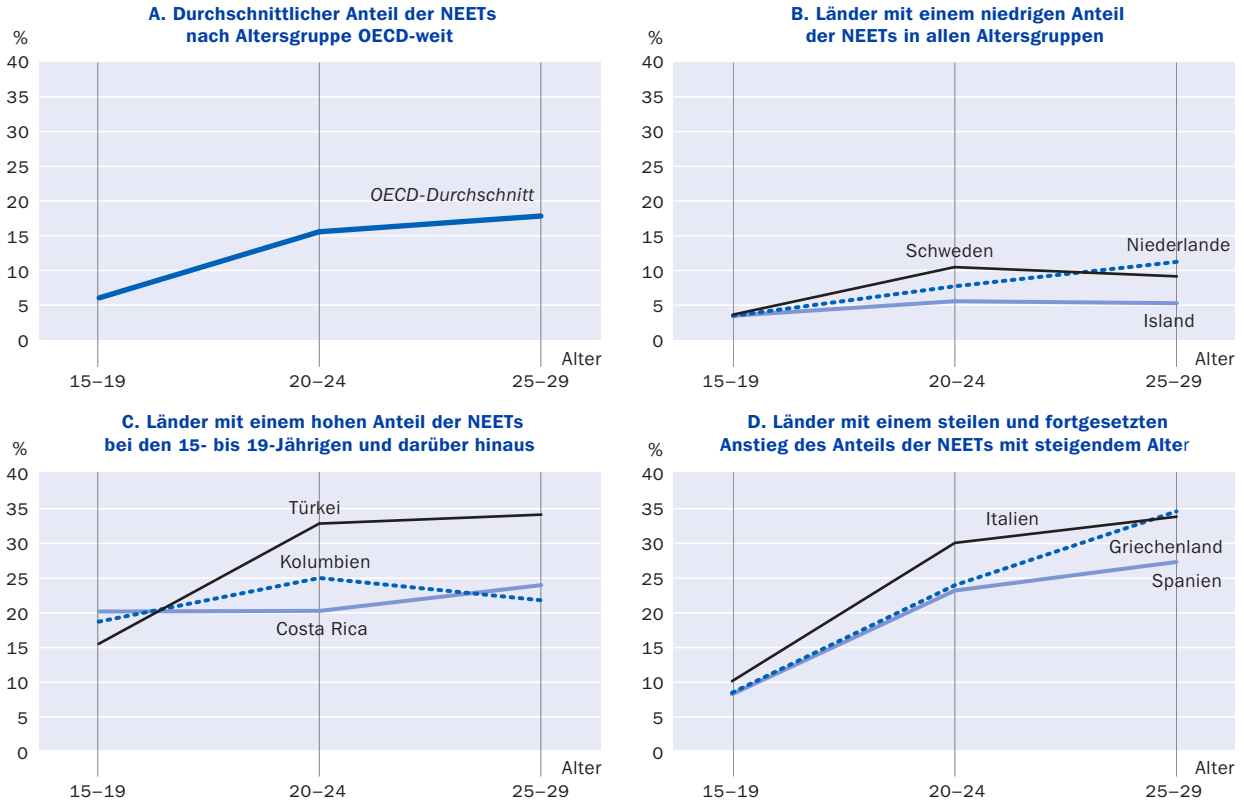
gehören. In Mexiko und der Türkei dagegen sind rund 90 Prozent der weiblichen NEETs nicht im Arbeitsmarkt, der höchste Anteil in allen OECD- und Partnerländern. Der Anteil der männlichen NEETs, die nicht im Arbeitsmarkt sind, ist in diesen beiden Ländern wesentlich niedriger, wodurch sich bei der Zusammensetzung dieser Gruppe ein deutlicher geschlechtsspezifischer Unterschied ergibt. Auch in Costa Rica und der Slowakei zeigt sich ein großer geschlechtsspezifischer Unterschied bei den nicht im Arbeitsmarkt befindlichen NEETs, er beträgt mehr als 30 Prozentpunkte. Für diesen drastischen Unterschied kann es verschiedene Gründe geben, ein Faktor aber ist, dass möglicherweise die Kindererziehung weiterhin hauptsächlich bei den Frauen liegt, die ihren Arbeitsplatz aufgeben, um sich um Familie und Kinder zu kümmern. Sie wären deshalb bei denen, die sich nicht im Arbeitsmarkt befinden, überrepräsentiert. Auffallend ist außerdem, dass der Anteil der 18- bis 24-jährigen NEETs in Costa Rica 7 Prozentpunkte höher ist als in der Slowakei (Abb. A2.2 und Tab. A2.1).

Der Übergang vom Bildungssystem in das Erwerbsleben nach Alter

Der Zeitraum zwischen dem 15. und dem 29. Geburtstag ist recht lang, und es ergeben sich zahlreiche Veränderungen während der Entwicklung vom Teenager zum jungen Erwachsenen. Wenn man diesen Zeitraum in kleinere Altersgruppen unterteilt, lassen sich die unterschiedlichen Situationen, in denen sich die jungen Menschen befinden, besser beurteilen. In den meisten Ländern umfasst das Alter von 15 bis 19 Jahren den Abschluss des Sekundarbereichs II und den Übergang in den Arbeitsmarkt oder den Tertiärbereich. Im Alter von 20 bis 24 Jahren und von 25 bis 29 Jahren werden die meisten jungen Menschen zunehmend finanziell eigenständig, wenn sie das Bildungssystem verlassen und in den Arbeitsmarkt eintreten. Im Durchschnitt der OECD-Länder befinden sich rund 40 Prozent der 20- bis 24-Jährigen nicht mehr in Ausbildung und sind in Beschäftigung. Bei den 25- bis 29-Jährigen steigt dieser Anteil auf 65 Prozent (Tab. A2.2 und OECD, 2018[2]).

Abbildung A2.3

Anteil der NEETs in ausgewählten Ländern, nach Altersgruppe (2017)



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden.
Quelle: OECD (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quelle sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). *StatLink:* https://doi.org/10.1787/888933801886

Nicht alle, die das Bildungssystem verlassen, finden einen Arbeitsplatz. Wenn sie einen Arbeitsplatz finden, so ist es häufig eine befristete oder gering bezahlte Stelle, da ihnen die Berufserfahrung fehlt. Diese Schwierigkeiten beim Übergang in den Arbeitsmarkt spiegeln sich auch im hohen Prozentsatz der NEETs wider. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 16 Prozent der 20- bis 24-Jährigen NEETs, bei den 25- bis 29-Jährigen steigt dieser Anteil auf 18 Prozent (Abb. A2.3).

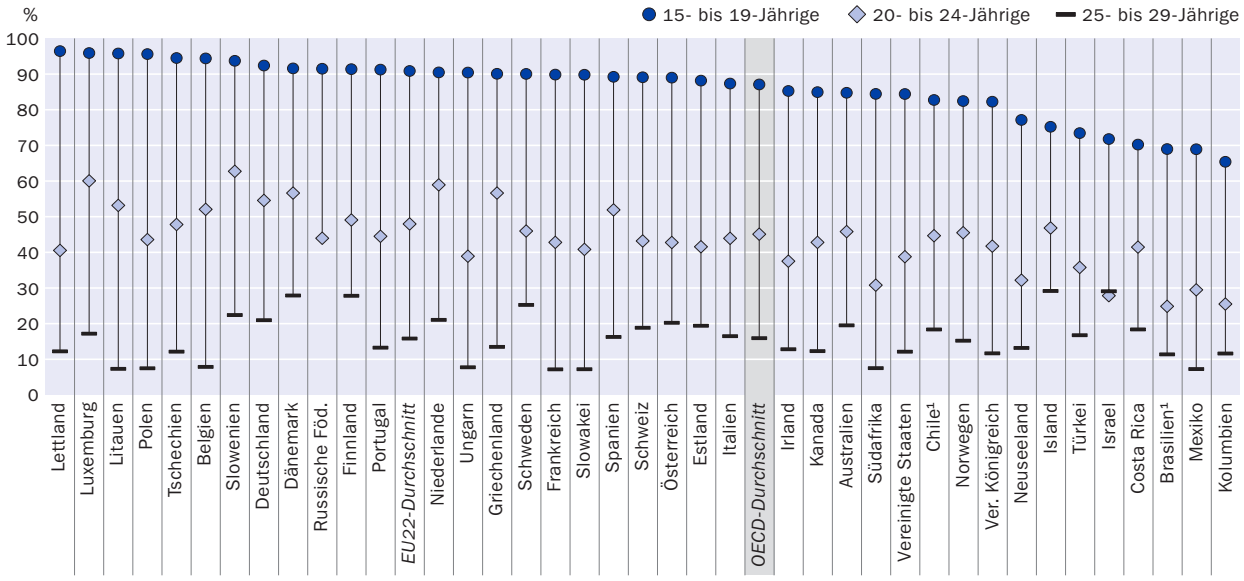
In den OECD- und Partnerländern gestaltet sich der Übergang von der Ausbildung in die Berufstätigkeit sehr unterschiedlich. Abbildung A2.3 zeigt, wie sich die Situation in einigen ausgewählten Ländern darstellt. Der Anteil der NEETs ist in Costa Rica, Kolumbien und der Türkei generell hoch, besonders jedoch unter den 15- bis 19-Jährigen: Mehr als 15 Prozent gehören zu dieser Gruppe gegenüber einem OECD-Durchschnitt von 6 Prozent. Wer in diesem Alter nicht mehr im Bildungssystem ist, hat bestenfalls den Sekundarbereich II abgeschlossen, sehr wahrscheinlich hat jedoch ein großer Teil nicht einmal diesen Abschluss (s. Indikator A1). Es scheint so, dass in diesen Ländern zahlreichen jungen Erwachsenen, die vom Ergebnis einer weiteren erfolgreichen Bildungsteilnahme hätten profitieren können, Chancen entgehen (Abb. A2.3).

Griechenland, Italien und Spanien haben unter der jüngsten Wirtschaftskrise stark gelitten, was sich auch jetzt noch im hohen Anteil der NEETs zeigt. In diesen Ländern liegt der Anteil der 15- bis 19-jährigen NEETs etwas über dem OECD-Durchschnitt, aber mit zu-

A 2

Abbildung A2.4

Anteil der Bevölkerung, die sich in Ausbildung befindet, nach Altersgruppe (2017)



1. Referenzjahr nicht 2017. Weiterführende Einzelheiten s. Tabelle A2.1.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 15- bis 19-Jähriger, die sich in Ausbildung befinden.
Quelle: OECD (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quelle sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801905

nehmendem Alter steigt dieser Anteil drastisch und kontinuierlich an. In Griechenland liegt der Anteil der NEETs unter den 15- bis 19-Jährigen unter 10 Prozent, aber bei den 25- bis 29-Jährigen erreicht er 35 Prozent, das ist der höchste in allen OECD-Ländern. Der hohe NEETs-Anteil unter den 25- bis 29-Jährigen in Griechenland und Spanien hängt hauptsächlich zusammen mit der hohen Erwerbslosigkeit und den Schwierigkeiten, einen Arbeitsplatz zu finden, weniger mit der Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt. In Italien übersteigen die Werte für die Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt und die Erwerbslosigkeit der 25- bis 29-Jährigen den OECD-Durchschnitt (Abb. A2.3 und OECD, 2018[2]).

Dagegen ist der Anteil der NEETs in Island, den Niederlanden und Schweden in allen Altersgruppen niedrig. Dies trifft insbesondere auf Island zu, wo sich der Anteil der NEETs in allen Altersgruppen gleichbleibend um die 5 Prozent bewegt. Interessanterweise hängt dieser niedrige NEET-Anteil nicht so sehr mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil an Beschäftigten zusammen, sondern vielmehr mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil an 25- bis 29-Jährigen in (Aus-)Bildung. Ähnliches gilt für die Niederlande und Schweden, wo Erwachsene anscheinend länger im Bildungssystem verbleiben (Abb. A2.3, A2.4 und OECD, 2018[2]).

Der Ländervergleich der Daten zur Dauer der Schulpflicht und des Anteils der 15- bis 19-Jährigen, die sich in Ausbildung befinden, zeigt, dass zwischen diesen beiden Faktoren kein direkter Zusammenhang besteht. So erreicht die Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen beispielsweise in Slowenien 94 Prozent, obwohl dort die Schulpflicht schon mit 14 Jahren endet, also früher als in allen anderen OECD-Ländern (s. Anhang I). Dagegen gehört Chile zu den OECD-Ländern mit der längsten Schulpflicht (bis zum 18. Lebensjahr), aber die Bildungsbeteiligung der 15- bis 19-Jährigen beträgt 83 Prozent, was auf hohe Abbruchquoten hindeutet (Abb. A2.4).

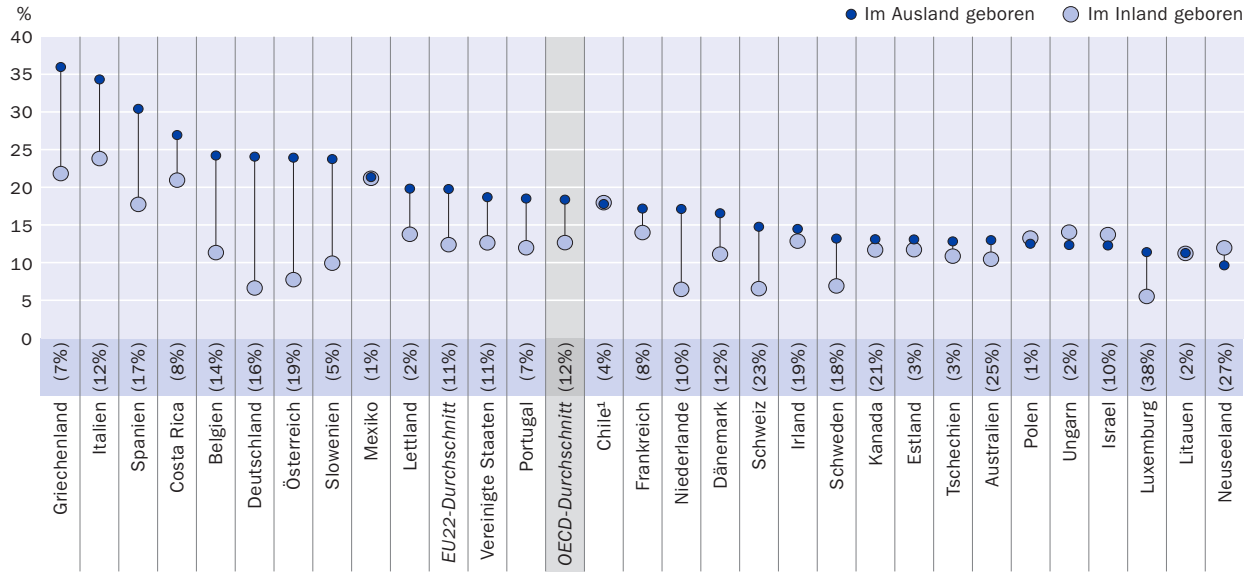
Im Inland bzw. im Ausland geborene junge Menschen, die NEETs sind

In den meisten OECD-Ländern ist der Anteil der NEETs unter den im Ausland geborenen 15- bis 29-Jährigen höher als unter den im Inland geborenen. Im Durchschnitt der OECD-Länder gehören 18 Prozent der im Ausland geborenen 15- bis 29-Jährigen zu den NEETs, verglichen mit 13 Prozent der im Inland geborenen. Am deutlichsten ist der Unterschied in Deutschland und Österreich, dort gehören rund 25 Prozent der im Ausland geborenen 15- bis 29-Jährigen zu den NEETs und weniger als 10 Prozent der im Inland geborenen. Im Gegensatz hierzu beträgt der Unterschied zwischen den beiden Gruppen in rund einem Drittel der Länder weniger als 3 Prozentpunkte. So gibt es beispielsweise in Neuseeland nur einen geringen Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen. Von allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten hat Neuseeland eine der höchsten Quoten an im Ausland geborenen 15- bis 29-Jährigen (27 Prozent), aber der Anteil an NEETs unter ihnen (10 Prozent) ist mit der niedrigste. Der niedrige Anteil an NEETs unter den zugewanderten 15- bis 29-Jährigen könnte daher rühren, dass Neuseeland ein Einwanderungssystem nach Punkten hat, das höher qualifizierte Migranten bevorzugt und die Zuwanderung somit selektiver macht (Abb. A2.5 und OECD, 2017[1]).

In Griechenland, Italien und Spanien ist rund jeder Dritte der im Ausland geborenen 15- bis 29-Jährigen den NEETs zuzuordnen. In diesen Ländern gehört auch ein hoher Prozentsatz der im Inland geborenen 15- bis 29-Jährigen zu den NEETs, aber in wesentlich geringerem Ausmaß als die im Ausland geborenen Gleichaltrigen. Griechenland hat von allen OECD-Ländern den höchsten Anteil an NEETs unter den im Ausland geborenen 15- bis -29-Jährigen (über 35 Prozent). Dies betrifft jedoch vielleicht weniger Menschen als in Italien und Spanien, da in Griechenland nur 7 Prozent der 15- bis 29-Jährigen im Ausland geboren wurden, während es in Italien 12 Prozent und in Spanien 17 Prozent sind (Abb. A2.5).

Abbildung A2.5

Anteil im Inland und im Ausland geborener 15- bis 29-jähriger NEETs (2017)



Anmerkung: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf den Anteil im Ausland geborener 15- bis 29-Jähriger.

1. Referenzjahr nicht 2017. Weiterführende Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils im Ausland geborener 15- bis 29-Jähriger NEETs.

Quelle: OECD (2018), Tabelle A2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801924

A 2

Subnationale Unterschiede beim Anteil junger NEETs

Im Durchschnitt der OECD-Länder befinden sich 47 Prozent der 15- bis 29-Jährigen in Ausbildung, 39 Prozent sind nicht in Ausbildung und beschäftigt, und 13 Prozent sind NEETs, jedoch mit signifikanten Unterschieden zwischen den subnationalen Einheiten innerhalb eines Landes (Tab. A2.2 und OECD/NCES, 2018[3]).

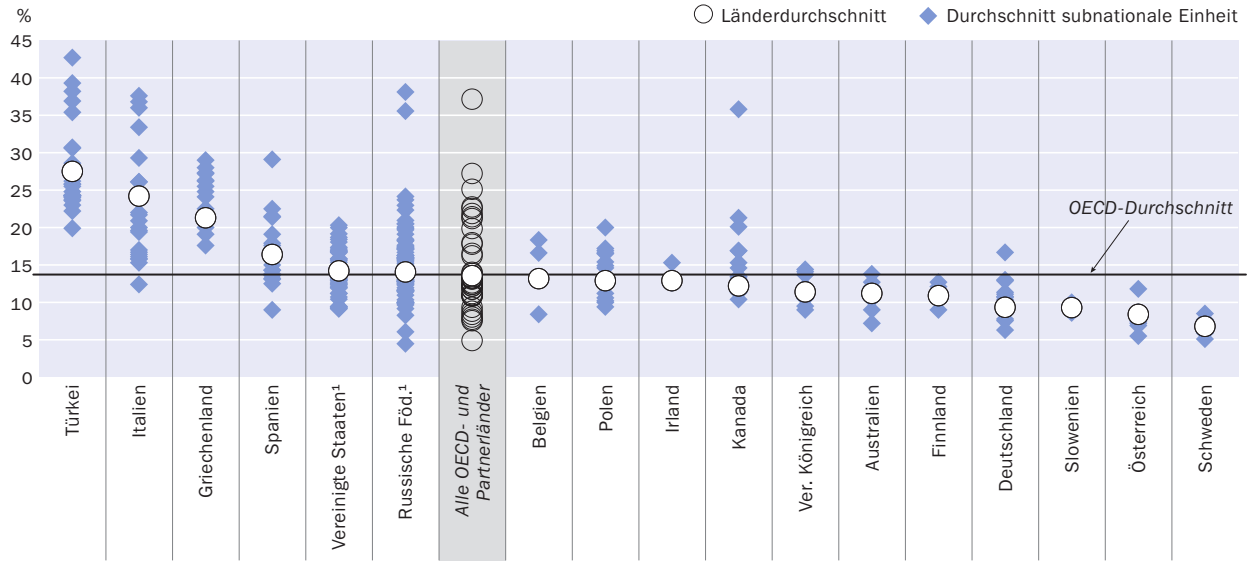
In 10 der 17 OECD- und Partnerländer, die subnationale Daten zum Übergang vom (Aus-) Bildungssystem zum Erwerbsleben meldeten, ist der Anteil der 15- bis 29-jährigen NEETs in der subnationalen Einheit mit dem höchsten Anteil mindestens doppelt so hoch wie in der subnationalen Einheit mit dem niedrigsten Anteil. Wenn man den jeweils höchsten Anteil zum jeweils niedrigsten Anteil ins Verhältnis setzt, ergibt sich in Italien, Kanada, der Russischen Föderation und Spanien ein Wert größer 3. Demgegenüber ist unter den OECD- und Partnerländern, die subnationale Daten gemeldet haben, der Unterschied in Irland und Slowenien am niedrigsten. Dies kann jedoch auch mit der Tatsache zusammenhängen, dass es in diesen beiden Ländern jeweils nur zwei subnationale Einheiten gibt (Abb. A2.6).

In Abbildung A2.6 sind viele Länder mit Ausreißern bei den subnationalen Einheiten zu sehen, die im Vergleich zum Landesdurchschnitt außergewöhnlich hohe NEET-Anteile haben. Besonders auffällig ist dies in Kanada und der Russischen Föderation (zwei großen Ländern mit vielen subnationalen Einheiten), es gilt aber auch für Deutschland, Italien, Österreich, Polen, Spanien und die Türkei (Abb. A2.6).

Im Allgemeinen sind die Unterschiede in Belgien, Finnland, Irland und Slowenien weniger ausgeprägt, in diesen Ländern gibt es jedoch höchstens 5 subnationale Einheiten (wesentlich weniger als die 85 in der Russischen Föderation) (Abb. A2.6).

Abbildung A2.6

Anteil 15- bis 29-jähriger NEETs, nach subnationaler Einheit (2017)



Anmerkung: Der Länderdurchschnitt ist der gewichtete Durchschnitt der subnationalen Einheiten und kann sich aufgrund möglicherweise unterschiedlicher Datenquellen von dem Länderdurchschnitt in Tabelle A2.2 unterscheiden. „Alle OECD- und Partnerländer" bezieht sich auf die Länderdurchschnitte in Tabelle A2.2. NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden.

1. Referenzjahr 2016.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils 15- bis 29-jähriger NEETs (Länderdurchschnitt).

Quelle: OECD/NCES (2018), Education at a Glance Subnational Supplement, http://nces.ed.gov/surveys/AnnualReports/oecd/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801943

Definitionen

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

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

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

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser im vorderen Teil des Buches.

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

Angewandte Methodik

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

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

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

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[4]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Informationen zu den Quellen s. Indikator A1.

Die Daten zu subnationalen Einheiten für bestimmte Indikatoren werden von der OECD, mit Unterstützung des U. S. National Centre for Education Statistics (NCES), zur Verfügung gestellt, und 17 Länder haben ihre Daten für die diesjährige Ausgabe von Indikator A2 zur Verfügung gestellt: Australien, Belgien, Deutschland, Finnland, Griechenland, Irland, Italien, Kanada, Österreich, Polen, die Russische Föderation, Schweden, Slowe-

nien, Spanien, die Türkei, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Subnationale Schätzungen wurden von den Ländern auf der Grundlage nationaler Datenquellen zur Verfügung gestellt oder von Eurostat basierend auf der Grundlage von Daten für die NUTS-2-Ebene der NUTS-Klassifikation (Systematik der Gebietseinheiten für die Statistik). Für das Vereinigte Königreich basieren die Angaben für die subnationalen Einheiten auf Daten für die NUTS-1-Ebene.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

OECD (2018), *Education at a Glance Database – Transition from education to work, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_TRANS*. [2]

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

OECD (2017), *International Migration Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-en*. [1]

OECD/NCES (2018), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD/National Center for Education Statistics, Paris and Washington, DC, *https://nces.ed.gov/suveys/annualreports/oecd/index.asp*. [3]

Tabellen Indikator A2

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801772

- Tabelle A2.1: Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus (2017)
- Tabelle A2.2: Entwicklung des Anteils junger Erwachsener (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Altersgruppe (2007 und 2017)
- Tabelle A2.3: Anteil im Inland und im Ausland geborener 15- bis 29-jähriger NEETs (in %), nach Alter bei Zuwanderung (2017)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A2.1

Anteil 18- bis 24-Jähriger (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, nach Arbeitsmarktstatus (2017)

	In Ausbildung						Nicht in Ausbildung					Gesamt
	Beschäftigt			Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt	Gesamt	Beschäftigt	NEETs		Gesamt		
	In dualer Ausbildung	Sonstige Beschäftigung	Gesamt					Erwerbslos	Nicht im Arbeitsmarkt			
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6) = (3) + (4) + (5)	(7)	(8)	(9)	(10) = (8) + (9)	(11) = (7) + (10)	(12) = (6) + (11)
OECD-Länder												
Australien	5,7	26,1	31,8	3,0	16,8	51,6	36,7	4,9	6,8	11,7	48,4	100
Österreich	7,7	14,1	21,8	1,6	28,3	51,7	37,4	5,1	5,7	10,8	48,3	100
Belgien	0,2	3,6	3,8	0,9	57,0	61,7	25,3	6,8	6,1	12,9	38,3	100
Kanada	x(2)	23,4[d]	23,4	2,7	24,2	50,2	37,5	5,5	6,7	12,2	49,8	100
Chile[1]	x(2)	9,3[d]	9,3	2,8	38,2	50,3	28,6	6,0	15,1	21,1	49,7	100
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	x(2)	34,3[d]	34,3	4,3	24,2	62,7	24,6	3,4	9,3	12,7	37,3	100
Estland	c	18,1	18,1	2,9	28,6	49,6	37,6	3,7	9,1	12,8	50,4	100
Finnland	x(2)	19,7[d]	19,7	6,1	30,8	56,6	28,4	6,8	8,2	15,0	43,4	100
Frankreich	6,4	4,3	10,7	0,8	42,1	53,5	27,8	10,7	8,0	18,7	46,5	100
Deutschland	16,0	14,2	30,1	1,1	31,2	62,5	28,0	3,3	6,1	9,5	37,5	100
Griechenland	a	4,7	4,7	2,6	54,6	61,8	15,2	14,6	8,4	23,0	38,2	100
Ungarn	a	2,8	2,8	0,2	46,3	49,3	36,2	4,1	10,3	14,5	50,7	100
Island	a	38,8	38,8	3,2	11,6	53,6	41,5	2,5	2,4	4,9	46,4	100
Irland	a	17,1	17,1	1,3	31,1	49,6	37,0	6,8	6,6	13,4	50,4	100
Israel	x(2)	10,7[d]	10,7	0,7	18,2	29,6	53,6	3,4	13,3	16,7	70,4	100
Italien	a	2,3	2,3	0,7	50,1	53,1	20,4	12,6	13,9	26,6	46,9	100
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	a	12,6	12,6	0,6	39,4	52,6	30,7	8,5	8,3	16,7	47,4	100
Luxemburg	a	10,2	10,9	1,3	53,3	65,5	25,4	4,6	4,6	9,1	34,5	100
Mexiko	a	9,6	9,6	0,7	26,5	36,8	41,0	3,1	19,1	22,1	63,2	100
Niederlande	x(2)	40,2[d]	40,2	3,4	22,1	65,7	27,2	1,9	5,2	7,1	34,3	100
Neuseeland	a	20,1	20,1	1,8	15,2	37,1	50,0	5,2	7,6	12,9	62,9	100
Norwegen	0,5	19,6	20,2	3,0	27,1	50,3	40,9	2,6	6,2	8,8	49,7	100
Polen	a	8,9	8,9	1,4	45,4	55,6	31,0	5,6	7,7	13,3	44,4	100
Portugal	a	5,3	5,3	2,8	46,3	54,4	30,4	9,2	6,0	15,2	45,6	100
Slowakei	0,2	2,7	2,9	0,2	47,9	51,0	34,2	8,0	6,9	14,8	49,0	100
Slowenien	x(2)	21,2[d]	21,2	1,2	46,9	69,2	21,6	4,6	4,6	9,1	30,8	100
Spanien	x(2)	6,7[d]	6,7	4,9	48,0	59,6	19,5	13,4	7,5	20,9	40,4	100
Schweden	a	16,3	16,3	6,8	30,2	53,3	37,1	4,4	5,2	9,6	46,7	100
Schweiz	16,9	16,1	33,1	2,2	17,6	52,8	38,6	4,1	4,5	8,6	47,2	100
Türkei	a	13,7	13,7	4,6	22,5	40,7	28,2	8,9	22,3	31,1	59,3	100
Ver. Königreich	4,6	13,7	18,3	1,9	22,8	43,0	43,4	5,2	8,4	13,6	57,0	100
Vereinigte Staaten	x(2)	20,7[d]	20,7	1,4	24,8	47,0	38,9	3,9	10,2	14,1	53,0	100
OECD-Durchschnitt	**m**	**15,0**	**16,9**	**2,3**	**33,4**	**52,6**	**32,9**	**6,0**	**8,4**	**14,5**	**47,4**	**100**
EU22-Durchschnitt	**m**	**13,0**	**14,7**	**2,2**	**39,4**	**56,3**	**29,4**	**6,8**	**7,4**	**14,3**	**43,7**	**100**
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	a	11,1	11,1	3,2	16,7	30,9	43,8	9,8	15,4	25,3	69,1	100
Costa Rica	a	16,3	16,3	4,9	24,8	46,0	31,9	7,5	14,5	22,0	54,0	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	a	15,9	15,9	1,5	45,7	63,1	23,8	5,3	7,8	13,1	36,9	100
Russische Föd.	m	6,6	6,6	c	44,4	52,8	33,9	5,7	7,6	13,3	47,2	100
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	a	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: NEETs sind junge Menschen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2015.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801791

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

A 2

Tabelle A2.2

Entwicklung des Anteils junger Erwachsener (in %), die sich in Ausbildung bzw. nicht in Ausbildung befinden, beschäftigt bzw. nicht beschäftigt sind, nach Altersgruppe (2007 und 2017)

	20- bis 24-Jährige						15- bis 29-Jährige					
	2007			2017			2007			2017		
	In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung		In Ausbildung	Nicht in Ausbildung	
		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs		Beschäftigt	NEETs
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	39,1[b]	50,1[b]	10,7[b]	45,8	42,6	11,5	45,4[b]	44,1[b]	10,5[b]	48,1	41,0	10,9
Österreich	33,5	54,7	11,8	42,8	45,4	11,8	43,6	45,1	11,3	47,2	42,0	10,8
Belgien	39,2[b]	45,3[b]	15,5[b]	51,8	33,0	15,2	45,4[b]	41,9[b]	12,7[b]	48,8	37,9	13,2
Kanada	38,4	47,8	13,8	42,8	44,0	13,2	43,7	44,3	12,1	44,0	43,8	12,2
Chile[1]	m	m	m	44,7	34,6	20,7	m	m	m	48,5	33,5	18,0
Tschechien	42,1[b]	46,9[b]	11,0[b]	47,8	41,7	10,5	44,8[b]	43,5[b]	11,7[b]	46,1	43,0	10,9
Dänemark	48,9[b]	43,1[b]	8,0[b]	56,6	29,2	14,2	52,8[b]	40,1[b]	7,1[b]	57,7	30,5	11,8
Estland	45,4	39,3	15,3	41,6	45,2	13,2	48,0	38,9	13,0	44,4	43,9	11,8
Finnland	51,9	34,8	13,3	49,1	34,0	17,0	56,5	33,4	10,1	54,4	33,0	12,6
Frankreich	41,9	40,1	17,9	42,8	36,5	20,7	46,1	39,4	14,5	47,1	36,3	16,5
Deutschland	45,7[b]	39,1[b]	15,2[b]	54,6	35,4	10,1	52,4[b]	35,0[b]	12,6[b]	52,7	37,9	9,3
Griechenland	48,1[b]	34,5[b]	17,4[b]	56,6	19,4	24,0	43,9[b]	39,5[b]	16,6[b]	52,1	25,2	22,8
Ungarn	49,2	33,9	16,9	38,9	45,0	16,1	48,6	35,7	15,6	42,5	43,5	14,0
Island	51,9	43,1	5,0	46,8	47,6	5,6	51,3	44,1	4,6	47,8	47,3	4,9
Irland	25,9[b]	62,0[b]	12,1[b]	37,5	48,1	14,4	33,3[b]	55,9[b]	10,7[b]	46,4	40,5	13,1
Israel	28,5[b]	31,9[b]	39,6[b]	27,8	54,8	17,3	41,0[b]	29,3[b]	29,7[b]	43,9	42,5	13,6
Italien	41,7[b]	35,7[b]	22,6[b]	43,9	26,0	30,1	44,5[b]	35,5[b]	20,0[b]	47,9	27,0	25,1
Japan	31,8[b]	56,1[b]	12,1[b]	m	m	m	39,5[b]	48,9[b]	11,7[b]	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	42,5	41,0	16,5	40,5	39,2	20,3	48,2	37,0	14,8	43,5	42,7	13,9
Luxemburg	55,1[b]	35,6[b]	9,2[b]	60,1	29,8	10,2	49,8[b]	41,2[b]	8,9[b]	54,2	38,0	7,7
Mexiko	24,6	49,8	25,6	29,5	46,8	23,8	33,5	43,2	23,3	37,5	41,3	21,2
Niederlande	50,8[b]	42,2[b]	6,9[b]	58,9	33,4	7,7	53,1[b]	40,2[b]	6,7[b]	56,1	36,3	7,5
Neuseeland	38,8	47,6	13,6	32,2	54,5	13,3	46,2	41,9	12,0	39,1	49,7	11,2
Norwegen	37,7	53,6	8,8	45,5	44,4	10,1	44,4	48,1	7,5	46,2	45,0	8,8
Polen	56,5[b]	25,2[b]	18,3[b]	43,6	40,5	15,9	53,4[b]	31,0[b]	15,5[b]	43,7	43,1	13,3
Portugal	35,5	49,3	15,2	44,5	38,4	17,1	39,1	47,5	13,4	49,9	37,7	12,4
Slowakei	29,4[b]	50,7[b]	19,9[b]	40,8	42,7	16,5	40,5[b]	42,3[b]	17,2[b]	41,1	42,7	16,2
Slowenien	58,7[b]	30,9[b]	10,5[b]	62,7	26,8	10,5	56,3[b]	33,6[b]	10,1[b]	56,1	33,0	10,9
Spanien	34,9	48,2	16,9	51,9	24,9	23,2	35,4	49,0	15,6	51,2	28,9	19,9
Schweden	39,6[b]	47,3[b]	13,1[b]	46,0	43,5	10,5	50,1[b]	39,9[b]	10,1[b]	50,5	41,4	8,0
Schweiz	41,0[b]	48,6[b]	10,4[b]	43,2	47,7	9,1	45,5[b]	44,3[b]	10,2[b]	47,3	44,3	8,4
Türkei	18,6[b]	35,1[b]	46,3[b]	35,8	31,4	32,9	24,3[b]	34,4[b]	41,3[b]	42,5	30,3	27,2
Ver. Königreich	29,7[b]	52,3[b]	18,1[b]	41,7	45,4	12,9	40,1[b]	45,0[b]	14,9[b]	42,8	45,0	12,2
Vereinigte Staaten	35,7	48,1	16,2	38,8	47,0	14,2	44,5	42,3	13,2	44,1	42,6	13,3
OECD-Durchschnitt	**40,4**	**43,8**	**15,9**	**45,1**	**39,4**	**15,6**	**45,0**	**41,1**	**13,9**	**47,4**	**39,1**	**13,4**
EU22-Durchschnitt	**43,0**	**42,4**	**14,6**	**48,0**	**36,5**	**15,6**	**46,6**	**40,5**	**12,9**	**48,9**	**37,7**	**13,4**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1]	24,6	52,0	23,4	24,9	48,1	27,0	35,1	45,0	19,9	36,6	40,9	22,5
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	25,5	49,5	25,0	m	m	m	34,6	43,6	21,9
Costa Rica	m	m	m	41,5	38,1	20,5	m	m	m	44,6	34,0	21,4
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[2]	51,4[b]	32,7[b]	15,9[b]	53,2	30,8	16,1	56,0[b]	32,6[b]	11,4[b]	50,2	38,6	11,2
Russische Föd.	m	m	m	44,0	41,4	14,6	m	m	m	37,6	50,0	12,4
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	30,8	21,3	47,9	m	m	m	40,9	21,9	37,2
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Referenzjahr 2015 anstelle 2017. 2. Referenzjahr 2005 anstelle 2007.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801810

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

Tabelle A2.3

Anteil im Inland und im Ausland geborener 15- bis 29-jähriger NEETs (in %), nach Alter bei Zuwanderung (2017)

	Im Inland geboren	Im Ausland geboren			Gesamt
		Zuwanderung spätetens mit 15 Jahren	Zuwanderung mit 16 Jahren oder später	Gesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD-Länder					
Australien	11,0	m	m	12,5	10,9
Österreich	7,7	20,2	26,9	23,9	10,8
Belgien	11,4	18,7	30,3	24,2	13,2
Kanada	11,7	9,3	19,4	13,1	12,2
Chile[1]	18,0	14,1	18,9	17,8	18,0
Tschechien	10,9	m	m	12,8	10,9
Dänemark	11,1	13,6	19,8	16,6	11,8
Estland	11,7	c	19,4[r]	13,1	11,8
Finnland	m	m	m	m	12,6
Frankreich	14,0	17,9	16,5	17,2	16,5
Deutschland	6,6	11,4	32,1	24,1	9,3
Griechenland	21,8	31,3	47,6	36,0	22,8
Ungarn	14,0	11,6	12,9	12,3	14,0
Island	m	m	m	m	4,9
Irland	12,9	15,7	13,5	14,5	13,1
Israel	13,7	9,6	19,5	12,3	13,6
Italien	23,8	25,9	46,6	34,3	25,1
Japan	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m
Lettland	13,8	c	c	19,8[r]	13,9
Luxemburg	5,5	7,5	15,6	11,4	7,7
Mexiko	21,2	m	m	21,4	21,2
Niederlande	6,4	m	m	17,1	7,5
Neuseeland	12,0	7,9	11,9	9,6	11,2
Norwegen	m	m	m	m	8,8
Polen	13,3	m	m	12,5	13,3
Portugal	12,0	15,0	29,1	18,5	12,4
Slowakei	16,3	m	c	c	16,2
Slowenien	9,9	8,0[r]	36,8[r]	23,8	10,9
Spanien	17,7	23,2	41,3	30,4	19,9
Schweden	6,9	9,9	17,4	13,2	8,0
Schweiz	6,5	10,5	18,1	14,8	8,4
Türkei	m	m	m	m	27,2
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	12,2
Vereinigte Staaten	12,6	15,6	22,1	18,7	13,3
OECD-Durchschnitt	**12,7**	**m**	**m**	**18,4**	**13,4**
EU22-Durchschnitt	**12,4**	**16,4**	**27,1**	**19,8**	**13,4**
Partnerländer					
Argentinien	m	m	m	m	m
Brasilien[1]	m	m	m	m	22,5
China	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	21,9
Costa Rica	21,0	m	m	26,9	21,4
Indien	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m
Litauen	11,2	11,8[r]	m	11,3	11,2
Russische Föderation	m	m	m	m	12,4
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	37,2
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Referenzjahr 2015.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801829

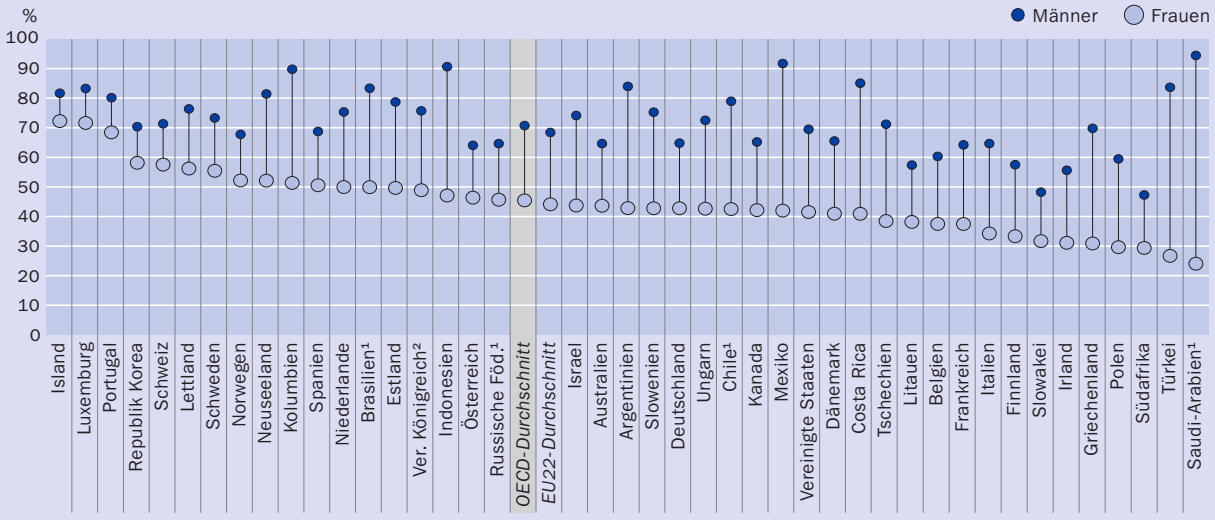
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator A3
Wie beeinflusst der Bildungsstand die Erwerbsbeteiligung?

- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 81 Prozent der 25- bis 34-Jährigen, die mindestens den Sekundarbereich II abgeschlossen haben, in Beschäftigung, im Vergleich zu 60 Prozent derjenigen ohne einen solchen Abschluss.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Beschäftigungsquote junger Frauen (25- bis 34-Jährige) mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II 45 Prozent, während es bei den jungen Männern 71 Prozent sind. Dieser Abstand verringert sich jedoch mit steigendem Bildungsstand.
- Obgleich die Arbeitsmarktergebnisse für im Ausland und im Inland geborene Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II in den OECD- und Partnerländern unterschiedlich sind, haben im Ausland geborene Absolventen des Tertiärbereichs in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten schlechtere Beschäftigungsaussichten als die im Inland geborenen.

Abbildung A3.1

Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, nach Geschlecht (2017)



1. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (17 Prozent der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote 25- bis 34-jähriger Frauen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II.

Quelle: OECD/ILO (2018), Tabelle A3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802057

Kontext

Die Volkswirtschaften der OECD-Länder sind auf die Versorgung mit hoch qualifizierten Arbeitskräften angewiesen. Durch die erweiterten Bildungsmöglichkeiten ist das Angebot an qualifizierten Arbeitskräften in allen Ländern gewachsen, und die Wahrscheinlichkeit einer Beschäftigung ist für die Hochqualifizierten höher. Andererseits gibt es zwar immer noch Beschäftigungsmöglichkeiten für die niedriger Qualifizierten, ihre

A 3

Beschäftigungsaussichten sind jedoch relativ problematisch. Diejenigen mit dem niedrigsten Bildungsstand erzielen geringe Erwerbseinkommen (s. Indikator A4) und haben häufig Arbeitsplätze mit Routinetätigkeiten, die eher von der Automatisierung bedroht sind, was das Risiko der Erwerbslosigkeit für diese Gruppe vergrößert (Arntz, Gregory and Zierahn, 2016[1]). Diese ungleichen Ergebnisse auf dem Arbeitsmarkt können gesellschaftliche Ungleichheiten verschärfen.

Die Bildungssysteme stehen vor der schwierigen Aufgabe, mit der veränderten Arbeitsmarktnachfrage nach Qualifikationen Schritt zu halten. Der technische Fortschritt hat die Nachfrage auf dem globalen Arbeitsmarkt verändert. Arbeitskräfte mit hohem Kompetenzniveau, insbesondere im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), und diejenigen, die IKT gut zum Problemlösen nutzen können, haben die besseren Chancen. Diese Kompetenzen können auch außerhalb des formalen Bildungssystems erworben werden und in einigen Fällen sogar dazu beitragen, trotz eines niedrigeren Bildungsabschlusses einen Arbeitsplatz zu finden (Lane and Conlon, 2016[2]).

Langzeitdaten zu Beschäftigungs- und Erwerbslosenquoten bieten eine Grundlage zur Bewertung der langfristigen Entwicklungstendenzen und der unterschiedlichen Beschäftigungsrisiken für Männer und Frauen unterschiedlichen Alters und Bildungsstands. Diese Ergebnisse können den Regierungen helfen, die potenzielle Entwicklung der Volkswirtschaften in den nächsten Jahren besser abzuschätzen, was wiederum in die Gestaltung der Bildungspolitik einfließen könnte, um sicherzustellen, dass die heutigen Bildungsteilnehmer besser auf die Arbeitsplätze von morgen vorbereitet sind.

Der jüngste Anstieg der Migrationsströme in die OECD-Länder führt zu einer regen öffentlichen Diskussion über die Lage von im Ausland geborenen Erwachsenen auf dem Arbeitsmarkt. Laut *International Migration Outlook 2017* (OECD, 2017[3]) wurden 13 Prozent der Gesamtbevölkerung der OECD-Länder nicht im Aufenthaltsland geboren. Vor allem durch den deutlichen Anstieg der Migration aus humanitären Gründen wurde ein Überdenken der Migrationspolitik immer dringlicher. Die Migration aus humanitären Gründen stellt jedoch nur einen Teil der gesamten Wanderungsbewegungen dar. Ein großer Teil der Zuwanderer kommt aus Arbeitsgründen, und es gibt Belege für den positiven gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Nutzen der Migration. Insgesamt führen Zuwanderer überwiegend zu einem Anstieg an Arbeitskräften, und sie zahlen im Allgemeinen mehr an Steuern und Sozialabgaben, als sie in Form von Sozialleistungen erhalten (OECD, 2014[4]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist das Risiko der Erwerbslosigkeit für diejenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II fast doppelt so hoch wie für diejenigen mit höheren Bildungsabschlüssen: 15 Prozent der jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) ohne Abschluss im Sekundarbereich II sind erwerbslos gegenüber rund 7 Prozent derjenigen mit höheren Bildungsabschlüssen (d. h. im Sekundarbereich II, im postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder im Tertiärbereich).
- In den OECD-Ländern sind durchschnittlich rund 35 Prozent der Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) ohne Abschluss im Sekundarbereich II nicht im Arbeitsmarkt, gegenüber 20 Prozent derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 12 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs.

- Zwischen 2007 und 2017 ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten junger Erwachsener (25- bis 34-Jährige) mit niedrigem Bildungsstand in rund einem Drittel der OECD-Länder um mehr als 5 Prozentpunkte gesunken, während er in Estland, Litauen, Neuseeland, Polen, der Slowakei und Slowenien um mindestens 5 Prozentpunkte zugenommen hat.
- In den OECD- und Partnerländern, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilgenommen haben, gibt die große Mehrheit der Beschäftigten an, über den passenden Bildungsabschluss für ihren Arbeitsplatz zu verfügen.

Analyse und Interpretationen

Bildungsstand und Beschäftigung

Ein Abschluss im Sekundarbereich II ist für die erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt Mindestvoraussetzung. Erwachsene (25- bis 64-Jährige), die diesen Bildungsstand nicht erreicht haben, sind auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Beschäftigungsquote von Absolventen des Tertiärbereichs 85 Prozent, von Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs 76 Prozent und von denjenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II weniger als 60 Prozent (Tab. A3.1).

In Belgien, Polen, der Slowakei und Tschechien liegen die Beschäftigungsquoten von Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs mindestens 25 Prozentpunkte über denen derjenigen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen. Die Länder mit dem geringsten Abstand (weniger als 10 Prozentpunkte) sind Argentinien, Brasilien, Costa Rica, Griechenland, Indonesien, Kolumbien, die Republik Korea, Mexiko und Saudi-Arabien (Tab. A3.1).

Erwachsene ohne Abschluss im Sekundarbereich II erreichen nur in einigen wenigen Ländern hohe Beschäftigungsquoten (zwischen 70 und 80 Prozent): in Indonesien, Island, Kolumbien und Neuseeland. In allen anderen Ländern sind diese Erwachsenen auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt. In Belgien, Polen, der Slowakei, Slowenien und Südafrika sind weniger als die Hälfte von ihnen in Beschäftigung (Abb. A3.1).

Durch einen Abschluss im Tertiärbereich verbessern sich die Beschäftigungsquoten im Durchschnitt der OECD-Länder grob um weitere 10 Prozentpunkte gegenüber den Quoten der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich. In Lettland, Litauen, Polen, Slowenien und Südafrika beträgt der Unterschied mindestens 15 Prozentpunkte. Ein Beschäftigungsvorteil von höchstens 7 Prozentpunkten ergibt sich in Australien, Dänemark, Deutschland, Estland, Island, der Republik Korea, Neuseeland, Portugal, Schweden, der Schweiz, der Slowakei, Tschechien, Ungarn und dem Vereinigten Königreich. Dies lässt sich teilweise dadurch erklären, dass in einigen dieser Länder die Beschäftigungsquoten Erwachsener mit berufsbildenden Abschlüssen im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich fast so hoch sind wie die der Absolventen des Tertiärbereichs. In Deutschland und der Schweiz beispielsweise hat die Mehrheit der Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen an einer

kombinierten schulischen und betrieblichen Ausbildung teilgenommen, die den Übergang vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt erleichtert (Tab. A3.1 und OECD, 2018[5]).

In allen OECD- und Partnerländern haben die jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) einen höheren Bildungsstand erreicht als die älteren. In den meisten OECD-Ländern liegt der Anteil der jüngeren Erwachsenen ohne Abschluss im Sekundarbereich II unter 20 Prozent (s. Indikator A1). Dieser Wandel zwischen den Generationen hat Auswirkungen auf die Arbeitsmarktergebnisse der Absolventen: Im Durchschnitt aller OECD-Länder sind 81 Prozent der jüngeren Erwachsenen, die über die Schulpflicht hinaus im Bildungssystem verblieben sind, beschäftigt. Bei denjenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II liegt dieser Anteil bei 60 Prozent (Tab. A3.2 und OECD, 2018[5]).

In mehreren Ländern bringt ein Abschluss im Tertiärbereich jüngeren Erwachsenen einen Beschäftigungsvorteil von mindestens 10 Prozentpunkten gegenüber jüngeren Erwachsenen, die lediglich über einen Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich verfügen, und zwar in Argentinien, Brasilien, Chile, Frankreich, Indonesien, Irland, Israel, der Republik Korea, Lettland, Litauen, Mexiko, Polen, Südafrika, der Türkei und den Vereinigten Staaten (Tab. A3.2).

Bildungsstand, Beschäftigung und Geschlecht

In allen OECD- und Partnerländern außer Norwegen und Polen sind die Beschäftigungsquoten von Frauen niedriger als die der Männer, und zwar unabhängig vom Bildungsstand.

Bei Frauen ohne Abschluss im Sekundarbereich II sind die Beschäftigungsquoten besonders niedrig. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt die Beschäftigungsquote junger Frauen ohne Abschluss im Sekundarbereich II 45 Prozent, während gleich alte junge Männer 71 Prozent erreichen. In den meisten OECD- und Partnerländern sind weniger als die Hälfte der jungen Frauen ohne Abschluss im Sekundarbereich II beschäftigt. Am niedrigsten sind die Beschäftigungsquoten der Frauen in Saudi-Arabien und der Türkei, nur jede vierte Frau ohne Abschluss im Sekundarbereich II ist dort in Beschäftigung (Abb. A3.1).

Dagegen übersteigen die Beschäftigungsquoten 25- bis 34-jähriger Männer ohne Abschluss im Sekundarbereich II in der Hälfte der OECD-Länder 25 Prozent. In Indonesien, Kolumbien, Mexiko und Saudi-Arabien erreichen junge Männer fast Vollbeschäftigung (über 90 Prozent). Diese hohen Beschäftigungsquoten junger Männer gehen jedoch anscheinend zulasten junger Frauen, deren Beschäftigungsquoten in diesen Ländern 40 bis 70 Prozentpunkte niedriger sind. In einigen wenigen Ländern, wie Island, Luxemburg und Portugal, sind die Beschäftigungsquoten junger Männer ohne Abschluss im Sekundarbereich II relativ hoch (rund 80 Prozent), Gleiches gilt jedoch auch für die Frauen (rund 70 Prozent) (Abb. A3.1).

Mit steigendem Bildungsstand verringert sich der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger ohne Abschluss im Sekundarbereich II 25 Prozentpunkte (71 Prozent bei Männern gegenüber 45 Prozent bei Frauen). Der Abstand reduziert sich auf 16 Prozentpunkte bei denjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Männer 84 Prozent, Frauen 68 Prozent) und auf 9 Prozentpunkte bei den Absolventen des Tertiärbereichs (Männer 89 Prozent, Frauen 80 Prozent) (Tab. A3.2).

Bildungsstand und Erwerbslosigkeit

In vielen OECD- und Partnerländern sind die Erwerbslosenquoten der jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) besonders hoch. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Erwerbslosenquote derjenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II fast doppelt so hoch wie bei denjenigen mit einem höheren Bildungsabschluss: 15 Prozent gegenüber 8 Prozent bei Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. Die Erwerbslosenquote von jungen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich beträgt nur 6 Prozent (Tab. A3.3).

Besonders prekär ist die Lage für jüngere Erwachsene ohne Abschluss im Sekundarbereich II in der Slowakei und in Südafrika, wo die Erwerbslosenquote für diese Gruppe über 30 Prozent beträgt. Auch in Frankreich, Griechenland und Spanien ist die Erwerbslosenquote mit rund 25 Prozent für diese jüngeren Erwachsenen sehr hoch (Tab. A3.3).

Ein Abschluss im Sekundarbereich II oder höher mindert das Risiko der Erwerbslosigkeit. Die positiven Auswirkungen eines höheren Bildungsstands auf die Erwerbslosenquoten sind besonders deutlich in Australien, Deutschland, Österreich, Schweden, der Schweiz, der Slowakei und Ungarn. In diesen Ländern beträgt die Erwerbslosenquote der jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich rund ein Drittel der Erwerbslosenquote derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (Tab. A3.3).

Während die Erwerbslosenquoten 25- bis 34-Jähriger mit einem Abschluss über dem Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich in vielen Ländern nur wenig niedriger sind, ist der positive Effekt eines Abschlusses im Tertiärbereich in dieser Altersgruppe in einigen Ländern besonders ausgeprägt: in Argentinien, Estland, Frankreich, Irland, Island, Lettland, Neuseeland, Polen, der Russischen Föderation, Tschechien und den Vereinigten Staaten. In diesen Ländern sind die Erwerbslosenquoten 25- bis 34-jähriger Absolventen des Tertiärbereichs nur rund halb so hoch wie bei denen des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. In Litauen und Südafrika ist die Erwerbslosenquote von jungen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich sogar nur ein Drittel derjenigen mit einem niedrigeren Bildungsabschluss (Tab. A3.3).

In Costa Rica, Island, Israel, der Republik Korea, Mexiko, Portugal und der Türkei sind die Erwerbslosenquoten über die verschiedenen Bildungsstände hinweg ähnlich. In einigen wenigen Ländern gilt das Umgekehrte für die Beziehung zwischen Erwerbslosenquoten und Bildungsstand: So sind in Saudi-Arabien z. B. 20 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs erwerbslos, aber nur 2 Prozent derjenigen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II (Tab. A3.3).

Bildungsstand und Nichtteilnahme am Arbeitsmarkt

Bei den Geringqualifizierten ist der Anteil derjenigen höher, die nicht im Arbeitsmarkt sind, d. h., die erwerbslos sind und keine Beschäftigung suchen. In den OECD-Ländern waren 2017 durchschnittlich rund 35 Prozent der Erwachsenen (25- bis 64-Jährige) ohne Abschluss im Sekundarbereich II nicht im Arbeitsmarkt, gegenüber 20 Prozent derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 10 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs (OECD, 2018[5]).

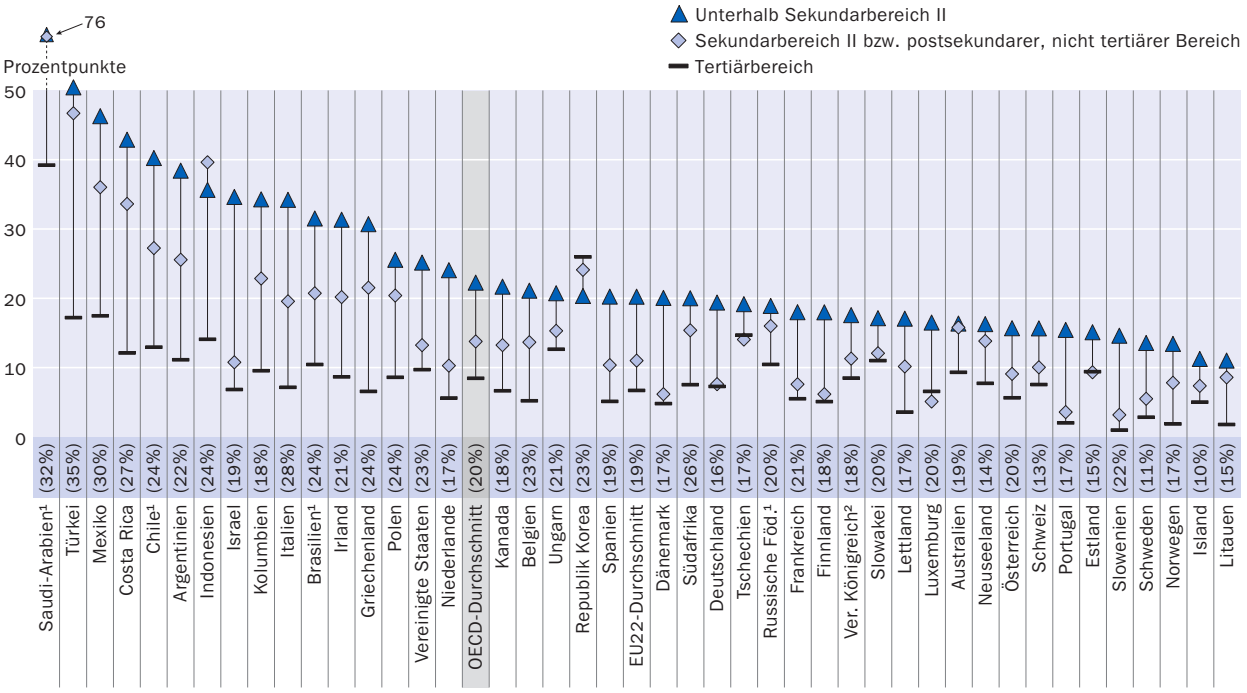
Die Nichterwerbsquoten von Frauen sind über alle Bildungsstände hinweg stets höher als die von Männern. Besonders hoch sind sie jedoch unter denjenigen, die den Sekundarbe-

A 3

Abbildung A3.2

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Nichterwerbsquoten, nach Bildungsstand (2017)

25- bis 64-Jährige, Unterschied in Prozentpunkten (Nichterwerbsquote von Frauen minus Nichterwerbsquote von Männern)



Anmerkung: Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf die Nichterwerbsquote 25- bis 64-Jähriger.

1. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. Tabelle A3.1. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich" II enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (17 Prozent der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den Nichterwerbsquoten von Frauen und Männern mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II.

Quelle: OECD/ILO (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802076

reich II nicht abgeschlossen haben. Der Unterschied zwischen den Nichterwerbsquoten von Männern und Frauen mit einem Bildungsstand unterhalb Sekundarbereich II beträgt 22 Prozentpunkte, bei einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich sind es 14 Prozentpunkte und bei den Absolventen des Tertiärbereichs 8 Prozentpunkte (Abb. A3.2).

Der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Nichterwerbsquoten von Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II ist in Saudi-Arabien mit 76 Prozentpunkten und der Türkei mit 50 Prozentpunkten am höchsten. In Chile, Costa Rica und Mexiko erreicht er mindestens 40 Prozentpunkte. Obgleich sich der Unterschied zwischen den Nichterwerbsquoten von Männern und Frauen mit steigendem Bildungsstand verringert, übersteigt er selbst für Absolventen des Tertiärbereichs in einem Drittel der OECD-Länder immer noch 10 Prozentpunkte. Über 20 Prozentpunkte sind es in der Republik Korea (26 Prozentpunkte) und Saudi-Arabien (39 Prozentpunkte) (Abb. A3.2).

Nur in einigen Ländern, darunter Litauen, Norwegen, Portugal und Slowenien, ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei Absolventen des Tertiärbereichs praktisch verschwunden (weniger als 3 Prozentpunkte) (Abb. A3.2).

Gesamtentwicklung der Beschäftigungsquoten nach Bildungsstand

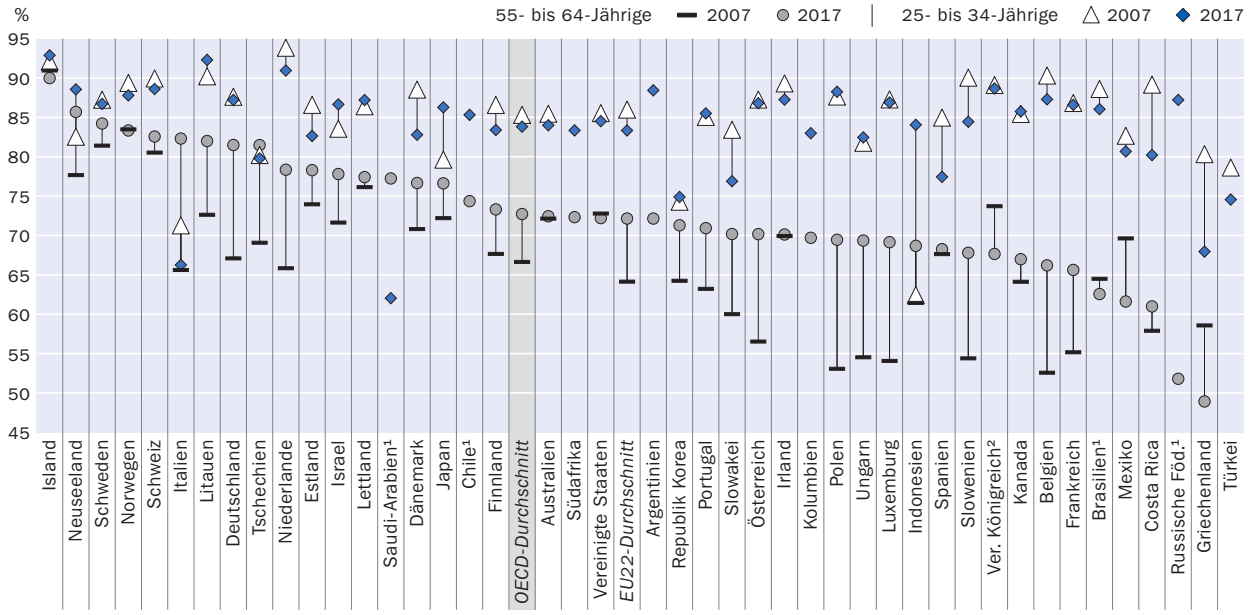
Seit der großen Rezession in den späten 2000er- und frühen 2010er-Jahren sind die Beschäftigungsquoten in den meisten OECD- und Partnerländern auf das Niveau von zehn Jahren zuvor zurückgefallen. Im Durchschnitt der OECD-Länder belief sich 2017 die Beschäftigungsquote Erwachsener (25- bis 64-Jährige) unabhängig vom Bildungsstand auf 75 Prozent, ähnlich der Quote von 2007. Diese allgemeine Entwicklung verschleiert jedoch die unterschiedlichen Beschäftigungstrends für jüngere (25- bis 34-Jährige) und ältere (55- bis 64-Jährige) Erwachsene (OECD, 2018[5]).

Im Durchschnitt der OECD-Länder lag die Beschäftigungsquote der 25- bis 34-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich sowohl 2007 als auch 2017 bei rund 85 Prozent. In einigen wenigen Ländern, u. a. Indonesien, Japan und Neuseeland, stieg die Beschäftigungsquote der jüngeren Erwachsenen im Laufe der letzten zehn Jahre, aber in vielen Ländern ließ sich das Gegenteil beobachten. In Costa Rica, Dänemark, Griechenland, Italien, der Slowakei, Slowenien und Spanien blieb die Beschäftigungsquote der jüngeren Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 2017 mindestens 5 Prozentpunkte hinter der von 2007 zurück. Einige dieser Länder wurden besonders stark von der Rezession getroffen, und ihre Volkswirtschaften haben sich noch immer nicht vollständig erholt (Abb. A3.3).

Im Gegensatz hierzu stieg die Beschäftigungsquote der 55- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder um 6 Prozentpunkte, von 67 Prozent 2007 auf 73 Prozent 2017 (Abb. A3.3). Der Anstieg der Beschäftigungsquoten von älteren Erwachsenen kann teilweise dadurch erklärt werden, dass im Durchschnitt der

Abbildung A3.3

Entwicklungstendenzen der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger und 55- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2007 und 2017)



1. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. Tabelle A3.2. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (17 Prozent der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote 55- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Jahr 2017.

Quelle: OECD/ILO (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802095

A 3

24 OECD-Länder mit verfügbaren Daten das Alter bei Ausscheiden aus dem Arbeitsmarkt (das tatsächliche Renteneintrittsalter) im Laufe der letzten 15 Jahre sowohl bei Männern als auch bei Frauen anstieg. Dagegen war das durchschnittliche Ruhestandsalter von den 1970er-Jahren bis in die späten 1990er-Jahre gefallen. Das Durchschnittsalter beim Ausscheiden aus dem Arbeitsmarkt betrug 2017 in den OECD-Ländern 64,3 Jahre, und bei Frauen lag es 1,5 Jahre niedriger als bei Männern. Der statistische Durchschnittswert für die OECD verbirgt jedoch enorme Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Das Durchschnittsalter für das tatsächliche Ausscheiden aus dem Arbeitsmarkt variiert von 60,2 Jahren in Frankreich und der Slowakei bis zu 72,1 Jahren in der Republik Korea. In Belgien, Frankreich, Luxemburg und der Slowakei liegt es unter 62 Jahren und bei über 66 Jahren in Chile, Island, Israel, Japan, der Republik Korea, Mexiko, Neuseeland und der Türkei (OECD, 2017[6]).

In über der Hälfte der OECD-Länder haben die Beschäftigungsquoten älterer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich in den letzten zehn Jahren um mindestens 5 Prozentpunkte zugenommen. Darunter sind viele Länder, in denen die Beschäftigungsquote um über 10 Prozentpunkte gestiegen ist, am deutlichsten in Italien und Polen (Abb. A3.3).

Der Anstieg der Beschäftigungsquoten älterer Erwachsener lässt sich für jeden Bildungsstand beobachten. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Beschäftigungsquote 55- bis 64-Jähriger ohne Abschluss im Sekundarbereich II um 6 Prozentpunkte gestiegen: von 40 Prozent 2007 auf 46 Prozent 2017. Im gleichen Zeitraum stieg die Beschäftigungsquote der Absolventen des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs um 8 Prozentpunkte (von 52 Prozent auf 60 Prozent) und die der Absolventen des Tertiärbereichs um 6 Prozentpunkte (von 67 Prozent auf 73 Prozent) (OECD, 2018[5]).

Der geschlechtsspezifische Unterschied der Beschäftigungsquoten junger Erwachsener ist in den letzten zehn Jahren im OECD-Durchschnitt und für die verschiedenen Bildungsstände mehr oder weniger gleich geblieben, entwickelte sich in den einzelnen Ländern jedoch unterschiedlich (Tab. A3.2).

In den meisten OECD- und Partnerländern ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den Beschäftigungsquoten der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II zwischen 2007 und 2017 zurückgegangen, wobei der Rückgang in den meisten Ländern eher auf niedrigere Beschäftigungsquoten für Männer als auf höhere Beschäftigungsquoten für Frauen zurückzuführen ist. In der Republik Korea hat sich der geschlechtsspezifische Unterschied durch höhere Beschäftigungsquoten junger Frauen am stärksten verringert (16 Prozentpunkte). Dort verbesserte sich die Beschäftigungsquote der 25- bis 34-jährigen Frauen ohne Abschluss im Sekundarbereich II zwischen 2007 und 2017 von 42 Prozent auf 58 Prozent, während die Quote der Männer stabil blieb (sowohl 2007 als auch 2017 rund 70 Prozent) (Tab. A3.2).

In einigen wenigen Ländern ist der geschlechtsspezifische Unterschied für 25- bis 34-Jährige mit niedrigen Bildungsabschlüssen gestiegen. Beispiele sind Litauen, Polen und Slowenien, wo die Beschäftigungsquoten junger Frauen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II wesentlich schneller gesunken sind als die der Männer, wodurch sich der geschlechtsspezifische Unterschied um mindestens 5 Prozentpunkte erhöhte (Tab. A3.2).

Arbeitsmarktergebnisse für im Ausland geborene Erwachsene nach Bildungsstand

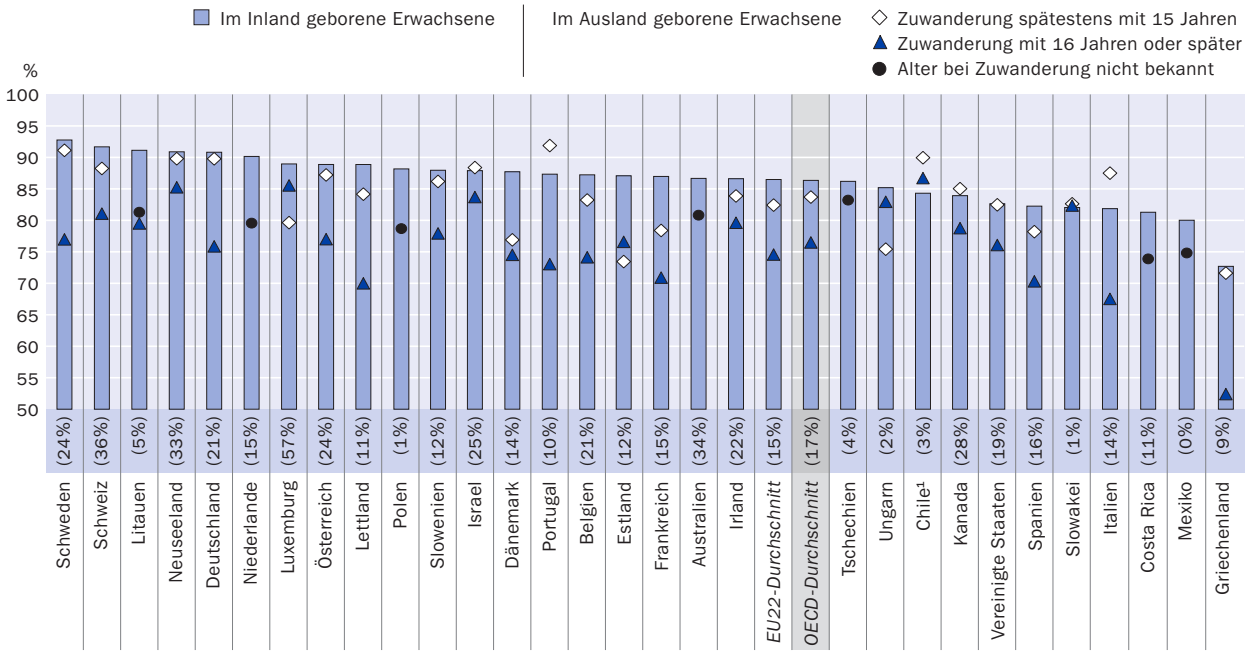
In den einzelnen OECD- und Partnerländern unterscheiden sich die Arbeitsmarktergebnisse für im Ausland und im Inland geborene Erwachsene sehr stark. Für beide Gruppen steigt die Beschäftigungswahrscheinlichkeit mit dem Bildungsstand, aber der Anstieg verläuft für im Inland geborene Erwachsene steiler als für im Ausland geborene (Tab. A3.4).

Die Zahlen der Länder mit verfügbaren Daten zeigen sowohl höhere als auch niedrigere Beschäftigungsquoten für Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, und zwar für im Inland sowie für im Ausland geborene Erwachsene. In Chile, Israel, Italien, Luxemburg, Portugal, Ungarn und den Vereinigten Staaten beispielsweise verzeichnen im Ausland geborene Erwachsene ohne Abschluss im Sekundarbereich II über 10 Prozentpunkte höhere Beschäftigungsquoten als im Inland geborene. Im Gegensatz dazu sind die Beschäftigungsquoten im Ausland geborener Erwachsener in Dänemark, den Niederlanden und Schweden über 10 Prozentpunkte niedriger als die der im Inland geborenen Arbeitskräfte. Die unterschiedlichen Beschäftigungsquoten von im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen könnten durch das Alter bei Zuwanderung der Letzteren beeinflusst sein (Tab. A3.4).

Obgleich die Arbeitsmarktergebnisse für im Ausland und im Inland geborene Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II in den OECD- und Partnerländern unterschiedlich sind, haben im Ausland geborene Absolventen des Tertiärbereichs in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten schlechtere Beschäftigungsaussichten als die im

Abbildung A3.4

Beschäftigungsquoten im Inland und im Ausland geborener 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Alter bei Zuwanderung (2017)



Anmerkung: Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf den Anteil im Ausland geborener Erwachsener an den 25- bis 64-Jährigen.
1. Referenzjahr nicht 2017. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Beschäftigungsquote von im Inland geborenen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD/ILO (2018), Tabelle A3.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802114

Inland geborenen. In Belgien, Dänemark, Deutschland, Estland, Frankreich, Griechenland, Italien, Lettland, den Niederlanden, Österreich, Schweden und Spanien beträgt der Abstand zwischen den im Ausland und den im Inland geborenen Absolventen des Tertiärbereichs mehr als 10 Prozentpunkte, und zwar konsistent zugunsten der im Inland geborenen (Tab. A3.4).

Bei den im Ausland geborenen Absolventen des Tertiärbereichs entscheidet das Alter bei Zuwanderung über ihre Beschäftigungsaussichten. In den meisten Ländern sind die Beschäftigungsquoten von Zuwanderern, die spätestens mit 15 Jahren eingereist waren, höher als die derjenigen, die bei der Zuwanderung schon älter waren. In Griechenland, Italien und Portugal beispielsweise führt eine Zuwanderung in jungen Jahren zu einem Beschäftigungsvorteil von rund 20 Prozentpunkten (Abb. A3.4).

Da im Ausland geborene Erwachsene, die in jungen Jahren zugewandert sind, einige Jahre im Bildungssystem des Aufnahmelandes verbrachten und dort anerkannte Abschlüsse erwarben, erzielen sie bessere Arbeitsmarktergebnisse als ältere Zuwanderer mit ausländischen Abschlüssen. Im Ausland geborene Erwachsene haben im Aufnahmeland häufig Probleme mit der Anerkennung ihrer Ausbildung und Erfahrung. Die Hürden, die sie zur Anerkennung ihrer Qualifikationen durch das Aufnahmeland überwinden müssen, erklären auch, warum sie häufig für ihre Tätigkeiten überqualifiziert sind (OECD, 2017[3]).

Ferner haben im Ausland geborene Erwachsene im Allgemeinen weniger Möglichkeiten, auf familiäre Unterstützung zurückzugreifen, als im Inland geborene. Üblicherweise haben sie auch eine Arbeitslosenversicherung mit niedrigerem Schutz und weniger Möglichkeiten, in das Bildungssystem zurückzukehren (OECD, 2017[3]). Laut der Erhebung zu Minderheiten und Diskriminierung der Europäischen Union (FRA, 2017[7]) haben im Ausland geborene Erwachsene bei der Arbeitsplatzsuche auch häufig mit Diskriminierung zu kämpfen, insbesondere wenn sie aus Nordafrika kommen. Somit liegt der Schwellenlohn (das niedrigste Entgelt, für das ein Arbeitnehmer einen bestimmten Arbeitsplatz annehmen würde) bei im Ausland geborenen Arbeitnehmern wahrscheinlich niedriger, was bedeutet, dass sie eher geneigt sind, jede Arbeit anzunehmen, die ihnen angeboten wird. Dies könnte erklären, warum in vielen Ländern die Beschäftigungsquote von im Ausland geborenen Erwachsenen mit niedrigem Bildungsstand höher ist als die gleich qualifizierter Arbeitskräfte, die im Inland geboren wurden.

Subnationale Unterschiede bei den Arbeitsmarktergebnissen nach Bildungsstand

In den 19 OECD- und Partnerländern, für die subnationale Daten zum Erwerbsstatus vorliegen, variieren die Beschäftigungsquoten derjenigen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen in den subnationalen Einheiten tendenziell stärker als die derjenigen mit einem höheren Bildungsstand. In den Vereinigten Staaten beispielsweise (einem großen Land mit vielen subnationalen Einheiten) reicht die Spanne der Beschäftigungsquoten in den einzelnen Bundesstaaten bei Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II von 32 Prozent bis 68 Prozent, bei Absolventen des Sekundarbereichs II sind es 60 Prozent bis 79 Prozent (OECD/NCES, 2018[11]).

Im Allgemeinen sind die regionalen Unterschiede in den Beschäftigungsquoten bei Absolventen des Tertiärbereichs am niedrigsten. In den meisten Ländern beträgt der Unterschied bei den Beschäftigungsquoten zwischen der subnationalen Einheit mit der niedrigsten Beschäftigungsquote und der mit der höchsten weniger als 10 Prozentpunkte. Die

Kasten A3.1

Passende bzw. nicht passende Qualifikationen von Beschäftigten

Das formale Bildungssystem hat sehr weit definierte Ziele, darunter kommt jedoch der Vorbereitung auf die aktive Teilhabe an der Gesellschaft durch eine Erwerbstätigkeit eine bedeutende Rolle zu, da sie das individuelle Wohlergehen in großem Ausmaß bestimmt. Auf dem Arbeitsmarkt treffen die im Bildungssystem erworbenen Qualifikationen und die Anforderungen der Arbeitsplätze aufeinander. Die Abstimmung von Qualifikationen und Arbeitsplatzerfordernissen während dieses Prozesses ist ein Maßstab für die enge Verknüpfung von Bildungssystem und Arbeitsmarkt. Die ersten beiden internationalen Berichte der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (International Assessment of Adult Competencies – PIAAC) (s. Abschnitt Quellen) haben Beispiele für die mangelnde Entsprechung der Qualifikationen aufgezeigt und darauf hingedeutet, dass Überqualifizierung besonders häufig bei im Ausland geborenen Beschäftigten und bei solchen in kleineren Unternehmen, in Teilzeitarbeit oder mit befristeten Verträgen anzutreffen ist (OECD, 2013[8]; OECD, 2016[9]).

Für den Einzelnen ergibt sich eine Diskrepanz zwischen Qualifikation und Arbeitsplatzanforderungen, wenn der Arbeitnehmer einen Arbeitsplatz hat, der nicht den gleichen formalen Bildungsstand erfordert, den er erreicht hat (d. h., er ist über- oder unterqualifiziert) (s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik). Sowohl eine Über- als auch eine Unterqualifikation wirkt sich wahrscheinlich auf das Erwerbseinkommen aus (s. Kasten A4.1 im Indikator A4). Auf die nationale Ebene hochgerechnet könnte die Ursache für die Überqualifikation ein Überangebot qualifizierter Arbeitnehmer für die Struktur des volkswirtschaftlichen Arbeitsangebots sein, während die Unterqualifikation daraus resultieren kann, dass die Kompetenzen der Beschäftigten höher bewertet werden als ihr formaler Bildungsstand.

Über- und Unterqualifikation sind unterschiedlich häufig anzutreffen

In den Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilgenommen haben, gibt die große Mehrheit der Beschäftigten an, über den passenden Bildungsabschluss für ihren Arbeitsplatz zu verfügen (Abb. A3.a). So gaben z. B. durchschnittlich 85 Prozent der Beschäftigten mit einer Qualifikation Abschluss Sekundarbereich II (ISCED 3) oder niedriger an, dass ihr Arbeitsplatz diesen Bildungsstand erfordert. 75 Prozent derjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich A oder einem weiterführenden forschungsorientierten Bildungsgang (ISCED 5A oder 6) erklärten ebenfalls, einen derart passenden Arbeitsplatz zu haben. Der Entsprechungsgrad von erreichtem und für den Arbeitsplatz erforderlichem Bildungsstand ist bei den Absolventen des Tertiärbereichs B (ISCED 5B) nicht ganz so hoch. Dies liegt vermutlich jedoch daran, dass diese Abschlüsse nicht so weit verbreitet sind und daher von den Arbeitgebern weniger nachgefragt werden (Abb. A3.a).

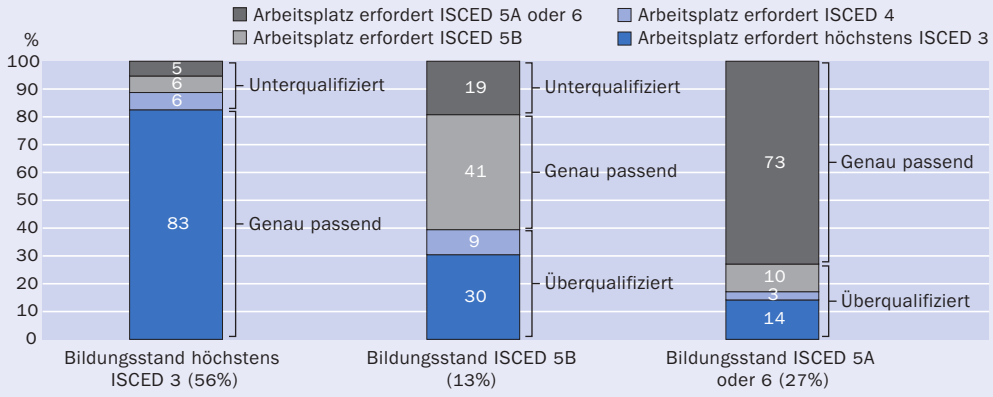
Durchschnittlich 15 Prozent der Beschäftigten in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilgenommen haben, erklärten, für ihren Arbeitsplatz überqualifiziert zu sein (d. h., sie besitzen eine Qualifikation ISCED 5A oder 6, ihr Arbeitsplatz erfordert jedoch höchstens eine Qualifikation ISCED 3). Der größte Anteil an überqualifizierten Beschäftigten lässt sich in England (Vereinigtes Königreich) und Japan beobachten, dort gaben über 25 Prozent der Beschäftigten an, dass dies auf sie zutrifft (Abb. A3.a sowie Tab. A3.a im Internet).

A 3

Abbildung A3.a

Passende bzw. nicht passende Qualifikation von Beschäftigten (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-jährige Beschäftigte, OECD-Durchschnitt



Anmerkung: Die Prozentangabe in Klammern bezieht sich auf den Anteil der Beschäftigten mit dem jeweiligen Bildungsstand. Die Werte wurden umverteilt, um sich auf 100% aufzuaddieren. Die Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) basieren auf ISCED-97. Die Bezeichnungen „Unterqualifiziert", „Genau passend" und „Überqualifiziert" wurden zur besseren Lesbarkeit eingeführt, aber in einigen Fällen können die Abgrenzungen zwischen den ISCED-Stufen unscharf sein. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen.

Quelle: OECD (2018), Tabelle A3.a im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). *StatLink:* https://doi.org/10.1787/888933802133

Demgegenüber gaben durchschnittlich nur 5 Prozent der Beschäftigten an, für ihren Arbeitsplatz unterqualifiziert zu sein (d. h., ihre Qualifikation entspricht höchstens ISCED 3, ihr Arbeitsplatz erfordert jedoch ISCED 5A oder ISCED 6). Am höchsten ist der Anteil an unterqualifizierten Beschäftigten in Finnland, Israel, Italien und den Niederlanden, dort erklärten mindestens 10 Prozent der Beschäftigten, dass dies auf sie zutrifft (Abb. A3.a sowie Tab. A3.a im Internet).

Migrationsstatus und Alter

In den meisten Ländern mit einer größeren Migrantenbevölkerung gehört der Geburtsort, im aktuellen Aufenthaltsland oder außerhalb davon, zu den wichtigen Persönlichkeitsmerkmalen, die mit diversen Fällen von Über- oder Unterqualifikation zusammenhängen können. In Norwegen und Schweden ist der Anteil überqualifizierter Beschäftigter unter den Zuwanderern mindestens dreimal so hoch wie bei den im Inland geborenen Beschäftigten. Für Zuwanderer der ersten Generation mit höheren Bildungsabschlüssen, die einen Arbeitsplatz entsprechend ihrem Bildungsstand suchen, ist die Anerkennung ihrer Befähigungsnachweise neben anderen Aspekten wie Sprache und Kultur ein großes Problem (Tab. A3.b im Internet).

Das Alter steht häufig im engen Zusammenhang mit der Arbeitsmarkterfahrung und ist auch bei Über- bzw. Unterqualifikation entscheidend. Einerseits nehmen junge Menschen vielleicht eine Stelle an, die unter ihrem Qualifikationsniveau liegt, um auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Andererseits steigen die Chancen für ältere Arbeitskräfte vielleicht dadurch, dass ihre Kompetenzen und Weiterbildungen über den formalen Bildungsstand hinaus wertgeschätzt werden. Beide Varianten würden zu einer unterschiedlichen Alterszusammensetzung bei den über- und unterqualifizierten Beschäftigten führen. Die Daten der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) stützen diese Hypothese und zeigen, dass das mittlere Alter der überqualifizierten Beschäftigten bei 39 Jahren liegt, somit sieben Jahre unter dem mittleren Alter unterqualifizierter Beschäftigter (46 Jahre) (Tab. A3.b im Internet).

Alltagsmathematische Kompetenz

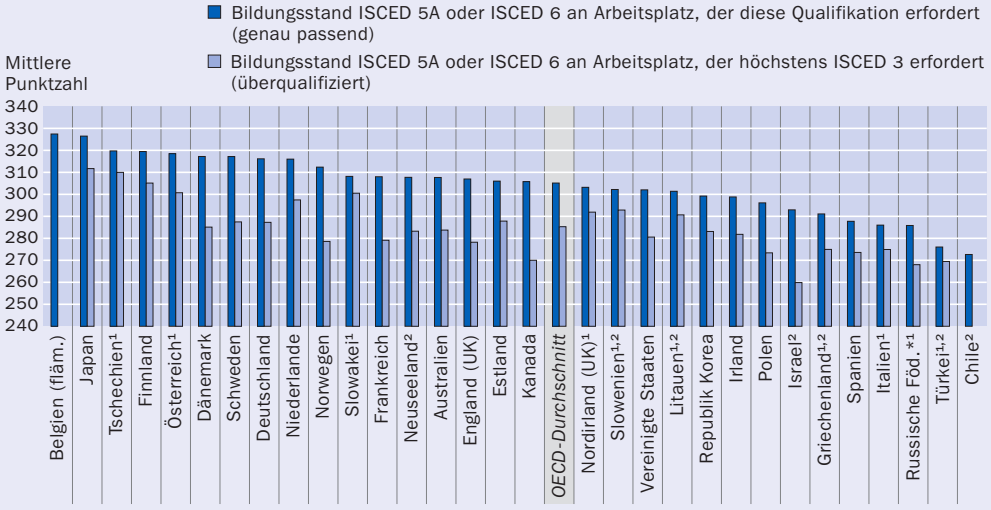
Bei jeder Art von formalem Bildungsabschluss sind die Kompetenzen der Absolventen alles andere als homogen, sie sind jedoch für die Beschäftigung und den wirtschaftlichen Erfolg des Einzelnen ausschlaggebend (OECD, 2015[10]). Durchschnittlich sind die alltagsmathematischen Kompetenzen bei Erwachsenen mit ähnlichem Bildungsstand bei den Überqualifizierten eher schlechter als bei denjenigen, die eine genau passende Qualifikation für ihre Arbeitsstelle haben (Abb. A3.b). Daraus lässt sich schließen, dass eine formale Qualifikation keine Garantie dafür ist, dass man auch einen Arbeitsplatz entsprechend dem erworbenen Bildungsstand findet. Neben der formalen Qualifikation müssen auch gute Kompetenzen vorhanden sein. Ansonsten besteht eine höhere Wahrscheinlichkeit, auf einem Arbeitsplatz zu landen, dessen Anforderungen unterhalb des erworbenen Abschlusses liegen.

Dies gilt in allen Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilgenommen haben. Es gibt nur wenige Ausnahmen, wenn die Daten zur Überqualifikation fehlen oder die Unterschiede statistisch nicht signifikant sind. Die größten Unterschiede beim Mittelwert für die alltagsmathematische Kompetenz zwischen Absolventen des Tertiärbereichs mit einem Abschluss ISCED 5A bzw. ISCED 6 mit genau passender Qualifikation und denen, die überqualifiziert sind, finden sich in Dänemark, Israel, Kanada und Norwegen: Der Abstand beträgt hier über 30 Punkte (was mehr als vier Jahren Unterricht entspricht).

Abbildung A3.b

Mittelwert der Punktzahl für die alltagsmathematische Kompetenz von Erwachsenen mit dem Bildungsstand ISCED 5A oder ISCED 6, nach ausgewählten passenden bzw. nicht passenden Qualifikationen von Beschäftigten (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-jährige Beschäftigte



Anmerkung: Einige Datenpunkte sind nicht eingetragen, da zu wenige Beobachtungen vorliegen, um verlässliche Werte anzugeben. Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen.

1. Der Unterschied zwischen Beschäftigen mit genau passender Qualifikation und überqualifizierten Beschäftigten ist mit 5% statistisch nicht signifikant. 2. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.

* Anmerkung zu den Daten aus der Russischen Föderation s. Abschnitt Quellen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Mittelwerts der Beschäftigten, die angaben, einen ihrem Qualifikationsniveau entsprechenden Arbeitsplatz zu haben (genau passend).

Quelle: OECD (2018), Tabelle A3.c im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802152

A 3

Im Gegensatz hierzu ist der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen von Beschäftigten in 10 Ländern oder subnationalen Einheiten statistisch nicht signifikant (Abb. A3.b).

Tabellen Kasten A3.1

- **WEB** Table A3.a: Qualification match or mismatch among workers and distribution of educational attainment among workers (2012 or 2015) (Passende bzw. nicht passende Qualifikationen von Beschäftigten und Bildungsstand von Beschäftigten [2012 bzw. 2015])
- **WEB** Table A3.b: Selected qualification mismatches among workers, by mean age and native-born/foreign-born status (2012 or 2015) (Ausgewählte Fälle von nicht passenden Qualifikationen von Beschäftigten, nach mittlerem Alter und Geburtsort [Inland/Ausland] der Beschäftigten [2012 bzw. 2015])
- **WEB** Table A3.c: Mean numeracy score among adults with ISCED 5A and 6, by selected qualification match or mismatch among workers (2012 or 2015) (Mittelwert der Punktzahl für die alltagsmathematische Kompetenz von Erwachsenen mit Abschlüssen ISCED 5A und ISCED 6, nach ausgewählten Fällen von passenden bzw. nicht passenden Qualifikationen von Beschäftigten [2012 bzw. 2015])

größten Unterschiede gibt es in der Russischen Föderation (einem weiteren großen Land mit vielen subnationalen Einheiten), wo der niedrigste Wert 69 Prozent und der höchste 93 Prozent beträgt (OECD/NCES, 2018[11]).

In vielen Ländern liegen die Beschäftigungsquoten in der Region, in der die Hauptstadt liegt, unabhängig vom Bildungsstand über dem Landesdurchschnitt. In Spanien beispielsweise beläuft sich die Beschäftigungsquote für Erwachsene ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II im Gebiet der Hauptstadt auf 60 Prozent, was 4 Prozentpunkte über dem Landesdurchschnitt von 56 Prozent liegt. Gleiches gilt für fast alle anderen Bildungsstände. Im Gegensatz dazu liegen die Beschäftigungsquoten in Deutschland und in Österreich in der Region der Hauptstadt unabhängig vom Bildungsstand unter dem Landesdurchschnitt (OECD/NCES, 2018[11]).

Definitionen

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

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

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

Beschäftigte werden definiert als diejenigen, die während der untersuchten Referenzwoche 1. entweder mindestens eine Stunde für ein Gehalt oder einen Gewinn arbeiten oder 2. einen Arbeitsplatz haben, aber vorübergehend nicht zur Arbeit gehen. Die Beschäftigungs-

quote bezieht sich auf die Zahl der beschäftigten Personen in Relation zur Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, ausgedrückt in Prozent.

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

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser im vorderen Teil des Buches.

Die frühere Klassifikation ISCED-97 wird für die Analyse auf der Grundlage der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIACC) in Kasten A3.1 verwendet. Die Bildungsbereiche sind dort wie folgt definiert: *Unterhalb Sekundarbereich II* entspricht den ISCED-Stufen 0, 1, 2 und 3C (kurz), *Sekundarbereich II* den ISCED-Stufen 3A, 3B und 3C (lang), *postsekundarer, nicht tertiärer Bereich* den ISCED-Stufen 4A und 4B, und *Tertiärbereich* entspricht Bildungsgängen auf den ISCED-Stufen 5B, 5A und 6. ISCED 5A umfasst größtenteils theoretisch orientierte Bildungsgänge und soll hinreichende Qualifikationen für den Zugang zu weiterführenden Forschungsprogrammen und Berufen mit hohem Qualifikationsniveau, wie Medizin, Zahnmedizin oder Architektur, vermitteln. Die Dauer beträgt mindestens 3 Jahre (Vollzeitteilnahme), obwohl es normalerweise 4 oder mehr Jahre sind. Derartige Bildungsgänge werden nicht ausschließlich an Hochschulen angeboten, umgekehrt erfüllen nicht alle Bildungsgänge, die national als Hochschulstudium anerkannt werden, die Kriterien für die Einstufung im Tertiärbereich A. Der Tertiärbereich A schließt zweite Abschlüsse wie den „Master" in den USA mit ein. Die Stufe ISCED 5B umfasst Bildungsgänge, die typischerweise kürzer als im Tertiärbereich A sind und sich auf praktische/technische/berufsbezogene Fähigkeiten für den direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt konzentrieren, obwohl auch einige theoretische Grundlagen vermittelt werden können. Sie dauern im Tertiärbereich mindestens 2 Jahre (Vollzeitäquivalent). Die Bildungsgänge der ISCED-Stufe 6 führen direkt zu einem Abschluss in einem weiterführenden forschungsorientierten Bildungsgang, z. B. einer Promotion. Die theoretische Vollzeitausbildungsdauer eines solchen Bildungsgangs beträgt in den meisten Ländern 3 Jahre (bei einer Vollzeitausbildungsdauer insgesamt von mindestens 7 Jahren im Tertiärbereich), obwohl die Bildungsteilnehmer häufig länger eingeschrieben sind. Diese Bildungsgänge widmen sich fortgeschrittenen Studien und originären Forschungsarbeiten.

Passende/Nicht passende Qualifikation: Zum Zwecke der Analyse und Interpretation der Thematik in Kasten A3.1 ist ein *überqualifizierter Beschäftigter* definiert als jemand, der über eine Qualifikation ISCED 5A oder ISCED 6 verfügt, aber an einem Arbeitsplatz arbeitet, der höchstens ISCED 3 erfordert. Ein *unterqualifizierter Beschäftigter* ist definiert als jemand, der maximal eine Qualifikation ISCED 3 hat, aber an einem Arbeitsplatz arbeitet, der ISCED 5A oder ISCED 6 erfordert. Ein *Beschäftigter mit genau passender Qualifikation* arbeitet an einem Arbeitsplatz, der genau den Bildungsstand erfordert, den er erreicht hat. Für die Analyse und Interpretation in Kasten A3.1 wurden folgende ISCED-97-Stufen herangezogen: ISCED 0–3, ISCED 4, ISCED 5B und ISCED 5A–6.

Erwerbslose werden definiert als Personen, die während der Erhebungswoche keinen Arbeitsplatz hatten, aktiv einen Arbeitsplatz suchten und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung

standen. Die Erwerbslosenquote bezieht sich auf die Zahl der Erwerbslosen in Relation zur Erwerbsbevölkerung, ausgedrückt in Prozent (d. h., die Zahl der Erwerbslosen wird ins Verhältnis gesetzt zur Summe der Beschäftigten und Erwerbslosen).

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

Angewandte Methodik

Informationen zur angewandten Methodik s. Indikator A1.

Die in Kasten A3.1 dargestellten Ergebnisse bezüglich passender bzw. nicht passender Qualifikationen hängen von der Zahl der ausgewählten Bildungsstände ab. Die Analyse erfolgte anhand der Klassifizierung der Bildungsstände in vier Gruppen, eine weitere Unterteilung in mehr Gruppen würde zu höheren Zahlen nicht passender Qualifikationen führen. Dieser Vorbehalt gilt insbesondere für die Kategorie „höchstens ISCED 3", die vier verschiedene Bildungsstände beinhaltet (ISCED 0 bis ISCED 3) und über 50 Prozent der Beschäftigten umfasst. Ferner ist zu beachten, dass sich die hier dargestellten Ergebnisse bezüglich nicht passender Qualifikationen nicht auf die Diskrepanz zwischen absolvierter und vom Arbeitsplatz geforderter Fachgruppe beziehen. In den einzelnen Untersuchungen zum Thema können unterschiedliche Definitionen der Über- bzw. der Unterqualifikation verwendet werden. Bei der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener lautete die Frage zu den erforderlichen Qualifikationen für eine bestimmte Arbeitsstelle: „Immer noch in Bezug auf Ihre aktuelle Arbeitsstelle: Wenn sich jemand heute bewerben würde, was wären dann die üblichen Qualifikationen, sofern es solche gibt, die jemand vorweisen müsste, um diese Arbeitsstelle zu bekommen?" Die vorliegende Analyse konzentriert sich auf den Vergleich zwischen höchstens ISCED 3 einerseits und ISCED 5A oder ISCED 6 andererseits, ISCED 4 und ISCED 5B bleiben unberücksichtigt. Dies ist der unscharfen Abgrenzung zwischen ISCED 5B und ISCED 5A bzw. 6 geschuldet sowie der Tatsache, dass die Stufe ISCED 4 im Arbeitsmarkt nicht klar definiert ist. Für weiterführende Informationen zu der in Kasten A3.1 angewandten Methodik s. den Abschnitt Angewandte Methodik in Indikator A7.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD 2018[12]) sowie für länderspezifische Anmerkungen Anhang 3 (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Informationen zu den Quellen s. Indikator A1.

Die Daten zu subnationalen Regionen für bestimmte Indikatoren werden von der OECD, mit Unterstützung des U.S. National Centre for Education Statistics (NCES), zur Verfügung gestellt, und 19 Länder haben ihre Daten für die diesjährige Ausgabe von Indikator A3

zur Verfügung gestellt: Australien, Belgien, Deutschland, Finnland, Griechenland, Irland, Italien, Kanada, Kolumbien, Österreich, Polen, die Russische Föderation, Schweden, die Schweiz, Slowenien, Spanien, die Türkei, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Subnationale Schätzungen wurden von den Ländern auf der Grundlage nationaler Datenquellen zur Verfügung gestellt oder von Eurostat basierend auf der Grundlage von Daten für die NUTS-2-Ebene der NUTS-Klassifikation (Systematik der Gebietseinheiten für die Statistik). Für das Vereinigte Königreich basieren die Angaben für die subnationalen Einheiten auf Daten für die NUTS-1-Ebene.

Die in Kasten A3.1 verwendeten Daten basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

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

Die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau wurde in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in der Russischen Föderation, sondern nur die Wohnbevölkerung der Russischen Föderation ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weiterführende Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills*, Second Edition (OECD, 2016[13]).

Weiterführende Informationen

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

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights) (2017), *Second European Union Minorities and Discrimination Survey: Main Results*, FRA, Vienna, http://dx.doi.org/10.2811/268615. [7]

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

OECD (2018), *Education at a Glance Database – Educational attainment and labour-force status*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_NEAC. [5]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [12]

OECD (2017), *International Migration Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-en. [3]

OECD (2017), *Pensions at a Glance 2017: OECD and G20 Indicators*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/pension_glance-2017-en. [6]

OECD (2016), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en. [9]

OECD (2016), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, OECD, Paris, www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf. [13]

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821iw. [10]

OECD (2014), „Is migration good for the economy?“, *Migration Policy Debates*, www.oecd.org/migration/OECD%20Migration%20Policy%20Debates%20Numero%202.pdf (Zugriff am 5. Februar 2018). [4]

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. [8]

OECD/NCES (2018), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD/National Center for Education Statistics, Paris and Washington, DC, https://nces.ed.gov/suveys/annualreports/oecd/index.asp. [11]

Tabellen Indikator A3

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801962

- Tabelle A3.1: Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2017)
- Tabelle A3.2: Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2007 und 2017)
- Tabelle A3.3: Beschäftigungs-, Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2017)
- Tabelle A3.4: Beschäftigungsquoten im Inland und im Ausland geborener 25- bis 64-Jähriger, nach Alter bei Zuwanderung und Bildungsstand (2017)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A3.1

Beschäftigungsquoten 25- bis 64-Jähriger, nach Bildungsstand (2017)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich					Alle Bildungsstände zusammen
		Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Gesamt	Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Master- oder gleichwertiger Abschluss	Promotion oder gleichwertiger Abschluss	Gesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	59	77	83	78	82	85	84	89	84	77
Österreich	54	76	81	77	86	80	89	92	86	76
Belgien	47	73	87	73	81	84	87	93	85	72
Kanada	56	72	79	74	81	83	85 d	x(7)	82	77
Chile 1	62	72	a	72	80	86	95 d	x(7)	84	71
Tschechien	51	82 d	x(2)	82	88	81	87	92	86	81
Dänemark	62	81	93	81	85	84	89	94	86	79
Estland	65	79	78	79	81	84	88	94	86	80
Finnland	53	73	c	74	82	84	87	97	85	76
Frankreich	53	73	66	73	84	84	88	90	85	73
Deutschland	60	80	86	82	90	88	88	93	89	81
Griechenland	50	58	63	59	63	71	83	85	72	61
Ungarn	55	77	84	78	86	83	88	93	85	76
Island	77	88	95	90	89	92	95	98	93	88
Irland	51	70	75	72	80	85	89	90	85	74
Israel	52	74	a	74	84	87	90	93	87	78
Italien	52	71	75	71	c	73	83	93	81	65
Japan 2	x(2)	79 d	x(5)	m	79 d	88 d	x(6)	x(6)	84 d	82
Republik Korea	66	73	a	73	77	78 d	x(6)	x(6)	77	74
Lettland	61	73	73	73	86	86	90	98	88	76
Luxemburg	60	74	80	75	82	81	89	93	86	76
Mexiko	65	71	a	71	70	80	87	89	80	69
Niederlande	61	80	84	80	87	88	91	95	89	79
Neuseeland	73	80	87	83	88	89	88	93	89	83
Norwegen	61	79	85	80	82	90	93	95	89	80
Polen	42	69	73	70	67	85	89	98	88	73
Portugal	68	82	83	82	c	83	88	92	87	76
Slowakei	39	75	77	75	91	73	83	86	82	74
Slowenien	46	70	a	70	78	89	88	93	87	73
Spanien	56	70	78	70	79	79	84	90	81	68
Schweden	67	87	83	86	85	90	92	93	89	84
Schweiz	67	82 d	x(2)	82	x(6,7,8)	88 d	88 d	92 d	88	83
Türkei	52	63	a	63	66	77	85	93	75	59
Ver. Königreich 3	63	83	a	81	82	86	86	88	85	80
Vereinigte Staaten	56	70 d	x(2)	70	78	82	85	90	82	74
OECD-Durchschnitt	**58**	**75**	**80**	**76**	**81**	**84**	**88**	**92**	**85**	**76**
EU22-Durchschnitt	**55**	**75**	**79**	**76**	**82**	**83**	**87**	**92**	**85**	**75**
Partnerländer										
Argentinien	65	74	a	74	x(6)	85 d	x(6)	x(6)	85	73
Brasilien 1	65	74 d	x(2)	74	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	83	71
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	72	75 d	x(2)	75	x(9)	x(9)	x(9)	x(9)	83	75
Costa Rica	64	69	c	69	71	83	89 d	x(7)	81	69
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	73	74	m	74	78	87	94	98	85	75
Litauen	52	71	77	73	a	90	91	94	91	79
Russische Föd. 4	51	68	75	72	77	88	85	89	81	75
Saudi-Arabien 5	60	65	a	65	x(6)	75 d	x(6)	x(6)	75	65
Südafrika	43	55	74	58	82	85	85 d	x(7)	85	56
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Referenzjahr 2015. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (17 Prozent der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Referenzjahr 2016. 5. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD/ILO (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933801981

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

A 3

Tabelle A3.2

Entwicklung der Beschäftigungsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand und Geschlecht (2007 und 2017)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II						Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich					
	Männer		Frauen		Gesamt		Männer		Frauen		Gesamt		Männer		Frauen		Gesamt	
	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	80[b]	65	46[b]	44	64[b]	55	91[b]	89	68[b]	67	81[b]	80	93[b]	91	80[b]	79	85[b]	84
Österreich	78	64	56	46	65	56	89	86	73	83	82	85	92	89	83	85	87	87
Belgien	69[b]	60	44[b]	37	58[b]	50	88[b]	83	72[b]	70	81[b]	78	91[b]	89	89[b]	86	90[b]	87
Kanada	70	65	50	42	62	57	86	83	74	70	81	78	89	89	83	84	85	86
Chile[1]	m	79	m	43	m	61	m	80	m	57	m	69	m	89	m	83	m	85
Tschechien	66[b]	71	35[b]	38	50[b]	54	93[b]	94	63[b]	66	79[b]	82	93[b]	93	70[b]	71	80[b]	80
Dänemark	84[b]	66	63[b]	41	74[b]	56	91[b]	83	82[b]	72	87[b]	78	91[b]	85	86[b]	81	89[b]	83
Estland	77	79	53	50	69	69	95	92	69	68	83	82	94	94	82	75	87	83
Finnland	74	58	53	m	66	48	85	79	70	67	78	74	94	90	81	79	87	83
Frankreich	75	64	45	37	61	52	89	82	72	66	81	74	90	90	84	84	87	87
Deutschland	68[b]	65	42[b]	43	55[b]	55	82[b]	86	72[b]	79	77[b]	83	93[b]	90	83[b]	84	88[b]	87
Griechenland	89[b]	70	43[b]	31	71[b]	54	86[b]	68	62[b]	48	73[b]	59	84[b]	75	77[b]	63	80[b]	68
Ungarn	60	73	33	43	47	58	87	91	63	69	76	82	92	94	74	74	82	82
Island	90	82	74	72	83	78	93	89	76	80	86	85	95	96	89	90	92	93
Irland	74[b]	56	45[b]	31	62[b]	46	90[b]	82	71[b]	63	81[b]	73	93[b]	90	87[b]	85	89[b]	87
Israel	61[b]	74	22[b]	44	45[b]	62	74[b]	74	58[b]	66	67[b]	71	87[b]	90	81[b]	84	84[b]	87
Italien	81[b]	65	42[b]	34	64[b]	52	83[b]	73	64[b]	53	73[b]	64	75[b]	69	69[b]	65	71[b]	66
Japan[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92	93[d]	69	79[d]	80	86[d]
Republik Korea	71[b]	70	42[b]	58	61[b]	64	76[b]	71	51[b]	54	64[b]	65	84[b]	81	65[b]	69	74[b]	75
Lettland	79	76	52	56	70	70	91	86	70	69	81	79	92	94	83	83	86	87
Luxemburg	90[b]	83	71[b]	72	81[b]	78	88[b]	88	77[b]	79	83[b]	84	89[b]	90	86[b]	84	87[b]	87
Mexiko	93	92	40	42	64	66	91	89	58	54	73	71	90	88	77	74	83	81
Niederlande	88[b]	75	59[b]	50	75[b]	65	94[b]	88	83[b]	77	88[b]	83	96[b]	93	92[b]	90	94[b]	91
Neuseeland	80	81	56	52	69	68	92	91	69	68	82	80	92	93	76	85	83	89
Norwegen	77	68	61	52	70	61	90	85	81	74	86	80	91	87	88	88	89	88
Polen	61[b]	59	38[b]	30	51[b]	48	84[b]	89	63[b]	60	74[b]	77	92[b]	95	85[b]	84	88[b]	88
Portugal	87	80	71	68	80	76	80	82	77	82	78	82	87	85	84	86	85	86
Slowakei	27[b]	48	21[b]	32	24[b]	40	89[b]	89	62[b]	62	76[b]	78	93[b]	90	76[b]	68	83[b]	77
Slowenien	78[b]	75	59[b]	43	70[b]	64	89[b]	88	79[b]	76	85[b]	83	94[b]	90	88[b]	81	90[b]	84
Spanien	85	69	58	51	74	61	86	73	72	65	79	69	89	79	82	76	85	77
Schweden	75[b]	73	51[b]	55	64[b]	66	89[b]	87	79[b]	81	84[b]	84	89[b]	88	86[b]	86	87[b]	87
Schweiz	84[b]	71	59[b]	58	70[b]	65	91[b]	89	78[b]	82	84[b]	85	94[b]	91	84[b]	86	90[b]	89
Türkei	83[b]	84	20[b]	27	49[b]	54	86[b]	87	31[b]	35	65[b]	65	87[b]	85	68[b]	64	79[b]	75
Ver. Königreich[3]	78[b]	76	44[b]	49	60[b]	63	90[b]	91	73[b]	75	82[b]	83	93[b]	93	85[b]	84	89[b]	89
Vereinigte Staaten	77	69	46	42	64	57	84	80	68	66	76	73	92	88	81	81	86	85
OECD-Durchschnitt	**76**	**71**	**48**	**45**	**63**	**60**	**88**	**84**	**69**	**68**	**79**	**77**	**91**	**89**	**81**	**80**	**85**	**84**
EU22-Durchschnitt	**75**	**68**	**49**	**44**	**63**	**58**	**88**	**85**	**71**	**70**	**80**	**78**	**91**	**88**	**82**	**80**	**86**	**83**
Partnerländer																		
Argentinien	m	84	m	43	m	67	m	84	m	60	m	72	m	93	m	85	m	88
Brasilien[1]	88	83	56	50	72	68	90	86	69	64	79	75	92	91	86	83	89	86
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	90	m	51	m	72	m	88	m	62	m	75	m	89	m	78	m	83
Costa Rica	94	85	45	41	71	66	95	88	59	55	77	71	94	84	85	77	89	80
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	92[b]	91	46	47	67[b]	68	80[b]	90	39[b]	49	60[b]	71	72[b]	91	54[b]	79	62[b]	84
Litauen	66[b]	57	53[b]	38	61[b]	51	87[b]	86	75[b]	69	81[b]	79	92[b]	94	89[b]	91	90[b]	92
Russische Föd.[4]	m	65	m	46	m	57	m	88	m	70	m	80	m	94	m	82	m	87
Saudi-Arabien[5]	m	94	m	24	m	65	m	91	m	12	m	59	m	92	m	35	m	62
Südafrika	m	47	m	29	m	40	m	58	m	43	m	50	m	86	m	81	m	83
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: In den meisten Ländern gibt es eine Unterbrechung der Zeitreihe, gekennzeichnet durch ein „b", da die Daten für 2017 auf ISCED 2011 basieren, während die Daten für 2007 auf ISCED-97 basieren. Indonesien und Saudi-Arabien: Daten basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2015 anstelle 2017. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (17 Prozent der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Referenzjahr 2016 anstelle 2017. 5. Referenzjahr 2014 anstelle 2017.

Quelle: OECD/ILO (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802000

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

Tabelle A3.3

Beschäftigungs-, Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten 25- bis 34-Jähriger, nach Bildungsstand (2017)

Die Beschäftigungs- und Nichterwerbsquoten werden als Prozentsatz aller 25- bis 34-Jährigen berechnet, die Erwerbslosenquoten als Prozentsatz 25- bis 34-jähriger Erwerbstätiger

	Beschäftigungsquote			Erwerbslosenquote			Nichterwerbsquote		
	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich	Unterhalb Sekundarbereich II	Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	55	80	84	13,4	4,4	4,1	36	17	12
Österreich	56	85	87	18,8	5,5	3,7	31	10	10
Belgien	50	78	87	22,7	9,0	4,7	36	15	8
Kanada	57	78	86	14,0	7,5	5,0	34	16	10
Chile[1]	61	69	85	11,6	9,2	6,7	32	24	9
Tschechien	54	82	80	13,9	3,2	1,6	37	15	19
Dänemark	56	78	83	10,2	5,6	7,8	37	17	10
Estland	69	82	83	12,3	6,0	3,0	22	13	15
Finnland	48	74	83	15,8	9,8	5,6	43	18	12
Frankreich	52	74	87	26,3	12,7	5,8	30	15	8
Deutschland	55	83	87	15,2	3,8	2,8	36	14	10
Griechenland	54	59	68	30,0	28,1	25,4	23	17	9
Ungarn	58	82	82	13,7	3,8	2,4	33	15	16
Island	78	85	93	3,4	3,8	1,9	19	11	5
Irland	46	73	87	19,7	9,7	4,2	43	19	9
Israel	62	71	87	5,3	5,8	3,8	35	25	10
Italien	52	64	66	23,8	15,7	13,7	32	25	23
Japan[2]	m	m	86[d]	m	m	2,6[d]	m	m	11[d]
Republik Korea	64	65	75	4,4	7,0	6,6	33	31	20
Lettland	70	79	87	14,7	9,7	4,6	18	12	9
Luxemburg	78	84	87	c	4,0	4,8	15	13	9
Mexiko	66	71	81	3,2	4,4	5,7	32	26	14
Niederlande	65	83	91	8,6	4,7	2,7	29	13	7
Neuseeland	68	80	89	8,5	5,0	2,5	26	15	9
Norwegen	61	80	88	10,5	4,7	2,9	32	16	10
Polen	48	77	88	16,0	6,1	3,2	42	18	9
Portugal	76	82	86	11,3	10,0	8,1	15	9	7
Slowakei	40	78	77	31,8	8,9	5,5	42	15	19
Slowenien	64	83	84	14,8	8,3	8,8	24	9	7
Spanien	61	69	77	27,8	18,4	13,9	15	15	10
Schweden	66	84	87	16,7	5,3	4,8	21	11	9
Schweiz	65	85	89	14,6	4,7	4,5	24	10	7
Türkei	54	65	75	11,7	11,3	13,1	39	27	14
Ver. Königreich[3]	63	83	89	9,5	3,8	2,7	31	13	9
Vereinigte Staaten	57	73	85	13,2	6,2	2,8	34	22	13
OECD-Durchschnitt	**60**	**77**	**84**	**14,8**	**7,8**	**5,8**	**30**	**17**	**11**
EU22-Durchschnitt	**58**	**78**	**83**	**17,8**	**8,7**	**6,4**	**30**	**15**	**11**
Partnerländer									
Argentinien	67	72	88	11,1	8,1	4,3	25	22	8
Brasilien[1]	68	75	86	10,6	10,9	6,5	23	16	8
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	72	75	83	8,5	11,5	11,0	21	15	7
Costa Rica	66	71	80	10,0	11,2	8,8	27	20	12
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	68	71	84	3,1	5,2	5,3	30	25	11
Litauen	51	79	92	18,6	8,1	2,8	37	14	5
Russische Föd.[4]	57	80	87	16,5	8,5	4,4	32	12	9
Saudi-Arabien[5]	65	59	62	2,1	8,4	19,6	33	35	23
Südafrika	40	50	83	38,8	34,3	9,7	35	24	8
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Referenzjahr 2015. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (17 Prozent der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Referenzjahr 2016. 5. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD/ILO (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802019

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

A 3

Tabelle A3.4

Beschäftigungsquoten im Inland und im Ausland geborener 25- bis 64-Jähriger, nach Alter bei Zuwanderung und Bildungsstand (2017)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
		Im Ausland geboren					Im Ausland geboren					Im Ausland geboren			
	Im Inland geboren	Zuwanderung mit spätestens 15 Jahren	Zuwanderung mit 16 Jahren oder später	Gesamt	Gesamt	Im Inland geboren	Zuwanderung mit spätestens 15 Jahren	Zuwanderung mit 16 Jahren oder später	Gesamt	Gesamt	Im Inland geboren	Zuwanderung mit spätestens 15 Jahren	Zuwanderung mit 16 Jahren oder später	Gesamt	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	61	x(4)	x(4)	54	59	80	x(9)	x(9)	73	78	87	x(14)	x(14)	81	84
Österreich	56	57	51	52	54	77	84	71	73	77	89	87	77	78	86
Belgien	48	38	44	43	47	76	64	63	63	73	87	83	74	76	85
Kanada	56	63	53	55	56	75	73	71	71	74	84	85	79	80	82
Chile[1]	62	54	83	81	62	71	78	83	81	72	84	90	87	85	84
Tschechien	50	x(4)	x(4)	59	51	82	x(9)	x(9)	85	82	86	x(14)	x(14)	83	86
Dänemark	64	56	53	53	62	83	64	69	69	81	88	77	75	76	86
Estland	66	68	61	64	65	80	74	67	71	79	87	73	77	76	86
Finnland	m	m	m	m	53	m	m	m	m	74	m	m	m	m	85
Frankreich	54	52	48	49	53	74	64	61	63	73	87	78	71	73	85
Deutschland	62	63	57	58	60	82	82	75	77	82	91	90	76	78	89
Griechenland	48	57	57	57	50	60	61	52	54	59	73	72	52	56	72
Ungarn	55	57[r]	79	75	55	78	89	80	81	78	85	75	83	82	85
Island	m	m	m	m	77	m	m	m	m	90	m	m	m	m	93
Irland	51	49	48	48	51	72	63	71	70	72	87	84	80	80	85
Israel	47	65	73	71	52	72	79	79	79	74	88	88	84	85	87
Italien	50	56	61	61	52	71	69	67	68	71	82	88	68	71	81
Japan[2]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	84[d]
Republik Korea	m	m	m	m	66	m	m	m	m	73	m	m	m	m	77
Lettland	62	53	56	53	61	74	70	58	63	73	89	84	70	77	88
Luxemburg	52	66	65	65	60	76	71	74	74	75	89	80	86	85	86
Mexiko	65	x(4)	x(4)	63	65	71	x(9)	x(9)	64	71	80	x(14)	x(14)	75	80
Niederlande	64	x(4)	x(4)	49	61	82	x(9)	x(9)	68	80	90	x(14)	x(14)	80	89
Neuseeland	74	69	65	67	73	85	84	77	79	83	91	90	85	86	89
Norwegen	m	m	m	m	61	m	m	m	m	80	m	m	m	m	89
Polen	42	x(4)	x(4)	c	42	70	x(9)	x(9)	76	70	88	x(14)	x(14)	79	88
Portugal	68	76	71	73	68	82	86	74	80	82	87	92	73	83	87
Slowakei	39	c	c	c	39	75	74	69	71	75	82	83	82	82	82
Slowenien	48	58[r]	53	54	46	73	71	70	70	70	88	86	78	81	87
Spanien	55	57	58	58	56	71	68	68	68	70	82	78	70	71	81
Schweden	74	67	56	57	67	88	80	73	75	86	93	91	77	80	89
Schweiz	66	71	67	68	67	83	81	78	79	82	92	88	81	82	88
Türkei	m	m	m	m	52	m	m	m	m	63	m	m	m	m	75
Ver. Königreich[3]	m	m	m	m	63	m	m	m	m	81	m	m	m	m	85
Vereinigte Staaten	46	68	66	66	56	69	77	73	74	70	83	82	76	78	82
OECD-Durchschnitt	**57**	**60**	**60**	**60**	**58**	**76**	**74**	**71**	**72**	**76**	**86**	**84**	**76**	**78**	**85**
EU22-Durchschnitt	**55**	**58**	**57**	**57**	**55**	**76**	**73**	**68**	**71**	**76**	**86**	**82**	**75**	**77**	**85**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	65	m	m	m	m	74	m	m	m	m	85
Brasilien[1]	m	m	m	m	65	m	m	m	m	74	m	m	m	m	83
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	72	m	m	m	m	75	m	m	m	m	83
Costa Rica	63	x(4)	x(4)	69	64	69	x(9)	x(9)	67	69	81	x(14)	x(14)	74	81
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	73	m	m	m	m	74	m	m	m	m	85
Litauen	46	c	c	c	52	74	c	66	67	73	91	c	80	81	91
Russische Föd.[4]	m	m	m	m	51	m	m	m	m	72	m	m	m	m	81
Saudi-Arabien[5]	m	m	m	m	60	m	m	m	m	65	m	m	m	m	75
Südafrika	m	m	m	m	43	m	m	m	m	58	m	m	m	m	85
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Referenzjahr 2015. 2. Die Daten für den Bildungsstand „Tertiärbereich" beinhalten auch Abschlüsse im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (weniger als 5 Prozent der Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 3. Die Daten für den Bildungsstand „Sekundarbereich II" enthalten Personen, die ausreichend viele Standardbildungsgänge abgeschlossen haben, die jeweils einzeln als Teilabschluss des Sekundarbereichs II gelten (17 Prozent der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen gehören zu dieser Gruppe). 4. Referenzjahr 2016. 5. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802038

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

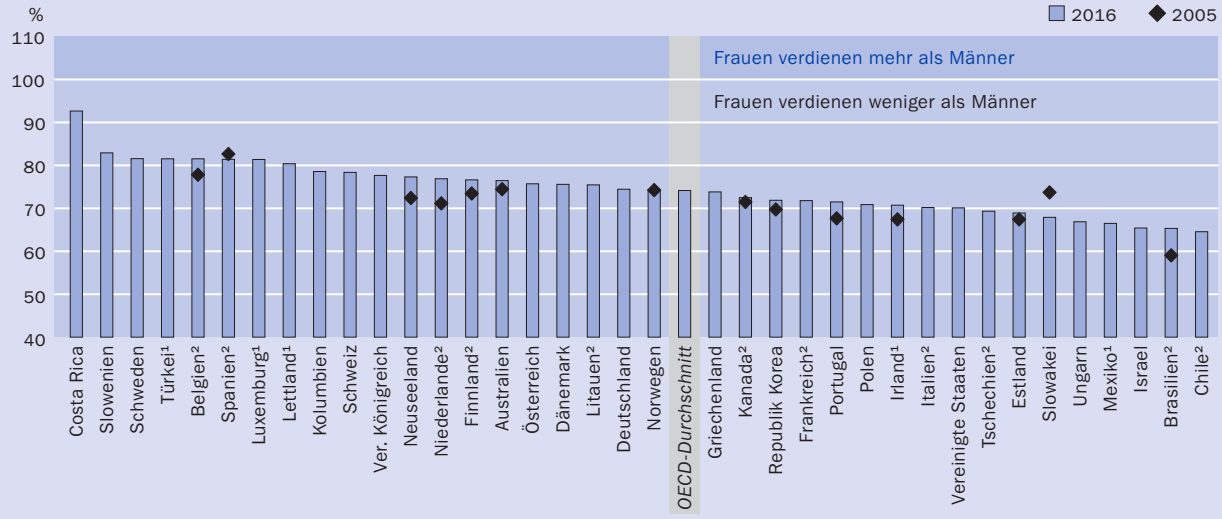
Indikator A4
Welche Einkommenszuschläge lassen sich durch Bildung erzielen?

- Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 25- bis 64-Jährige mit einem Abschluss im Tertiärbereich 54 Prozent mehr als Erwachsene, die lediglich über einen Abschluss im Sekundarbereich II verfügen, während diejenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II 22 Prozent weniger verdienen.
- Unabhängig vom Bildungsstand bestehen weiterhin geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede. Große Unterschiede bestehen zwischen vollzeitbeschäftigten Männern und Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich: In den OECD-Ländern erreichen Frauen mit diesem Abschluss nur 74 Prozent des Einkommens von Männern.
- In Ländern mit einem kleineren Anteil Geringqualifizierter bestehen tendenziell niedrigere Einkommensunterschiede. Die Einkommensungleichheit ist in Ländern mit einem hohen Anteil von Menschen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II am größten (z. B. in Brasilien, Costa Rica und Mexiko) und in Ländern, in denen ihr Anteil niedrig ist (z. B. der Slowakei und Tschechien), am kleinsten.

Abbildung A4.1

Entwicklung der Erwerbseinkommen von Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern (Vollzeitbeschäftigung, Abschluss im Tertiärbereich) (2005, 2016)

25- bis 64-jährige Vollzeitbeschäftigte



1. Erwerbseinkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 2. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erwerbseinkommen von 25- bis 64-jährigen Frauen als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von Männern im Jahr 2016.
Quelle: OECD (2018), Tabelle A4.3 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802266

Kontext

Ein höherer Bildungsstand führt in der Regel zu besseren Beschäftigungsmöglichkeiten (s. Indikator A3) und höheren Einkommen. Während die Einkommen von Personen mit höherem Bildungsstand im Allgemeinen im Laufe ihres Lebens eher stark steigen, haben Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, die üblicherweise schon zu Beginn ihres Berufslebens geringere Einkommen erzielen, mit zunehmendem Alter

auch tendenziell nur leicht steigende Einkommen (s. Indikator A6 in OECD, 2017[1]). Die Chance auf höhere Einkommen und schnellere Einkommenssteigerungen kann daher für den Einzelnen ein wichtiger Anreiz sein, die Ausbildung fortzusetzen, und ein entscheidender Faktor bei der Fächerauswahl im Tertiärbereich.

Abgesehen vom Bildungsstand wirken sich verschiedene andere 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 geschlechtsspezifischen Unterschieden in den Wirtschaftszweigen, in denen sie tätig sind, sowie mit der gewählten Berufsart zusammenhängen (OECD, 2016[2]). Einkommensunterschiede spiegeln auch andere Faktoren wider, z. B. die Nachfrage nach Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt, das Angebot an Arbeitskräften und ihren Kompetenzen, die Gesetze zu den Mindestlöhnen und andere arbeitsmarktspezifische Gesetze sowie Strukturen und Praktiken (wie die Stärke der Gewerkschaften, die mehr oder weniger flächendeckende Geltung von Tarifverträgen und die Qualität der jeweiligen Arbeitsumgebung). Diese Faktoren tragen ebenfalls zu den Unterschieden bei der Einkommensverteilung bei. Während in einigen Ländern die Einkommen nur wenig variieren, bestehen in anderen große Einkommensunterschiede, was zu großen Ungleichheiten führt.

Der jüngste Anstieg der Migrationsströme in die OECD-Länder führt zu einer regen öffentlichen Diskussion über die Lage von im Ausland geborenen Erwachsenen auf dem Arbeitsmarkt. Laut *International Migration Outlook 2017* (OECD, 2017[3]) sind 13 Prozent der Gesamtbevölkerung der OECD-Länder im Ausland geboren. Größe und Merkmale dieser Gruppe variieren von Land zu Land. Für ein besseres Verständnis der Zusammensetzung einer Landesbevölkerung ist es daher wichtig, diese Elemente genau zu analysieren. 2015 entfielen laut *International Migration Outlook 2017* 11 Prozent der dauerhaften Zuwanderung auf die Kategorie Arbeitsmigration, 33 Prozent auf Freizügigkeit, 32 Prozent auf Familiennachzug und 13 Prozent auf humanitäre Migration. Die Publikation *Migration Policy Debates* (OECD, 2014[4]) zeigt, dass sich der positive gesellschaftliche und wirtschaftliche Nutzen von Migration belegen lässt. Insgesamt führen Zuwanderer maßgeblich zu einem Anstieg an Arbeitskräften, und sie zahlen im Allgemeinen mehr an Steuern und Sozialabgaben, als sie in Form von Sozialleistungen erhalten.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Über alle Länder hinweg nimmt die Wahrscheinlichkeit, mehr als den Median zu verdienen, mit steigendem Bildungsstand zu. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen zwei Drittel der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich mehr als den Median aller Voll- und Teilzeitbeschäftigten, während dies nur bei einem Viertel der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II der Fall ist.
- In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten sind die Einkommensunterschiede zwischen vollzeitbeschäftigen Männern und Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich zwischen 2005 und 2016 gesunken. In Brasilien, Neuseeland und den Niederlanden betrug dieser Rückgang mindestens 5 Prozentpunkte.
- In Belgien, Chile, Deutschland, Frankreich, Kolumbien, Luxemburg, der Schweiz, Slowenien und den Vereinigten Staaten sind die Erwerbseinkommen von im Ausland geborenen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich ungefähr gleich hoch wie die von im Inland geborenen Beschäftigten mit gleichem Bildungsstand bzw. sogar höher.

Analyse und Interpretationen

Unterschiede im Erwerbseinkommen zwischen weiblichen und männlichen Beschäftigten nach Bildungsstand

In keinem OECD- oder Partnerland verdienen Frauen so viel wie Männer. In den OECD-Ländern erzielen vollzeitbeschäftigte Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich nur 74 Prozent der Einkommen von Männern mit dem gleichen Abschluss. Dieser geschlechtsspezifische Einkommensunterschied von 26 Prozent liegt leicht über den Einkommensunterschieden zwischen Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (jeweils 22 Prozent) (Abb. A4.1 und Tab. A4.1).

Die Unterschiede zwischen den von vollzeitbeschäftigten Frauen und Männern erzielten Einkommen variieren stark. In Brasilien, Chile und Israel erreichen Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich 65 Prozent der Einkommen von Männern, in Belgien, Costa Rica, Lettland, Luxemburg, Schweden, Slowenien, Spanien und der Türkei mindestens 80 Prozent. In Costa Rica ist der geschlechtsspezifische Einkommensunterschied zwischen Frauen und Männern mit einem Abschluss im Tertiärbereich am kleinsten, jedoch liegt das Einkommen von Frauen immer noch um 7 Prozent unter dem der Männer (Abb. A4.1).

Da Frauen mit größerer Wahrscheinlichkeit als Männer in Teilzeit arbeiten, ist der geschlechtsspezifische Unterschied bei den durchschnittlichen Einkommen von Beschäftigten (Voll- und Teilzeitbeschäftigte) sogar noch größer (OECD, 2016[5]). In den OECD-Ländern arbeiten 24 Prozent der 25- bis 64-jährigen Frauen und 17 Prozent der Männer dieser Altersgruppe in Teilzeit (OECD, 2018[6]). Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die Voll- oder Teilzeit arbeiten, nur 68 Prozent des Einkommens der Männer mit dem gleichen Bildungsstand. Der geschlechtsspezifische Einkommensunterschied zwischen Frauen und Männern mit einem Abschluss im Sekundarbereich II oder denjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II liegt ungefähr auf dem gleichen Niveau wie bei denjenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (jeweils rund 68 Prozent) (OECD, 2018[6]).

Zu den Gründen der geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede gehören Geschlechtsstereotypen, gesellschaftliche Konventionen und die Diskriminierung von Frauen (OECD, 2017[7]), aber auch die unterschiedlichen Fächergruppen, für die Männer und Frauen sich entscheiden. Männer wählen eher als Frauen Fächergruppen, die mit höheren Einkommen in Verbindung stehen, wie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe oder Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, während ein größerer Anteil Frauen Fachrichtungen belegt, die mit niedrigeren Einkommen verbunden sind, wie Lehrerausbildung und Erziehungswissenschaften oder Geisteswissenschaften, Sprachen und Kunst (s. Indikator A6 in OECD, 2016[5]). Andere Gründe können mit den Schwierigkeiten zusammenhängen, eine berufliche Karriere mit den Verpflichtungen in Familie und Haushalt zu vereinbaren. Aufgrund dieser diversen Verpflichtungen streben Frauen möglicherweise weniger ehrgeizige Berufskarrieren und mehr Flexibilität am Arbeitsplatz an, was wahrscheinlich zu geringeren Einkommen führt als für Männer mit dem gleichen Bildungsstand (OECD, 2016[2]).

In den letzten Jahren sind die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen stärker in den Fokus gerückt. Viele Länder führten neue Vorgaben ein, um die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen zu verringern. Einige Länder veranlass-

ten konkrete Maßnahmen, beispielsweise zur Steigerung der Entlohnungstransparenz, um die Einkommensgerechtigkeit zwischen Männern und Frauen zu fördern (OECD, 2017[7]). In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten sind die Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich zwischen 2005 und 2016 gesunken (Abb. A4.1).

Relative Einkommen nach Bildungsstand

Verglichen mit Absolventen des Sekundarbereichs II verdienen im Durchschnitt der OECD-Länder 25- bis 64-jährige Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II bei einer Voll- oder Teilzeitbeschäftigung rund 20 Prozent weniger, während Absolventen des Tertiärbereichs einen Einkommensvorteil von 55 Prozent haben (Tab. A4.1).

Die relativen Einkommensnachteile für Erwachsene ohne Abschluss im Sekundarbereich II sind im Allgemeinen niedriger als die Einkommensvorteile der Absolventen des Tertiärbereichs. In Brasilien, Chile, Mexiko, Österreich und der Slowakei verdienen Erwachsene mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II rund 35 Prozent weniger für Voll- oder Teilzeitbeschäftigung als Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. Die Einkommensnachteile für diejenigen ohne Abschluss im Sekundarbereich II liegen in Brasilien und Mexiko bei 40 Prozent (die höchsten Einkommensnachteile in den OECD- und Partnerländern), in Australien, Estland, Finnland, Lettland, Litauen und Neuseeland dagegen bei höchstens 15 Prozent (Tab. A4.1).

Ein Abschluss im Tertiärbereich führt in den meisten OECD- und Partnerländern zu beträchtlichen Einkommensvorteilen. In Brasilien sind die relativen Einkommen für Voll- und Teilzeitbeschäftigte am höchsten, hier verdienen Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich 150 Prozent mehr als Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II. In Chile, Costa Rica, Kolumbien, Mexiko und Ungarn verdienen Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich rund das Doppelte derjenigen mit einem niedrigeren Bildungsstand (Tab. A4.1). Alle diese Ländern gehören zu den OECD- und Partnerländern mit dem geringsten Anteil an Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich (weniger als 25 Prozent), was teilweise die hohen Einkommensvorteile der Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich erklärt (s. Indikator A6 in OECD, 2017[1]).

In einigen Ländern liegen die relativen Einkommen unterhalb des OECD-Durchschnitts, obwohl der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich hoch ist (s. Indikator A1). So liegt beispielsweise in Australien, Dänemark, Estland, Neuseeland und Norwegen, wo 40 Prozent der Erwachsenen einen Abschluss im Tertiärbereich haben, der Einkommensvorteil eines solchen Abschlusses nur bei rund 30 Prozent, in Schweden, mit einem ähnlichen Anteil an Absolventen des Tertiärbereichs, sogar bei lediglich 15 Prozent (Tab. A4.1). Absolventen des Tertiärbereichs haben in diesen Ländern jedoch mit die höchsten Beschäftigungsquoten (s. Indikator A3).

Einkommensverteilung nach Bildungsstand

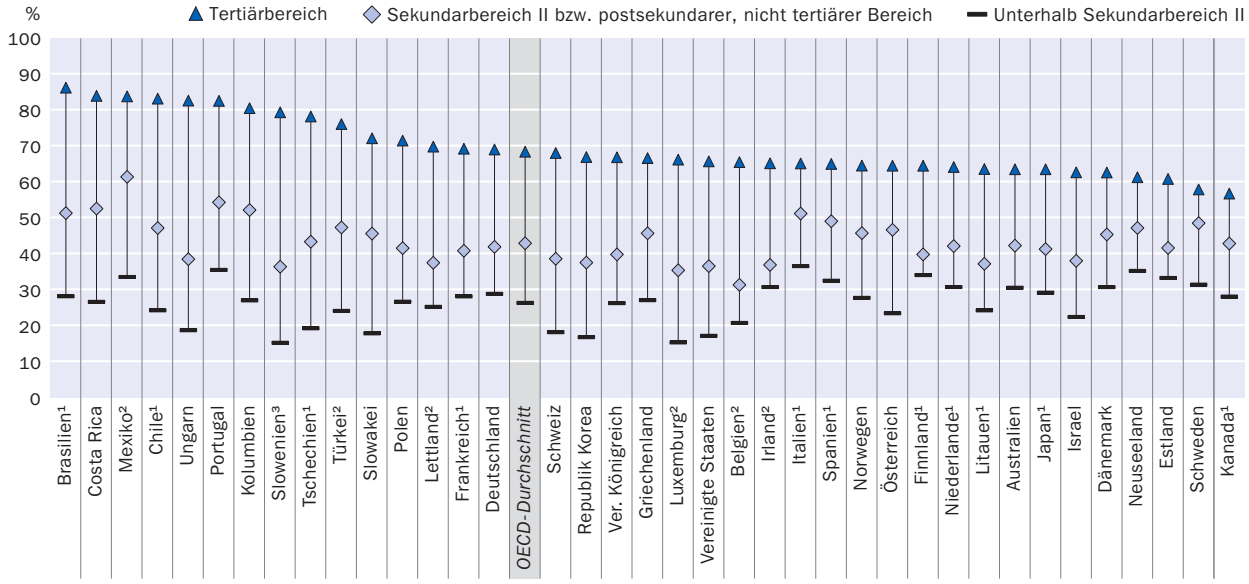
Anhand der Daten zur Einkommensverteilung zwischen den einzelnen nach Bildungsstand unterschiedenen Gruppen lässt sich ersehen, in welchem Ausmaß die Einkommen um den Median für ein Land verteilt sind. „Median der Einkommen“ bezieht sich auf die Einkommenshöhe aller Beschäftigten, ohne Berücksichtigung der geleisteten Arbeitsstunden.

In den OECD- und Partnerländern nimmt die Wahrscheinlichkeit, mehr als den Median zu verdienen, mit steigendem Bildungsstand zu. Im Durchschnitt der OECD-Länder ver-

Abbildung A4.2

Anteil Erwachsener mit einem Erwerbseinkommen über dem Median, nach Bildungsstand (2016)

25- bis 64-jährige Voll- und Teilzeitbeschäftigte



1. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Erwerbseinkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 3. Daten umfassen nur ganzjährig Vollzeitbeschäftigte.

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 (2018), Tabelle A4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802285

dienen 68 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs mehr als den Median aller in Voll- und Teilzeit beschäftigten Erwachsenen, während dies nur bei 26 Prozent der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II der Fall ist. In Brasilien, Chile, Costa Rica, Kolumbien, Mexiko, Portugal und Ungarn verdienen mehr als 80 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs mehr als den Median. Außer in Kolumbien, Portugal und Ungarn verdienen die meisten dieser Erwachsenen mehr als das Doppelte des Medians. Diese stark verzerrte Einkommensverteilung verweist auf Einkommensungleichheiten, die sich auf den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft auswirken könnten (Abb. A4.2 und Tab. A4.2, s. ebenfalls unten stehenden Abschnitt zu Einkommensungleichheit und dem Anteil Erwachsener mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II).

Dagegen verdienen im Durchschnitt der OECD-Länder nur 26 Prozent der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II mehr als den Median. In Italien, Neuseeland und Portugal verdienen mindestens 35 Prozent der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II mehr als den Median. Der Anteil Erwerbstätiger mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, die mehr als das Doppelte des Medians verdienen, liegt im Durchschnitt der OECD-Länder bei nur 3 Prozent. In Brasilien, Estland, Kanada, Mexiko, Portugal und Spanien erreichen jedoch mindestens 5 Prozent der Beschäftigten mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II dieses Einkommensniveau, was die Vermutung nahelegt, dass sich in diesen Ländern bei hohen Einkommen zusätzlich zum Bildungsstand andere Faktoren auswirken (Abb. A4.2 und Tab. A4.2).

Der Anteil Erwachsener mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, die mehr als den Median verdienen, liegt in den einzelnen Ländern zwischen dem Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs und dem derjenigen

A 4

mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II. Im Durchschnitt der OECD-Länder verdienen 43 Prozent der Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich mehr als den Median. In Brasilien, Costa Rica, Italien, Kolumbien, Mexiko und Portugal sind es mehr als 50 Prozent. In den meisten dieser Länder liegt der Anteil Erwachsener mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II bei mehr als dem Doppelten des OECD-Durchschnitts von 15 Prozent, was teilweise den höheren Anteil von Beschäftigten erklärt, die mehr als den Median verdienen (Abb. A4.2 und Tab. A1.2).

Einkommensungleichheit und der Anteil Erwachsener mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II

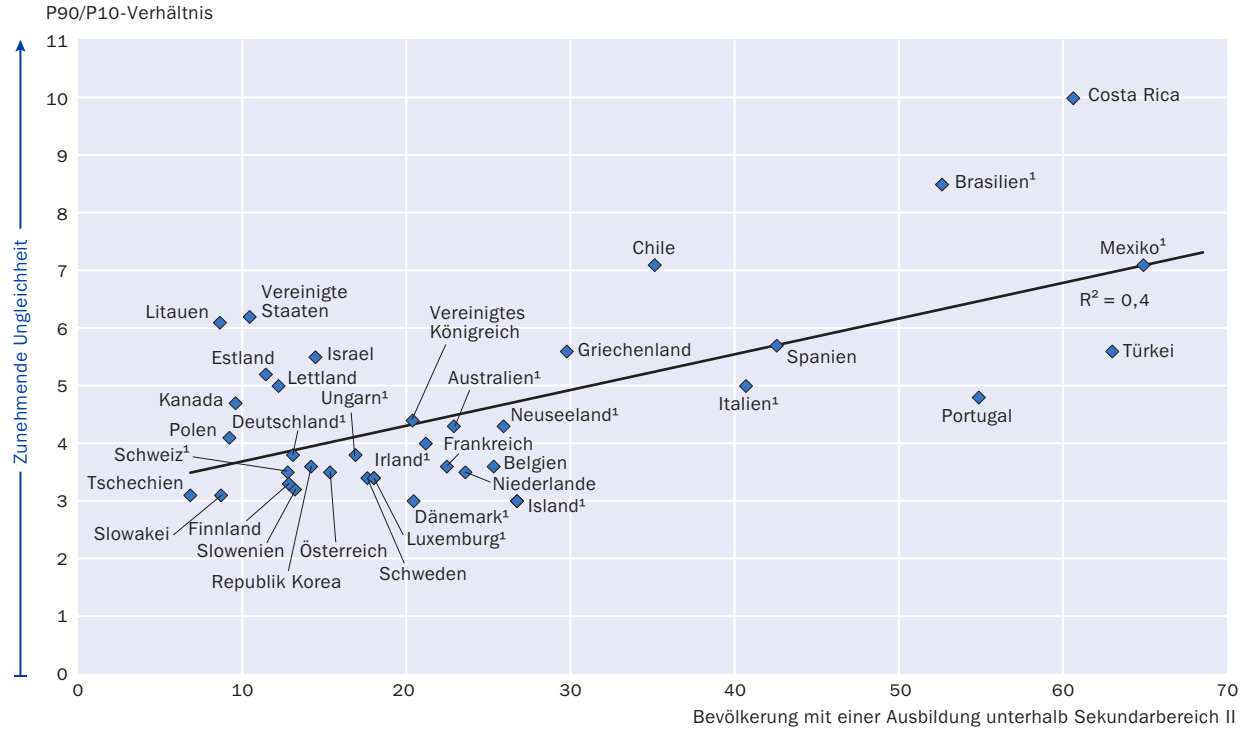
In den letzten Jahrzehnten hat die Einkommensungleichheit in den OECD-Ländern zugenommen. Die wachsende Einkommensungleichheit wirkt sich erheblich auf das Wirtschaftswachstum aus, da sie die Möglichkeiten der ärmeren Bevölkerungsteile reduziert, in eigene Kompetenzen und Bildung zu investieren. Länder mit ausgewogeneren sozialen Verhältnissen sind tendenziell eher in der Lage, der Bevölkerung bessere Bildungsangebote zu bieten und die Bedingungen eines wirtschaftlichen Wachstums für alle zu fördern (OECD, 2015[8]).

Ein verbreiteter Ansatz zur Messung von Einkommensungleichheit ist, das verfügbare Einkommen des 9. Dezils der 18- bis 65-jährigen Bevölkerung zu dem des 1. Dezils ins

Abbildung A4.3

Anteil 25- bis 64-Jähriger mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Einkommensungleichheit (2015)

Einkommensungleichheit gemessen anhand des P90/P10-Verhältnisses



Anmerkung: Das P90/P10-Verhältnis ist das Verhältnis zwischen dem oberen Wert des 9. Dezils (d.h. den 10 Prozent der Bevölkerung mit dem höchsten Einkommen) und dem oberen Wert des 1. Dezils. Die Einkommensverteilung wird gemessen in Bezug auf das verfügbare Einkommen der Bevölkerung im Alter von 18 bis 65 Jahren.
1. Referenzjahr 2014.
Quelle: OECD (2018), OECD-Bildungsdatenbank und OECD-Datenbank zur Einkommensverteilung (Income Distribution Database – IDD), http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802304

Verhältnis zu setzen (P90/P10-Verhältnis). Wie Abbildung A4.3 zeigt, ist in Costa Rica das Pro-Kopf-Einkommen eines Menschen im obersten Dezil der Einkommensverteilung zehn Mal höher als dasjenige eines Menschen im untersten Dezil, was durch ein P90/P10-Verhältnis von 10 angegeben wird. In Bezug auf Einkommensungleichheiten wird Costa Rica gefolgt von Brasilien, Chile, Estland, Griechenland, Israel, Litauen, Mexiko, Spanien, der Türkei und den Vereinigten Staaten mit einem P90/P10-Verhältnis von über 5. Die geringsten Einkommensungleichheiten finden sich in Dänemark, Island, der Slowakei und Tschechien (P90/P10-Verhältnis von 3) (Abb. A4.3 und OECD, 2018[9]).

Vergleicht man die P90/P10-Einkommensverhältnisse in den OECD- und Partnerländern mit den Bevölkerungsanteilen der Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II, scheint es, dass Länder mit einem kleineren Anteil von Menschen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II tendenziell geringere Einkommensungleichheiten aufweisen. Die Einkommensungleichheit ist am größten in Ländern mit einem hohen Anteil von Menschen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (z. B. Brasilien, Costa Rica und Mexiko) und am kleinsten in Ländern mit einem niedrigen Anteil von Menschen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (z. B. die Slowakei und Tschechien). Obwohl Abbildung A4.3 auf einen relativ starken linearen Zusammenhang hindeutet, schwächt sich diese Korrelation ab, wenn Brasilien und Costa Rica, die Länder mit der größten Einkommensungleichheit, nicht berücksichtigt werden (Abb. A4.3).

Unterschiede im Erwerbseinkommen zwischen im Inland und im Ausland geborenen Beschäftigten nach Bildungsstand

Im Ausland geborene Erwachsene haben größere Schwierigkeiten, einen Arbeitsplatz zu finden, als im Inland geborene, denn sie sehen sich zahlreichen Problemen gegenüber, wie der Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Abschlüsse, einem Mangel an notwendigen Kompetenzen, Sprachschwierigkeiten oder der Diskriminierung bei der Arbeitsplatzsuche. Daher sind zugewanderte Vollzeitbeschäftigte eher bereit, jede Beschäftigung anzunehmen, die ihnen angeboten wird, was ihr Einkommensniveau im Vergleich zu den im Inland Geborenen beeinflusst (OECD, 2017[3]; FRA, 2017[10]).

In den meisten OECD- und Partnerländern erzielen im Ausland geborene Vollzeitbeschäftigte unabhängig vom Bildungsstand niedrigere Erwerbseinkommen als im Inland geborene Vollzeitbeschäftigte.

In vielen Ländern verdienen im Ausland geborene Beschäftigte mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II weniger als im Inland geborene Beschäftigte mit gleichem Bildungsstand. Dies trifft insbesondere in Estland, Neuseeland, Schweden und Spanien zu, wo der Einkommensunterschied mindestens 20 Prozent beträgt. Ausnahmen sind hier Deutschland und die Schweiz, wo zugewanderte Beschäftigte mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II 18 bzw. 6 Prozent mehr verdienen (Abb. A4.4).

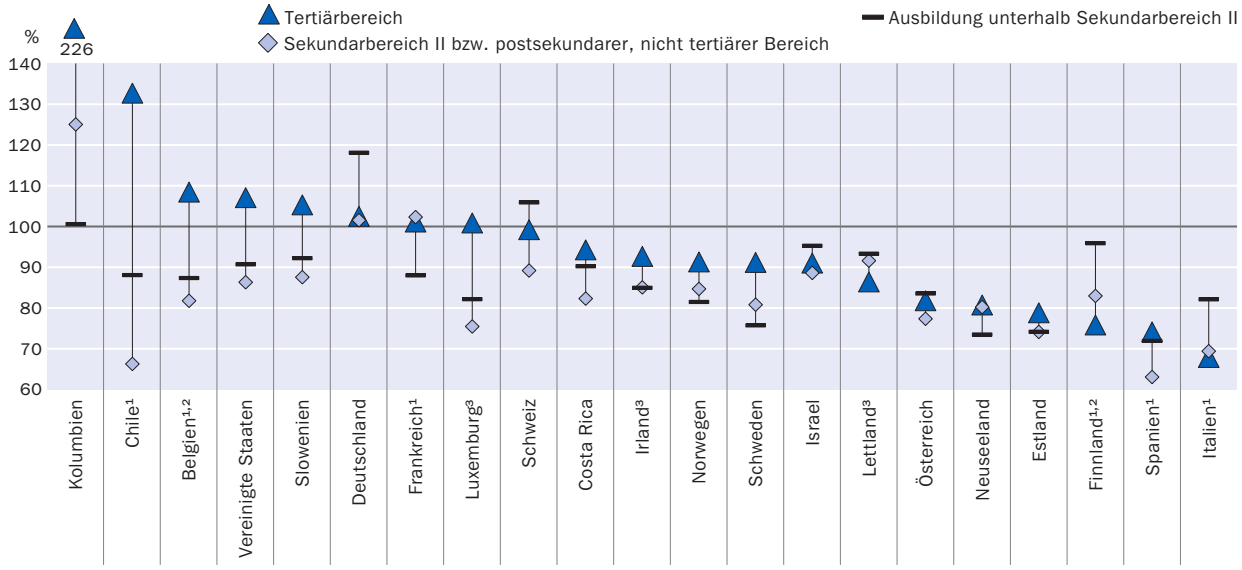
Im Ausland geborene Beschäftigte mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren Bereich haben verglichen mit im Inland geborenen Beschäftigten ebenfalls Einkommensnachteile. Der Einkommensunterschied zwischen im Ausland und im Inland geborenen Beschäftigten mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich beträgt in Chile, Italien und Spanien mindestens 30 Prozentpunkte. Im Gegensatz hierzu sind in Deutschland und Frankreich die Einkommen von im Ausland und im Inland geborenen Beschäftigten mit diesem Bildungsstand ähnlich, und in Kolumbien verdienen im Ausland geborene Beschäftigte sogar rund 25 Prozent mehr (Abb. A4.4).

A 4

Abbildung A4.4

Erwerbseinkommen von im Ausland geborenen Beschäftigten als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von im Inland geborenen Beschäftigten (Vollzeit), nach Bildungsstand (2016)

25- bis 64-jährige Vollzeitbeschäftigte



1. Referenzjahr nicht 2016. Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle. 2. Daten beziehen sich auf Voll- und Teilzeitbeschäftigte. 3. Erwerbseinkommen nach Abzug der Einkommensteuer.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erwerbseinkommen von im Ausland geborenen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich als Prozentsatz der Erwerbseinkommen von im Inland geborenen Beschäftigten mit gleichem Bildungsstand.

Quelle: OECD (2018), Tabelle A4.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802323

In Belgien, Chile, Deutschland, Frankreich, Kolumbien, Luxemburg, der Schweiz, Slowenien und den Vereinigten Staaten sind die Erwerbseinkommen von im Ausland geborenen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich ungefähr gleich hoch wie die von im Inland geborenen Beschäftigten mit gleichem Bildungsstand bzw. sogar höher. In Chile erzielen Zuwanderer mit einem Abschluss im Tertiärbereich ein um 30 Prozent höheres Einkommen als im Inland geborene Beschäftigte mit diesem Bildungsstand, in Kolumbien steigt dieser Einkommensvorteil auf rund 125 Prozent. Dagegen verdienen im Ausland geborene Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich in Estland, Finnland, Italien und Spanien weniger als 80 Prozent der Einkommen von im Inland geborenen Beschäftigten mit gleichem Bildungsstand (Abb. A4.4).

Die Einkommensunterschiede zwischen im Inland und im Ausland geborenen Beschäftigten differieren stark über die Länder und die Bildungsstände hinweg. In Belgien, Chile, Finnland, Kolumbien und den Vereinigten Staaten liegen die Einkommensunterschiede zwischen den einzelnen Qualifikationsniveaus bei über 20 Prozentpunkten. Auf der anderen Seite sind in Estland und Österreich diese Unterschiede gering (weniger als 7 Prozentpunkte, Abb. A4.4).

Kasten A4.1

Passende bzw. nicht passende Qualifikation und Erwerbseinkommen

Anhand der Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIACC) (s. Abschnitt Quellen) wird in diesem Kasten der Zusammenhang zwischen Über- und Unterqualifikation und Erwerbseinkommen betrachtet. Dies ergänzt Kasten A3.1 zur passenden bzw. nicht passenden Qualifikation von Beschäftigten, da dieser Kasten weiterführende Informationen dazu liefert, wie passende bzw. nicht passende Qualifikationen mit den Erwerbseinkommen zusammenhängen (s. Indikator A3).

Das Erwerbseinkommen scheint stärker mit Qualifikationsanforderungen des Arbeitsplatzes als dem Bildungsstand zusammenzuhängen. Das heißt, diejenigen, die einen Arbeitsplatz haben, der einen Abschluss im Tertiärbereich erfordert, erzielen ähnliche Einkommen, unabhängig davon, ob sie unterqualifiziert oder genau passend qualifiziert sind. Aber diejenigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die einer Arbeit mit deutlich geringeren Qualifikationsanforderungen nachgehen, erzielen ein weit geringeres Einkommen als die Beschäftigten, deren Qualifikation den Arbeitsplatzanforderungen genau entspricht. Wie Abbildung A4.a zeigt, erreichen Beschäftigte mit höchstens einem Abschluss im Sekundarbereich II (ISCED-97-Stufe 3), deren Arbeitsplatz einen Abschluss des Tertiärbereichs A oder eines weiterführenden forschungsorientierten Bildungsgangs (ISCED-Stufe 5A oder 6) erfordert (d. h. unterqualifizierte Beschäftigte), ein Medianeinkommen von rund 19 US-Dollar pro Stunde, ähnlich wie diejenigen an einem derartigen Arbeitsplatz mit genau passender Qualifikation. In den meisten Ländern zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen. Diejenigen mit einem Abschluss der ISCED-Stufe 5A oder 6, deren Arbeitsplatz höchstens einen Abschluss der ISCED-Stufe 3 erfordert (d. h. überqualifizierte Beschäftigte), erreichen ein Medianeinkommen von rund 11 US-Dollar pro Stunde (Abb. A4.a). Die Gründe für das Missverhältnis von Qualifikation und Anforderung können zwischen und innerhalb von Ländern variieren, aber Kasten A3.1 zeigt auf, dass Überqualifizierte mit größerer Wahrscheinlichkeit über niedrigere alltagsmathematische Kompetenzen verfügen. Überqualifizierte Menschen arbeiten möglicherweise an einem Arbeitsplatz mit geringeren Anforderungen, weil es ihnen nicht gelungen ist, die für einen ihren Qualifikationen entsprechenden Arbeitsplatz erforderlichen Kompetenzen zu demonstrieren (s. Indikator A3).

Es gibt zwar Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, aber insgesamt ergibt sich überall ein ähnliches Bild. Die größten Unterschiede bei den Medianeinkommen pro Stunde (mehr als 10 US-Dollar pro Stunde) zwischen passend qualifizierten und überqualifizierten Beschäftigten sind in Dänemark, Deutschland, Irland, Kanada und den Vereinigten Staaten zu beobachten. Der Unterschied ist in Kanada besonders hoch (rund 15 US-Dollar pro Stunde). Dort erreichen Beschäftigte mit einem Abschluss der ISCED-Stufe 5A oder 6, deren Arbeitsplatz höchstens einen Abschluss der ISCED-Stufe 3 erfordert, weniger als die Hälfte des Medians des durchschnittlichen Stundenlohns derer, deren Qualifikation den Anforderungen genau entspricht (Abb. A4.a).

Dagegen ist der Unterschied zwischen passend qualifizierten, über- und unterqualifizierten Beschäftigten in Tschechien statistisch nicht signifikant. In Estland, Griechenland, der Türkei und Tschechien sind die Erwerbseinkommen generell niedrig, dennoch erreichen überqualifizierte Beschäftigte mit hoher Wahrscheinlichkeit nur rund die Hälfte des Einkommens passend qualifizierter Beschäftigter. In der Türkei beispielswei-

A 4

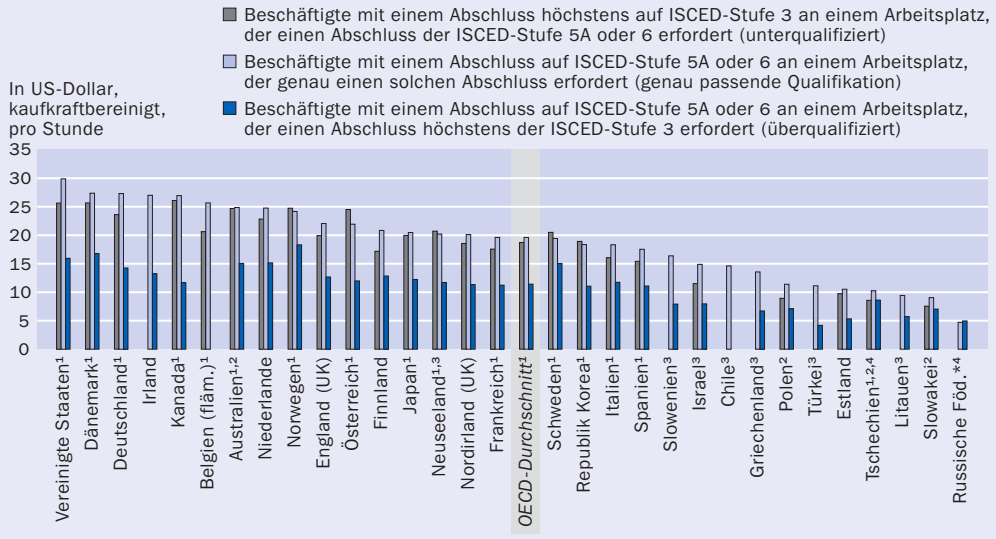
se erzielen passend qualifizierte Beschäftigte mit einem Abschluss der ISCED-Stufe 5A oder 6 ein mittleres durchschnittliches Einkommen von rund 11 US-Dollar pro Stunde. Dagegen erzielen Beschäftigte mit demselben Abschluss, deren Arbeitsplatz höchstens einen Abschluss der ISCED-Stufe 3 verlangt, ein mittleres Einkommen von 4 US-Dollar pro Stunde. Dies ist jedoch von begrenzter Bedeutung, da der Anteil der überqualifizierten Beschäftigten in der Türkei mit 9 Prozent deutlich unter dem Durchschnitt der Länder liegt, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilgenommen haben (15 Prozent) (Abb. A4.a sowie Tab. A3.a im Internet).

Die Daten machen deutlich, dass die Beschäftigten ihrem formalen Bildungsstand entsprechende Kompetenzen zeigen müssen, damit Arbeitgeber ihnen das Arbeitsentgelt anbieten, das sie bei dem Bildungsstand erwarten würden. Die Bedeutung von Fähigkeiten und Kenntnissen zeigt sich dagegen, wenn unterqualifizierte Beschäftigte Erwerbseinkommen erzielen, die ihre formalen Qualifikationen übersteigen, da die Arbeitgeber die tatsächlichen Kompetenzen und nicht den formalen Bildungsstand anerkennen. Es ist daher wichtig, diese Inkongruenz genauer zu untersuchen, insbesondere für die Überqualifizierten, die in ihr Humankapital investierten und in deren Bildung die Gesellschaft investiert hat, ohne genau die Kompetenzen zu entwickeln, die auf dem Arbeitsmarkt honoriert werden.

Abbildung A4.a

Median der Erwerbseinkommen pro Stunde, nach ausgewählten passenden bzw. nicht passenden Qualifikationen der Beschäftigten (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-jährige Beschäftigte, Median der Erwerbseinkommen pro Stunde, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch von 2012



Anmerkung: Einige Datenpunkte sind nicht eingetragen, da zu wenige Beobachtungen vorliegen, um verlässliche Werte anzugeben. Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen, Angewandte Methodik und Quellen.

1. Der Einkommensunterschied zwischen Beschäftigten mit einer genau passenden Qualifikation und unterqualifizierten Beschäftigten ist mit 5 Prozent statistisch nicht signifikant. 2. Der Einkommensunterschied zwischen überqualifizierten und unterqualifizierten Beschäftigten ist mit 5 Prozent statistisch nicht signifikant. 3. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012. 4. Der Einkommensunterschied zwischen Beschäftigten mit genau passender Qualifikation und überqualifizierten Beschäftigten ist mit 5 Prozent statistisch nicht signifikant.

** Anmerkung zu den Daten aus der Russischen Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Medians der Erwerbseinkommen pro Stunde von Beschäftigten, die angeben, dass ihr Bildungsstand den Qualifikationsanforderungen der Arbeitsstelle entspricht (genau passende Qualifikation).

Quelle: OECD (2018), Tabelle A.4a im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802342

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

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

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser im vorderen Teil des Buches.

Die frühere Klassifikation ISCED-97 wird für die Analyse auf der Grundlage der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIACC) in Kasten A4.1 verwendet. Für die Definitionen der unterschiedlichen Bildungsbereiche gemäß ISCED-97 s. Indikator A3.

Passende/Nicht passende Qualifikation: s. Definition in Indikator A3.

Angewandte Methodik

Die Analyse der relativen Einkommen von Personen mit einem bestimmten Bildungsstand (Tab. A4.1) berücksichtigt Voll- und Teilzeitbeschäftigte. Bei der Analyse der Unterschiede bei den Erwerbseinkommen zwischen Männern und Frauen (Tab. A4.3) und der Analyse der Unterschiede der Erwerbseinkommen zwischen im Inland und im Ausland geborenen Beschäftigten (Tab. A4.4) wurden nur Vollzeitbeschäftigte berücksichtigt. Die Analyse der Einkommensverteilung berücksichtigt sowohl Vollzeit- als auch Teilzeitbeschäftigte. Hierbei findet keine Kontrolle hinsichtlich der geleisteten Arbeitsstunden statt, obwohl diese wahrscheinlich sowohl die Erwerbseinkommen im Allgemeinen als auch die Einkommensverteilung im Besonderen beeinflussen. Zur Definition von Vollzeiterwerbseinkommen sollten die Länder angeben, ob sie einen selbst definierten Vollzeitstatus oder eine bestimmte Anzahl für die in der Regel geleisteten Arbeitsstunden pro Woche anwenden.

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

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

Der durchschnittliche Wert Gesamt (Männer und Frauen) bei den Erwerbseinkommen stellt nicht den einfachen Durchschnitt der Einkommensdaten für Männer und Frauen dar, sondern ist als Durchschnitt der Erwerbseinkommen der Gesamtpopulation errechnet. Für die Berechnung dieses Werts werden die Durchschnittswerte der Erwerbseinkommen von Männern bzw. Frauen getrennt gewichtet, entsprechend deren jeweiligen Anteilen an

den Abschlüssen in den verschiedenen Bildungsbereichen bzw. auf den verschiedenen ISCED-Stufen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[11]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Zu der in Kasten A4.1 angewandten Methodik s. den Abschnitt Angewandte Methodik in Indikator A7.

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

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

Die in Kasten A4.1 verwendeten Daten basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener im Rahmen des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

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

Die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau wurde in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in der Russischen Föderation, sondern nur die Wohnbevölkerung der Russischen Föderation ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weiterführende Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* (OECD, 2016[12]).

Weiterführende Informationen

FRA (2017), *Second European Union Minorities and Discrimination Survey: Main Results*, FRA (European Union Agency for Fundamental Rights), Vienna, http://dx.doi.org/10.2811/268615. [10]

OECD (2018), *Education at a Glance Database – Education and earnings*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_EARNINGS. [6]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [11]

OECD (2018), *OECD Income Distribution database (IDD)*, http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=IDD (Zugriff am 31. Mai 2018). [9]

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

OECD (2017), *International Migration Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-en. [3]

OECD (2017), *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264281318-en. [7]

OECD (2016), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821jw. [5]

OECD (2016), *OECD Employment Outlook 2016*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2016-en. [2]

OECD (2016), *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition*, OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf. [12]

OECD (2015), *In It Together: Why Less Inequality Benefits All*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264235120-en. [8]

OECD (2014), „Is migration good for the economy?“, *Migration Policy Debates*, www.oecd.org/migration/OECD%20Migration%20Policy%20Debates%20Numero%202.pdf (Zugriff am 5. Februar 2018). [4]

Tabellen Indikator A4

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802171

- Tabelle A4.1: Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand (2016)

A 4

- Tabelle A4.2: Niveau der Erwerbseinkommen im Verhältnis zum Median der Erwerbseinkommen, nach Bildungsstand (2016)
- Tabelle A4.3: Unterschiede im Erwerbseinkommen von vollzeitbeschäftigten Frauen und Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2016)
- Tabelle A4.4: Unterschiede beim Erwerbseinkommen zwischen im Inland und im Ausland geborenen Vollzeitbeschäftigten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2016)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A4.1

Relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, nach Bildungsstand (2016)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich			Tertiärbereich insgesamt
			Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgang	Bachelor- oder gleichwertiger Abschluss	Masterabschluss, Promotion oder gleichwertiger Abschluss	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	87	101	107	135	152	131
Österreich	69	112	133	93	174	146
Belgien[1]	82	c	c	126	165	141
Kanada[1]	83	126	121	152	186	144
Chile[1]	68	a	142	264	472	237
Tschechien[1,2]	74	m	112	142	180	169
Dänemark	80	136	116	111	166	129
Estland	89	89	90	124	139	127
Finnland[1]	98	118	124	125	169	141
Frankreich[3]	80	c	125	142	210	155
Deutschland	76	114	151	165	183	169
Griechenland	77	99	145	133	174	140
Ungarn	76	98	110	172	234	194
Island	m	m	m	m	m	m
Irland[4]	80	91	129	167	208	168
Israel	77	a	115	149	216	159
Italien[3]	78	m	x(5)	x(5)	138[d]	138
Japan[5]	78	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	152[d]
Republik Korea	72	a	116	149	198	145
Lettland[4]	89	97	118	136	166	145
Luxemburg[4]	77	c	122	139	159	148
Mexiko[4]	59	a	133	192	303	195
Niederlande[3]	82	124	132	132	184	150
Neuseeland	87	108	114	130	154	132
Norwegen	76	102	118	114	156	127
Polen	83	100	m	139	161	156
Portugal	75	103	166	170[d]	x(4)	169
Slowakei[2]	65	m	123	124	174	168
Slowenien	m	m	m	m	m	m
Spanien[1]	73	101[r]	x(6)	x(6)	x(6)	151
Schweden	82	109	98	105	135	115
Schweiz[2]	78	m	x(4,5)	141[d]	167[d]	155
Türkei[4]	72	a	x(6)	x(6)	x(6)	171
Vereinigtes Königreich	76	a	125	148	172	150
Vereinigte Staaten[2]	74	m	112	169	233	175
OECD-Durchschnitt	**78**	**m**	**123**	**144**	**191**	**154**
EU22-Durchschnitt	**79**	**107**	**125**	**136**	**173**	**151**
Partnerländer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1,2]	62	m	x(4)	235[d]	449	249
China	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[2]	67	m	m	m	m	236
Costa Rica	69	c	119	207	337	203
Indien	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m
Litauen[3]	86	113	a	155	213	179
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: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2015. 2. Der Index von 100 bezieht sich auf den Bildungsstand Abschluss auf den ISCED-2011-Stufen 3 und 4 zusammen. 3. Referenzjahr 2014. 4. Erwerbseinkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 5. Referenzjahr 2012.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802190

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

A 4

Tabelle A4.2

Niveau der Erwerbseinkommen im Verhältnis zum Median der Erwerbseinkommen, nach Bildungsstand (2016)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II					Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich				
	An oder unterhalb der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5-Fachen des Medians	Mehr als das 1,5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	An oder unterhalb der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5-Fachen des Medians	Mehr als das 1,5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians	An oder unterhalb der Hälfte des Medians	Mehr als die Hälfte des Medians, aber am oder unter dem Median	Mehr als der Median, aber am oder unter dem 1,5-Fachen des Medians	Mehr als das 1,5-Fache des Medians, aber am oder unter dem Doppelten des Medians	Mehr als das Doppelte des Medians
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	13	57	22	4	4	8	50	29	8	6	5	31	36	14	14
Österreich	37	39	18	4	1	21	32	29	11	7	16	19	24	17	23
Belgien[1]	12	68	20	1	0	6	63	29	2	0	2	33	49	12	4
Kanada[2]	38	34	16	6	6	28	29	21	11	11	21	22	21	15	21
Chile[2]	23	53	16	5	3	11	41	24	12	11	3	14	17	17	50
Tschechien[2]	22	58	17	2	0	10	47	32	8	4	3	18	37	18	23
Dänemark	29	40	24	4	2	17	38	34	8	4	14	23	38	14	11
Estland	19	48	20	6	7	13	46	26	7	9	8	31	30	13	18
Finnland[2]	29	37	25	6	3	22	38	30	7	3	14	22	33	17	15
Frankreich[3]	34	37	20	5	3	21	38	27	8	5	11	20	32	18	19
Deutschland	41	30	19	7	2	22	36	28	10	4	13	18	26	19	24
Griechenland	30	43	19	5	4	19	35	31	9	6	11	22	33	18	15
Ungarn	2	79	15	3	1	0	61	24	9	6	0	17	28	22	32
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[1]	41	28	20	6	4	30	33	21	9	7	15	20	21	19	26
Israel	28	50	14	4	4	17	45	21	8	9	11	26	20	15	28
Italien[3]	31	32	24	8	4	19	30	30	12	10	16	19	27	16	22
Japan[4]	37	33	18	7	4	29	29	19	12	11	17	20	21	16	27
Republik Korea	27	56	13	3	1	14	48	23	8	6	6	27	29	17	21
Lettland[1]	9	66	18	5	2	6	57	26	8	3	2	28	35	19	16
Luxemburg[1]	20	65	11	4	1	12	52	20	12	3	3	30	30	21	16
Mexiko[1]	29	38	21	8	6	12	26	25	15	21	5	11	15	17	52
Niederlande[3]	33	36	24	5	2	22	35	28	10	5	15	21	26	18	20
Neuseeland	23	42	23	8	4	19	34	27	12	8	13	25	27	17	17
Norwegen	31	41	21	5	2	16	38	32	9	5	12	23	39	14	12
Polen	0	73	20	5	2	0	58	28	9	5	0	28	34	17	20
Portugal	9	55	24	6	5	6	40	29	11	15	3	14	22	20	41
Slowakei	37	45	13	3	1	18	36	28	11	6	12	16	28	19	26
Slowenien[5]	0	85	14	1	0	0	64	28	6	2	0	21	32	25	22
Spanien[2]	37	31	20	8	5	24	26	22	14	13	17	18	17	15	33
Schweden	19	49	26	4	2	11	40	34	10	4	15	27	36	12	10
Schweiz	32	50	17	1	1	22	39	30	6	2	10	22	34	19	15
Türkei[1]	33	43	18	5	2	17	35	26	13	8	11	13	15	27	35
Ver. Königreich	28	46	20	5	2	21	39	25	9	5	10	23	28	18	20
Vereinigte Staaten	42	40	11	3	3	26	37	20	9	8	13	21	23	15	28
OECD-Durchschnitt	**26**	**48**	**19**	**5**	**3**	**16**	**41**	**27**	**9**	**7**	**10**	**22**	**28**	**17**	**23**
EU22-Durchschnitt	**24**	**50**	**20**	**5**	**2**	**15**	**43**	**28**	**9**	**6**	**9**	**22**	**30**	**18**	**21**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[2]	29	42	15	6	7	9	40	22	12	18	2	12	13	13	60
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	38	35	20	4	3	19	28	32	10	10	7	13	21	13	47
Costa Rica	23	51	20	4	3	11	37	29	13	11	3	13	19	16	50
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen[3]	31	44	13	8	3	20	43	19	11	7	15	22	20	17	27
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Erwerbseinkommen nach Abzug der Einkommensteuer. 2. Referenzjahr 2015. 3. Referenzjahr 2014. 4. Referenzjahr 2012. 5. Daten umfassen nur ganzjährig Vollzeitbeschäftigte.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802209

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

Tabelle A4.3

Unterschiede im Erwerbseinkommen von vollzeitbeschäftigten Frauen und Männern, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2016)

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

	Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	25–64	35–44	55–64	25–64	35–44	55–64	25–64	35–44	55–64
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	82	81	80	77	74	70	76	79	73
Österreich	76	71	70	82	81	80	76	73	80
Belgien[1]	c	c	c	86	89	c	82	86	c
Kanada[1]	70	73	74	69	66	72	72	76	66
Chile[1]	78	81	74	73	72	74	65	71	59
Tschechien[1]	81	82	83	79	75	86	69	66	82
Dänemark	84	81	83	81	79	83	76	78	72
Estland	62	62	61	63	60	72	69	77	69
Finnland[1]	81	79	80	79	76	79	77	76	74
Frankreich[2]	76	c	c	83	87	95	72	80	c
Deutschland	75	c	76	84	80	89	74	83	82
Griechenland	71	71	70	80	85	67	74	80	63
Ungarn	83	81	84	84	81	87	67	62	76
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[3]	92	c	c	73	84	59	71	77	75
Israel	66	63	54	70	67	73	65	65	66
Italien[2]	80	75	79	79	77	77	70	67	73
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	70	77	66	65	68	62	72	75	74
Lettland[3]	76	77	85	73	69	78	80	83	90
Luxemburg[3]	83	c	c	81	c	c	81	87	c
Mexiko[3]	74	72	75	78	73	93	66	76	35
Niederlande[2]	87	90	88	83	89	79	77	87	75
Neuseeland	80	75	85	76	75	84	77	80	73
Norwegen	82	80	81	79	77	78	74	75	71
Polen	75	73	76	80	74	87	71	69	74
Portugal	77	77	74	74	75	68	71	76	69
Slowakei	74	74	74	75	71	81	68	62	73
Slowenien	83	81	83	87	82	95	83	81	87
Spanien[1]	78	72	89	78	70	80	81	79	82
Schweden	90	c	93	85	84	84	82	82	77
Schweiz	77	76	73	83	85	82	78	88	78
Türkei[3]	67	68	c	80	77	c	82	88	c
Vereinigtes Königreich	79	73	84	74	70	73	78	79	67
Vereinigte Staaten	74	73	87	73	68	78	70	70	71
OECD-Durchschnitt	**78**	**76**	**78**	**78**	**76**	**79**	**74**	**77**	**73**
EU22-Durchschnitt	**79**	**76**	**80**	**79**	**78**	**80**	**75**	**77**	**76**
Partnerländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[1]	69	69	68	65	66	60	65	66	63
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	78	79	75	79	76	78	79	80	69
Costa Rica	85	92	73	78	76	c	93	97	99
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen[2]	79	76	73	79	76	85	75	70	80
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: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2015. 2. Referenzjahr 2014. 3. Erwerbseinkommen nach Abzug der Einkommensteuer.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802228

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

A 4

Tabelle A4.4

Unterschiede beim Erwerbseinkommen zwischen im Inland und im Ausland geborenen Vollzeitbeschäftigten, nach Bildungsstand und Altersgruppe (2016)

Erwachsene mit Erwerbseinkommen (Vollzeitbeschäftigte), durchschnittliche Jahreseinkommen von im Ausland geborenen Beschäftigten als Prozentsatz derjenigen von im Inland geborenen Beschäftigten

	Unterhalb Sekundarbereich II			Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich		
	25–64	35–44	55–64	25–64	35–44	55–64	25–64	35–44	55–64
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	84	86	76	77	83	70	82	86	72
Belgien[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	88	113	c	66	71	c	133	128	c
Tschechien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	74	c	89	74	85	82	79	93	71
Finnland[1,2]	96	99	109	83	81	85	76	79	77
Frankreich[3]	88	c	c	102	c	c	101	c	c
Deutschland	118	m	m	102	m	m	102	m	m
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[4]	85	c	c	85	72	c	93	78	c
Israel	95	m	m	89	m	m	91	m	m
Italien[3]	82	88	73	69	70	58	68	56	88
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland[4]	93	c	116[r]	92	97	99	86	73	102
Luxemburg[4]	82	c	c	75	c	m	101	c	m
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	73	51	35	80	73	95	81	87	80
Norwegen	81	80	99	85	81	100	91	96	154
Polen	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	92	90	96	88	87	88	105	106	100
Spanien[2]	72	79	74[r]	63	63	62[r]	74	56	100[r]
Schweden	76	c	c	81	73	87	91	97	87
Schweiz	106	99[r]	116	89	90	89	99	99	99
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	91	74	118	86	85	82	107	112	92
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
EU22-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Partnerländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	101	c	c	125	96[r]	c	226	161[r]	c
Costa Rica	90	91	c	82	c	c	94	c	c
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	m	m	m	m	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: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Erwerbseinkommen beziehen sich auf Voll- und Teilzeitbeschäftigte. 2. Referenzjahr 2015. 3. Referenzjahr 2014. 4. Erwerbseinkommen nach Abzug der Einkommensteuer.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802247

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

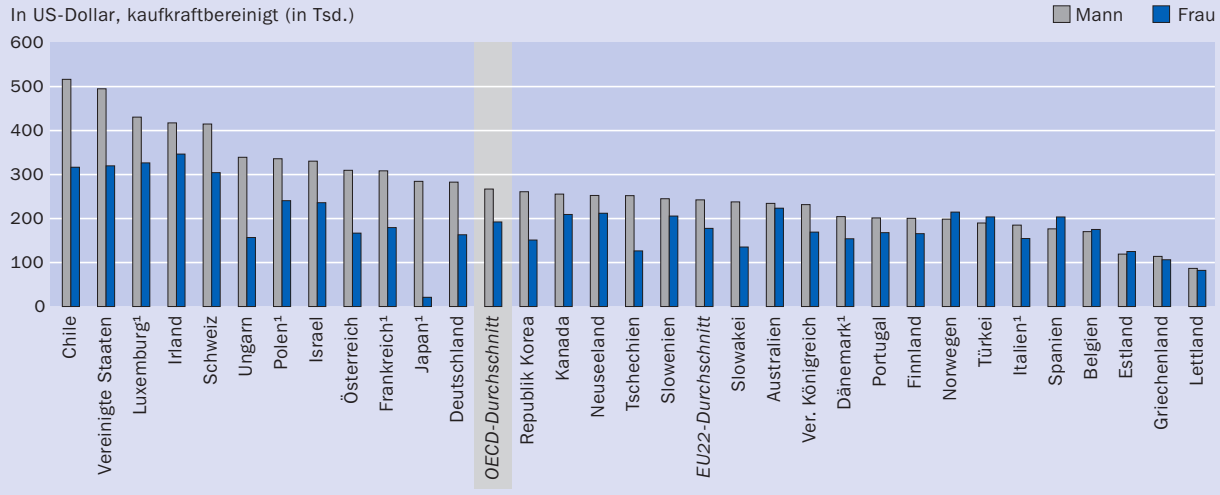
Indikator A5
Welche finanziellen Anreize bestehen für Investitionen in Bildung?

- Ein höherer Bildungsstand zahlt sich nicht nur für den Einzelnen finanziell aus, auch der Staat profitiert von einem hohen Anteil an Absolventen des Tertiärbereichs, u. a. durch höhere Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträge.
- Für Erwachsene führt die Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich zu erheblichen Erträgen: Sie finden wahrscheinlich eher einen Arbeitsplatz und verdienen mehr als Erwachsene ohne einen solchen Abschluss.
- In den OECD-Ländern bringt ein Mann durchschnittlich rund 52.500 US-Dollar (direkte Kosten und entgangenes Einkommen) für einen Abschluss im Tertiärbereich auf, eine Frau rund 41.700 US-Dollar. Da Männer tendenziell höhere Einkommen und bessere Beschäftigungsquoten haben, erzielen sie im Verlauf ihres Erwerbslebens auch einen größeren Gesamtnutzen: durchschnittlich 319.600 US-Dollar gegenüber 234.000 US-Dollar für Frauen.

Abbildung A5.1

Privater finanzieller Nettoertrag für einen Mann bzw. eine Frau beim Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich (2015)

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



1. Referenzjahr nicht 2015. Weiterführende Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des privaten finanziellen Nettoertrags für einen Mann.
Quelle: OECD (2018), Tabellen A5.1a und A5.1b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802494

Kontext

Zeit und Geld in Bildung zu investieren bedeutet, in das Humankapital zu investieren. Bessere Beschäftigungschancen (s. Indikator A3) und höhere Erwerbseinkommen (s. Indikator A4) sind starke Anreize für Erwachsene, in Bildung zu investieren und den Eintritt in den Arbeitsmarkt zu verschieben. Obwohl Frauen gegenwärtig im Durchschnitt über höhere Qualifikationsniveaus als Männer verfügen (s. Indikator A1), ziehen Männer einen größeren Nutzen aus einer Bildungsinvestition, da sie damit im Durchschnitt bessere Beschäftigungs- und Einkommensergebnisse erzielen.

A 5

Die Länder ihrerseits profitieren von Bürgern mit einem höheren Bildungsstand, sie haben geringere staatliche Ausgaben für Sozialleistungen und höhere Steuereinnahmen, wenn diese Bildungsteilnehmer in den Arbeitsmarkt eintreten. Da sowohl der einzelne Bürger als auch der Staat von einem höheren Bildungsstand profitieren, ist es wichtig, die finanziellen Erträge aus Bildung zusammen mit anderen Indikatoren wie dem Zugang zum Tertiärbereich und den Erfolgsquoten dort zu betrachten (s. Indikator B7).

Für politische Entscheidungsträger ist es äußerst wichtig, genau zu verstehen, welche wirtschaftlichen Anreize zu einer Bildungsinvestition motivieren. So kann ein starker Anstieg der Arbeitsmarktnachfrage nach höher qualifizierten Arbeitskräften die Erwerbseinkommen und die Erträge erheblich steigern, bis sich das Angebot entsprechend anpasst. Diese Situation signalisiert einen Bedarf an weiteren Bildungsinvestitionen.

Auch andere Faktoren, die in diesem Indikator unberücksichtigt bleiben, wirken sich auf die finanziellen Bildungserträge aus. Dazu zählen u. a. die gewählten Fächergruppen, die länderspezifische Konjunkturlage, Arbeitsmarkt- und institutionelle Bedingungen sowie soziale und kulturelle Faktoren. Ferner beschränken sich Erträge aus Bildung nicht auf finanzielle Erträge, sondern haben weitere ökonomische Auswirkungen wie eine erhöhte Produktivität, die das Wirtschaftswachstum steigert, sowie gesamtgesellschaftliche Auswirkungen wie ein stärkeres Engagement im Bereich Umweltschutz (s. Indikator A6).

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sind nicht die direkten Kosten wie die Bildungsgebühren oder Lebenshaltungskosten der wesentlichste Kostenfaktor bei einer Ausbildung im Tertiärbereich, sondern das dem Bildungsteilnehmer entgangene Erwerbseinkommen während der Ausbildungszeit. Dies trifft selbst bei Berücksichtigung der Tatsache zu, dass viele Bildungsteilnehmer neben der Ausbildung arbeiten.
- Der private Nutzen einer Investition in Bildung hängt auch von dem jeweiligen Steuer- und Sozialsystem ab. In Chile, Estland und der Republik Korea beispielsweise belaufen sich die Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge für einen Mann bei einem Abschluss im Tertiärbereich auf weniger als ein Viertel der Bruttoeinkommensvorteile, während sie sich in Belgien auf mehr als die Hälfte summieren.
- In allen Ländern mit verfügbaren Daten ist der private finanzielle Nettoertrag beim Abschluss eines Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgangs mindestens 40 Prozent höher als beim Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs.

Hinweis

Dieser Indikator erläutert die Anreize für Investitionen in eine weitere Bildungsteilnahme anhand von Kosten und Nutzen, u. a. in Form der finanziellen Nettoerträge und der Ertragsrate. Er untersucht die beiden Alternativen, entweder die Bildungsteilnahme fortzusetzen oder in den Arbeitsmarkt einzutreten, in Form zweier Szenarien:

1. die Investition in einen Abschluss im Tertiärbereich im Vergleich zum Eintritt in den Arbeitsmarkt mit einem Abschluss im Sekundarbereich II
2. die Investition in einen Abschluss im Sekundarbereich II im Vergleich zum Eintritt in den Arbeitsmarkt ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II

Zwei Arten von „Investoren“ werden untersucht:
1. der Einzelne (auf den sich nachfolgend alle als „privat“ bezeichneten Angaben beziehen), der sich entschließt, einen höheren Bildungsstand und das zu erwartende höhere Nettoeinkommen anzustreben und die entstehenden Kosten zu tragen
2. der Staat (auf den sich nachfolgend alle als „staatlich“ bezeichneten Angaben beziehen), der sich entscheidet, in das Bildungswesen und die Zusatzerträge (z. B. Steuereinnahmen) zu investieren und die anfallenden Kosten zu tragen

Die Schätzungen der finanziellen Erträge aus Bildungsinvestitionen in diesem Indikator umfassen lediglich den Zeitraum bis zum theoretischen Ruhestandsalter von 64 Jahren, spätere Renten bleiben somit unberücksichtigt. Die Berechnungen werden getrennt für Männer und Frauen durchgeführt, um den geschlechtsspezifischen Unterschieden beim Erwerbseinkommen und den Erwerbslosenquoten Rechnung zu tragen. Bei den in diesem Indikator dargestellten direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt.

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

Analyse und Interpretationen

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

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

In den OECD-Ländern erzielt ein Mann durch einen Abschluss im Tertiärbereich durchschnittlich einen privaten finanziellen Ertrag von 267.100 US-Dollar. Obwohl junge Frauen tendenziell häufiger einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben als junge Männer (s. Indikator A1), erreichen Frauen eher niedrigere relative finanzielle Nettoerträge als Männer, die in den gleichen Abschluss investieren. Der durchschnittliche finanzielle Nettoertrag einer Frau für einen Abschluss im Tertiärbereich beträgt 192.300 US-Dollar, was weniger als drei Viertel des Betrages für einen Mann entspricht (Abb. A5.1).

In allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten sind die privaten finanziellen Erträge bei einem Abschluss im Tertiärbereich für Männer höher als für Frauen, außer in Belgien, Estland, Norwegen, Spanien und der Türkei. In diesen Ländern waren das Erwerbseinkommen und die Beschäftigungsquoten von Frauen im Jahr 2016 immer noch niedriger als von Männern, allerdings ist der Nutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich, im Vergleich zu einem Abschluss im Sekundärbereich II, für Frauen größer als für Männer. Das bedeutet, dass in diesen Ländern der Unterschied bei Einkommen und Beschäftigung nach Bildungsstand bei Frauen größer ist als bei Männern.

Die allgemein niedrigeren Erträge für Frauen können auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden, z. B. auf niedrigere Erwerbseinkommen und Beschäftigungsquoten, einen im Durchschnitt höheren Anteil von Teilzeitbeschäftigung und unterschiedliche Präferenzen von Männern und Frauen bei der Wahl der Fachrichtung. Auch die Verfügbarkeit von bezahlbaren und hochwertigen frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten kann die Beschäftigungserträge von Frauen beeinflussen. In Japan sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede am größten, dort ist der finanzielle Nettoertrag eines Manns für einen Abschluss im Tertiärbereich etwa 13 Mal höher als der einer Frau mit einem ähnlichen Abschluss. In Japan haben das Steuersystem und die Arbeitsmarktstruktur für Frauen einen eher dämpfenden Einfluss auf die Erträge aus einem Abschluss im Tertiärbereich. Die privaten Nettoerträge für Japanerinnen können sich jedoch künftig verbessern, da die aktuelle Regierung beabsichtigt, durch die Einführung einer Reihe von spezifischen Maßnahmen die stärkere Erwerbsbeteiligung von Frauen zu fördern (Cabinet Secretariat, 2016[1]) (Tab. A5.1a und A5.1b).

Alternativ kann zur Untersuchung der Erträge aus Bildung auch die Ertragsrate herangezogen werden. Diese stellt den realen Zinssatz dar, der für einen Ausgleich von Kosten und Nutzen sorgen würde, sodass die Investition die Gewinnschwelle erreicht. Sie kann als die Verzinsung einer Investition in einen höheren Bildungsabschluss verstanden werden, mit der der Einzelne im Laufe seines Erwerbslebens jährlich rechnen kann. In den OECD-Ländern beträgt die Ertragsrate für einen Abschluss im Tertiärbereich für Männer durchschnittlich 14 Prozent und für Frauen 16 Prozent. Die höhere Ertragsrate für Frauen spiegelt die Tatsache wider, dass ihre Anfangsinvestition in den höheren Bildungsabschluss unter Berücksichtigung des entgangenen Einkommens niedriger ist (Tab. A5.1a und A5.1b).

Kosten und Nutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich für den Einzelnen

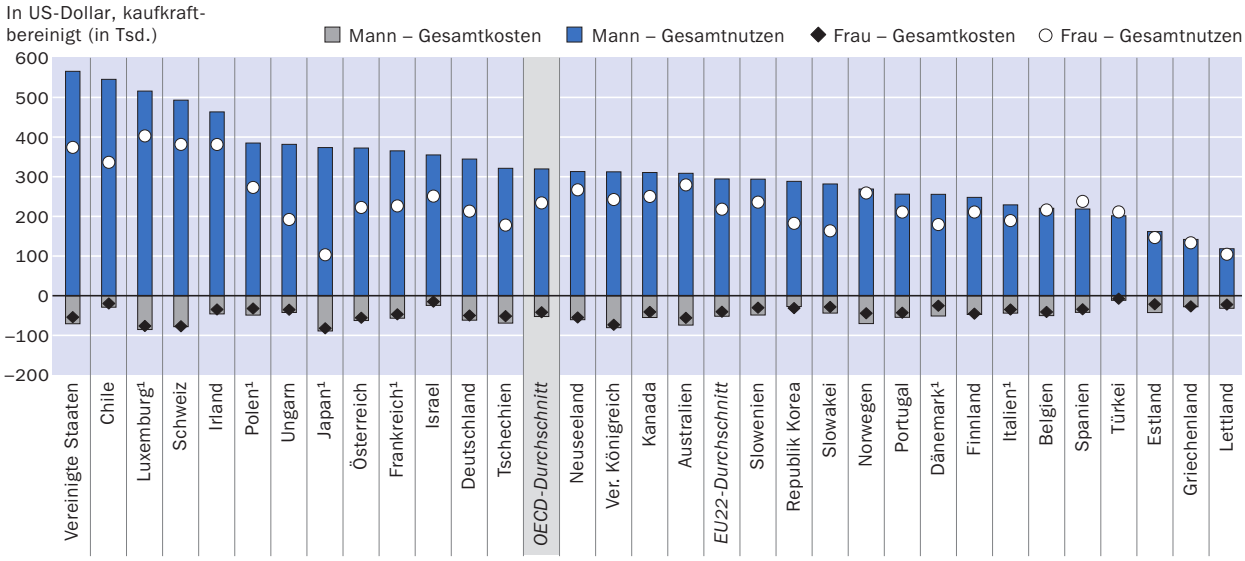
Der private finanzielle Nettoertrag ist die Differenz zwischen Kosten und Nutzen, die im Zusammenhang mit dem Erwerb eines zusätzlichen Bildungsabschlusses entstehen. Bei dieser Betrachtung umfassen die Kosten die direkten Kosten der fortgesetzten Ausbildung und entgangenes Einkommen, der Nutzen beinhaltet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

Die privaten Gesamtkosten, die sich aus den direkten Kosten und dem entgangenen Einkommen zusammensetzen, steigen im Allgemeinen mit dem Bildungsstand. Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die direkten Gesamtkosten für einen Abschluss im Tertiärbereich sowohl für einen Mann als auch für eine Frau etwa 9.000 US-Dollar. Jedoch ist in den meisten Ländern der wesentlichste Kostenfaktor das entgangene Einkommen, d. h. das Einkommen, mit dem der Einzelne rechnen könnte, wenn er sich gegen eine weitere Bildungsteilnahme entscheiden würde. Die Höhe des entgangenen Einkommens ist von Land zu Land ganz unterschiedlich, je nach Ausbildungsdauer, Einkommensniveau und Einkommensdifferenzial zwischen den einzelnen Bildungsständen. Das aktuelle Modell berücksichtigt auch die Tatsache, dass in vielen Ländern eine Erwerbstätigkeit während der Bildungsteilnahme üblich ist, was die Höhe des entgangenen Einkommens und der Gesamtkosten der Ausbildung senkt. Indikator A6 in *Bildung auf einen Blick 2017* (OECD, 2017[2]) beschreibt die Häufigkeit, mit der Bildungsteilnehmer einer Erwerbstätigkeit nachgehen, und die Höhe ihres daraus erzielten Erwerbseinkommens in OECD- und Partnerländern.

Abbildung A5.2

Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann bzw. eine Frau beim Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich (2015)

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



1. Referenzjahr nicht 2015. Weiterführende Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des privaten Gesamtnutzens für einen Mann.

Quelle: OECD (2018), Tabellen A5.1a und A5.1b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802513

Das entgangene Einkommen für einen Mann während seiner Ausbildung im Tertiärbereich beträgt zwischen 8.500 US-Dollar in der Türkei und mehr als 80.000 US-Dollar in Luxemburg. Wenn man die direkten Kosten und das entgangene Einkommen addiert, erreicht Japan die höchsten privaten Gesamtkosten. In Japan kann ein Mann oder eine Frau bis zum Abschluss im Tertiärbereich Gesamtkosten erwarten, die mehr als siebenmal so hoch sind wie in der Türkei (Tab. A5.1a und A5.1b).

Aus Abbildung A5.2 geht hervor, dass die Einkommensvorteile eines Abschlusses im Tertiärbereich dem Einzelnen großen Nutzen bringen, allerdings können die Vorteile für Männer und Frauen von den länderspezifischen Arbeitsmarktergebnissen abhängen. Im Durchschnitt beträgt der Gesamtnutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich für einen Mann 319.600 US-Dollar, während er sich für eine Frau auf 234.000 US-Dollar beläuft. Das bedeutet, dass über eine berufliche Laufbahn von 40 Jahren hinweg ein Mann mit einem Abschluss im Tertiärbereich ungefähr 2.100 US-Dollar pro Jahr mehr an Gesamtnutzen erzielt (gegenüber einem Mann mit lediglich einem Abschluss im Sekundarbereich II) als eine Frau mit dem gleichen Bildungsstand. Dies ist hauptsächlich auf geschlechtsspezifische Unterschiede beim Erwerbseinkommen zurückzuführen (s. Indikator A4), steht jedoch auch in Verbindung mit den höheren Erwerbslosenquoten und Nichterwerbsquoten bei Frauen (s. Indikator A3) (Tab. A5.1a und A5.1b).

Während ein höherer Bildungsstand dem Einzelnen über die berufliche Laufbahn hinweg ein höheres Erwerbseinkommen einbringt, hängt der private Nutzen einer Investition in Bildung auch von dem jeweiligen Steuer- und Sozialsystem ab (Brys and Torres, 2013[3]). In Chile, Estland und der Republik Korea beispielsweise belaufen sich die Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge für einen Mann bei einem Abschluss im Tertiärbereich auf weniger als ein Viertel der Bruttoeinkommensvorteile, während sie sich in

A 5

Belgien auf mehr als die Hälfte summieren. Da Frauen tendenziell niedrigere Erwerbseinkommen erzielen, unterliegen sie häufig einem niedrigeren Einkommensteuersatz. In Griechenland, Irland und Israel beispielsweise sind die Einkommensteuern und die Sozialversicherungsbeiträge einer Frau mit einem Abschluss im Tertiärbereich im Verhältnis zum Bruttoeinkommen rund 10 Prozentpunkte niedriger als für einen Mann mit einem solchen Abschluss (Tab. A5.1a und A5.1b). Steuern und Sozialversicherungsbeiträge stehen auch in Zusammenhang mit Pensionen und Ruhestandsregelungen, die in diesem Indikator unberücksichtigt bleiben.

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

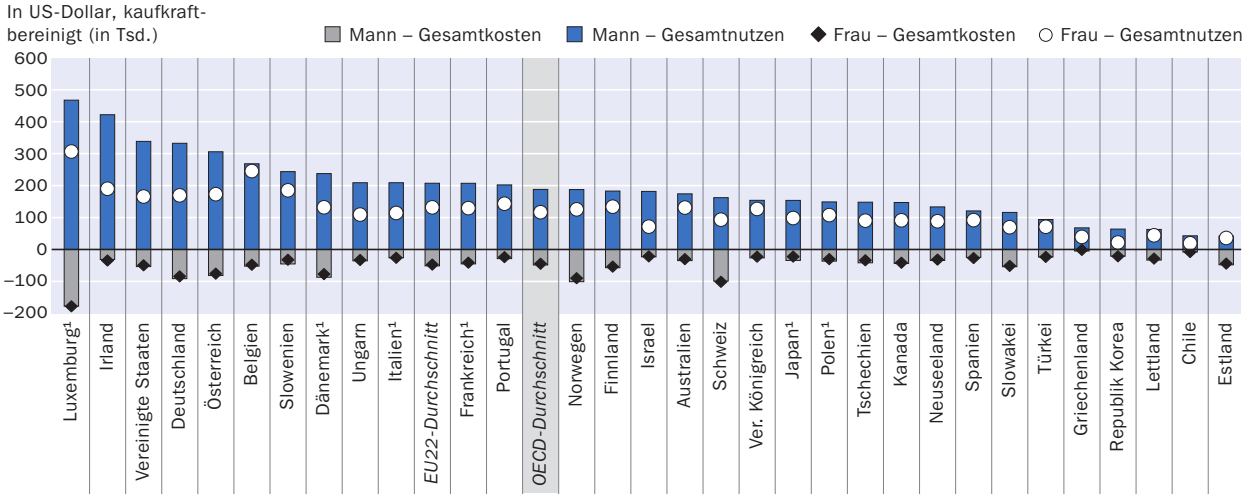
Einer der wesentlichsten Kostenträger im Bildungsbereich ist der Staat (s. Indikator C3). Aus Haushaltssicht ist zu überprüfen, ob solche Investitionen sich auszahlen, insbesondere in Zeiten knapper Kassen. Da ein höherer Bildungsstand tendenziell zu höheren Erwerbseinkommen führt (s. Indikator A4), generieren Bildungsinvestitionen höhere staatliche Erträge, weil Absolventen des Tertiärbereichs höhere Einkommensteuern und Sozialversicherungsbeiträge zahlen und weniger sozialstaatliche Transferleistungen in Anspruch nehmen. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der staatliche finanzielle Nettoertrag für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, etwa 135.600 US-Dollar und für eine Frau 72.100 US-Dollar (Tab. A5.2a und A5.2b).

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

Abbildung A5.3

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann bzw. einer Frau beim Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich (2015)

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



1. Referenzjahr nicht 2015. Weiterführende Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des staatlichen Gesamtnutzens bei einem Mann.

Quelle: OECD (2018), Tabellen A5.2a und A5.2b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802532

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

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen von Abschlüssen im Tertiärbereich

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

Für die Staaten stellen die direkten Kosten den größten Teil der staatlichen Gesamtkosten für eine Ausbildung im Tertiärbereich dar, auch wenn Bildungsdarlehen in diesem Indikator unberücksichtigt bleiben. Dies trifft besonders auf Länder wie Dänemark, Finnland und Norwegen zu, wo Bildungsteilnehmer niedrige oder gar keine Bildungsgebühren bezahlen und Zugang zu großzügigen öffentlichen Zuschüssen für den Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich haben (s. Indikator C5). Länder mit hohen direkten Kosten haben auch die höchsten staatlichen Gesamtkosten, sie betragen beispielsweise in Luxemburg und Norwegen über 100.000 US-Dollar für Männer. Im Gegensatz dazu sind die staatlichen Gesamtkosten in Chile und Griechenland die niedrigsten von allen OECD-Ländern (weniger als 10.000 US-Dollar für Männer und Frauen). Im Durchschnitt der OECD-Länder betragen die staatlichen Gesamtkosten für einen Abschluss im Tertiärbereich 48.500 US-Dollar bei einem Mann und 44.700 US-Dollar bei einer Frau (Tab. A5.2a und A5.2b).

Als Ausgleich für die im Zusammenhang mit Bildung anfallenden direkten Investitionskosten und die während dieser Zeit entgangenen Steuereinnahmen erhält der Staat von besser bezahlten Beschäftigten mit oft höherem Qualifikationsniveau zusätzliche Steuereinnahmen und Sozialversicherungsbeiträge. Im Durchschnitt der OECD-Länder beträgt der staatliche Gesamtnutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, 188.100 US-Dollar und bei einer Frau 116.800 US-Dollar (Tab. A5.2a und A5.2b).

Der staatliche Gesamtnutzen unterscheidet sich für Männer und für Frauen hauptsächlich aufgrund der unterschiedlichen Arbeitsmarktergebnisse. Das legt die Vermutung nahe, dass der Staat aktiv zur Förderung der Arbeitsmarktintegration und -teilnahme von Frauen beitragen muss, damit höhere Erträge aus den beträchtlichen Investitionen von Frauen in ihre Ausbildung sichergestellt werden können. Im Durchschnitt ist der staatliche Gesamtnutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich bei Männern um rund 60 Prozent höher als bei Frauen. Den größten staatlichen Gesamtnutzen bei einem Abschluss im Tertiärbereich erzielt in den OECD-Ländern Luxemburg, er beträgt bei Männern 467.700 US-Dollar und bei Frauen mehr als 306.800 US-Dollar (Tab. A5.2a und A5.2b).

Die staatliche Ertragsrate ist für einen Mann höher als für eine Frau (10 Prozent gegenüber 9 Prozent für einen Abschluss im Tertiärbereich und 8 Prozent gegenüber 5 Prozent für

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

Im Durchschnitt kann der staatliche Gesamtnutzen eines Abschlusses im Tertiärbereich bei einem Mann in Höhe von 188.100 US-Dollar unterteilt werden in den Effekt von Einkommensteuern (132.500 US-Dollar), Sozialversicherungsbeiträgen (51.900 US-Dollar), Transferleistungen (600 US-Dollar) und Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit (3.100 US-Dollar). Der staatliche Gesamtnutzen bei einer Frau ist mit 116.800 US-Dollar niedriger und kann unterteilt werden in den Effekt von Einkommensteuern (74.700 US-Dollar), Sozialversicherungsbeiträgen (37.400 US-Dollar), Transferleistungen (2.700 US-Dollar) und Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit (2.000 US-Dollar) (Tab. A5.2a und A5.2b). Der Effekt von Transferleistungen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, ist im Durchschnitt niedrig und in den meisten Ländern nahe null, denn selbst diejenigen mit lediglich einem Abschluss im Sekundarbereich II werden wahrscheinlich Erwerbseinkommen erzielen, die hoch genug sind, um nicht zum Bezug von wesentlichen sozialen Transferleistungen des Staates berechtigt zu sein. Bei Frauen ist der Effekt von Transferleistungen in den meisten Ländern positiv und im Durchschnitt höher. Dieser Unterschied spiegelt die generell niedrigeren Erwerbseinkommen von Frauen im Vergleich zu Männern wider, insbesondere von Frauen ohne Abschluss im Tertiärbereich, was die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sie soziale Transferleistungen vom Staat erhalten.

Die höhere Besteuerung kann manchmal privaten Investitionen in verschiedenen Bereichen, auch der Bildung, entgegenstehen, daher gibt es in mehreren Ländern steuerpolitische Maßnahmen zur effektiven Senkung der tatsächlich abgeführten privaten Einkommensteuern, insbesondere in den oberen Einkommensklassen. Viele OECD-Länder haben beispielsweise zur Förderung des Wohneigentums Steuererleichterungen für Hypothekenzinsen eingeführt. Derartige Vergünstigungen kommen hauptsächlich den Absolventen höherer Bildungsbereiche und den Zahlern hoher Grenzsteuersätze zugute. Besonders hohe Steuererleichterungen für ein Eigenheim werden in Dänemark, Finnland, Norwegen, Tschechien und den Vereinigten Staaten gewährt (Andrews, Caldera Sánchez and Johansson, 2011[4]).

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

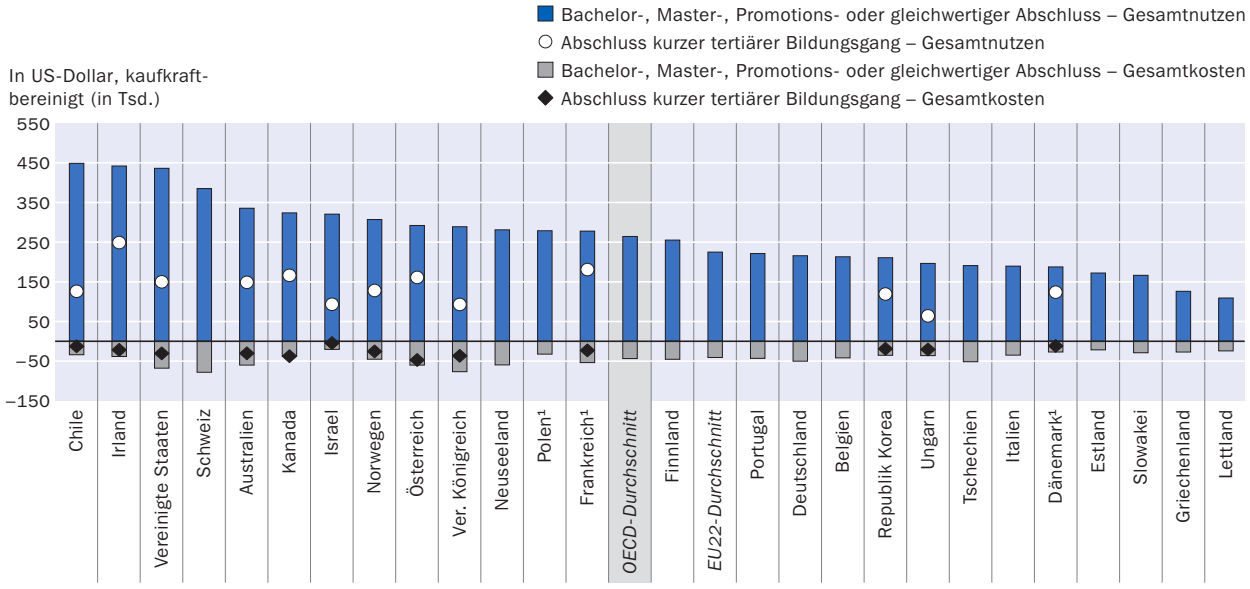
Die Erträge für den Tertiärbereich können untergliedert werden in die für einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang (ISCED 5) einerseits und für einen Abschluss in einem Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgang (ISCED 6 bis 8) andererseits. Die Anteile der Bevölkerung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

In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die privaten finanziellen Nettoerträge beim Abschluss eines Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgangs höher als beim Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs. Mit Ausnahme der Republik Korea trifft dies auch auf den staatlichen finanziellen Nettoertrag zu. Obwohl die Gesamtkosten für den Abschluss eines Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen

Abbildung A5.4

Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau beim Erwerb eines Abschlusses in einem kurzen tertiären Bildungsgang bzw. eines Abschlusses in einem Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgang (bzw. eines gleichwertigen Abschlusses) (2015)

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



Anmerkung: Ein Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang entspricht einem Abschluss auf ISCED-Stufe 5, ein Abschluss eines Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgangs (bzw. eines gleichwertigen Bildungsgangs) einem Abschluss auf den ISCED-Stufen 6, 7 oder 8.

1. Referenzjahr nicht 2015. Weiterführende Einzelheiten s. zugrunde liegende Tabelle.

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

Quelle: OECD (2018), Tabelle A5.3b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802551

Bildungsgangs tendenziell höher sind als die für den Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs, gleicht der über das Erwerbsleben des Einzelnen hinweg entstandene Gesamtnutzen die hohen Anfangskosten aus (Tab. A5.3a und A5.3b).

Aus diesem Grund werden die privaten finanziellen Erträge aus einem Abschluss im Tertiärbereich insgesamt den Wert der Investitionen in Bachelor-, Master- und Promotionsbildungsgänge zu niedrig erscheinen lassen, vor allem in Ländern mit einem großen Anteil an Erwachsenen, die über einen Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs als höchsten Bildungsstand verfügen.

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 15- bis 64-Jährige.

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

- *Private direkte Kosten* sind die gesamten Ausgaben der privaten Haushalte für Bildung, u. a. Nettozahlungen an Bildungseinrichtungen sowie die von den Bildungseinrichtungen unabhängigen Zahlungen für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen (Lernmittelbedarf, Nachhilfe usw.).

A 5

Kasten A5.1

Die Auswirkungen des Abzinsungssatzes auf den finanziellen Nettoertrag einer Bildungsinvestition

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

Die in den Tabellen und Abbildungen in diesem Indikator angegebenen Werte wurden unter Bezugnahme auf den durchschnittlichen realen Zinssatz für Staatsanleihen in den OECD-Ländern mit einem Abzinsungssatz von 2 Prozent errechnet. Man könnte jedoch argumentieren, dass eine Bildungsinvestition nicht ohne Risiko ist und daher ein höherer Abzinsungssatz angebracht wäre.

In den OECD-Ländern, die ähnliche Kosten-Nutzen-Analysen durchführen, kommen Abzinsungssätze von mehr als 2 Prozent zur Anwendung, doch es gibt in den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede bei der Wahl des Abzinsungssatzes. Tabelle A5.a zeigt die Abzinsungssätze, die einige OECD-Regierungen anwenden, um staatliche Investitionen, nicht unbedingt bildungsbezogene, zu beurteilen.

Tabelle A.5a

Von Staaten bei nationalen Kosten-Nutzen-Rechnungen verwendete Abzinsungssätze

	Abzinsungssatz (in %)
OECD-Länder	
Australien	7,0
Kanada	8,0
Chile	6,0
Frankreich	4,0
Deutschland	3,0
Irland	5,0
Italien	5,0
Neuseeland	6,0–8,0
Norwegen	3,5
Vereinigtes Königreich	3,5
Vereinigte Staaten	7,0

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802570

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

Tabelle A.5b

Finanzieller Nettoertrag für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach Abzinsungssatz (2015)

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

	Abzinsungssatz		
	2 %	3,75 %	8,0 %
	(1)	(2)	(3)
OECD-Länder			
Australien	234 500	132 300	22 800
Österreich	309 700	166 500	25 300
Belgien	170 300	94 600	15 400
Kanada	255 600	152 500	41 000
Chile	516 500	334 300	134 300
Tschechien	252 100	145 700	29 900
Dänemark	204 400	115 200	21 800
Estland	119 200	68 400	12 500
Finnland	200 600	116 900	27 500
Frankreich[1]	308 500	178 300	43 500
Deutschland	282 800	166 300	41 400
Griechenland	114 000	64 300	12 800
Ungarn	339 300	221 500	85 800
Irland	417 500	268 000	101 800
Israel	330 500	224 100	98 100
Italien[1]	185 100	93 600	4 500
Japan[2]	284 600	160 400	28 200
Republik Korea	261 000	168 900	67 100
Lettland	86 700	52 400	13 000
Luxemburg[1]	430 600	249 100	58 800
Neuseeland	252 500	151 300	42 200
Norwegen	198 700	98 700	–2 400
Polen[1]	336 000	210 300	70 300
Portugal	201 500	107 300	13 300
Slowakei	237 900	143 400	39 500
Slowenien	245 100	141 900	33 400
Spanien	176 600	100 900	22 200
Schweiz	414 900	248 500	69 500
Türkei	189 900	124 300	51 100
Vereinigtes Königreich	231 700	134 800	27 700
Vereinigte Staaten	495 000	311 400	108 700
OECD-Durchschnitt	**267 100**	**159 552**	**43 903**
EU22-Durchschnitt	**242 500**	**147 043**	**36 662**

Anmerkung: Die Werte basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, und Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet.
1. Referenzjahr 2014. 2. Referenzjahr 2012. Bei der Berechnung des entgangenen Einkommens bleiben Erwerbseinkünfte der Bildungsteilnehmer unberücksichtigt.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802589

- *Staatliche direkte Kosten* sind die staatlichen Ausgaben für die Bildungsteilnahme eines Bürgers. Sie beinhalten die direkten staatlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen, staatliche Stipendien und sonstige Zuschüsse für Bildungsteilnehmer und private Haushalte sowie Transfer- und sonstige Zahlungen an andere private Einheiten für Bildungszwecke. Bildungsdarlehen bleiben unberücksichtigt.

Entgangenes Einkommen ist das Nettoerwerbseinkommen, das der Einzelne verdient hätte, wenn er die Ausbildung nicht fortgesetzt hätte, sondern stattdessen in den Arbeitsmarkt eingetreten wäre und einen Arbeitsplatz gefunden hätte, minus dem Nettoerwerbseinkommen, das der Einzelne während seiner Ausbildung erwarten kann.

Entgangene Einkommensteuern sind die zusätzlichen Steuereinnahmen, die dem Staat zugeflossen wären, wenn ein Bürger seine Ausbildung nicht fortgesetzt hätte, sondern stattdessen 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 die abgezinste Summe zusätzlicher Einkommensteuern, die sich aus der durch den höheren Bildungsstand bedingten höheren Einkommensteuer des Beschäftigten während des Erwerbslebens ergibt und vom Staat eingenommen wird.

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

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser im vorderen Teil des Buches.

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 die abgezinste Summe der zusätzlichen Sozialversicherungsbeiträge des Beschäftigten, die 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 die abgezinste Summe der durch den höheren Bildungsstand bedingten zusätzlichen sozialstaatlichen Transferleistungen an Privatpersonen während des Erwerbslebens. Sozialstaatliche Transferleistungen umfassen zweierlei Arten von Leistungen: Wohngeld und Sozialleistungen.

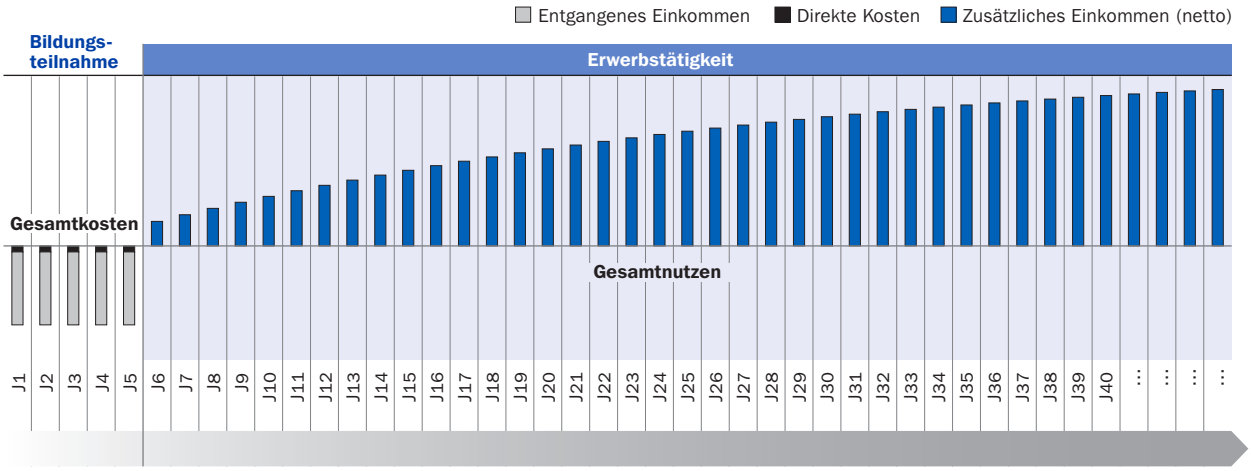
Der *Effekt der Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit* ist die abgezinste Summe der zusätzlichen Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit, die über die Dauer des Erwerbslebens mit einem höheren Bildungsstand in Verbindung stehen und in Zeiten von Erwerbslosigkeit bezogen werden.

Angewandte Methodik

In diesem Indikator werden die finanziellen Erträge aus Bildungsinvestitionen für den Zeitraum ab Beginn der weiterführenden Bildungsmaßnahme bis zu einem theoretischen Ruhestandsalter von 64 Jahren geschätzt. Die Bildungserträge werden ausschließlich unter dem Aspekt einer Finanzinvestition betrachtet, indem Kosten und Nutzen einander gegenübergestellt werden.

Abbildung 1

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



Untersucht werden zwei Zeiträume (Abb. 1):

1. die Dauer der Bildungsteilnahme, während der der Einzelne und der Staat die Bildungskosten tragen
2. 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. Um direkte Vergleiche von Kosten und Nutzen zu ermöglichen, stellt der Kapitalwert den Gegenwartswert von monetären Transferzahlungen dar, die zu verschiedenen Zeitpunkten geleistet werden. Hierbei werden Kosten und Nutzen während des gesamten Erwerbslebens auf den Zeitpunkt zurückgerechnet, an dem mit der Investition begonnen wurde. Dies geschieht, indem alle Mittelflüsse mit einem bestimmten Zinssatz auf den Investitionsbeginn abgezinst werden.

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

Änderungen in der angewandten Methodik zwischen *Bildung auf einen Blick 2018* und *Bildung auf einen Blick 2017*

In dieser Ausgabe wurden drei wichtige Änderungen bei der angewandten Methodik vorgenommen:

1. Für die Berechnung des entgangenen Einkommens berücksichtigt das aktuelle Modell Erwerbseinkommen der Bildungsteilnehmer während der Bildungsteilnahme. In der vorjährigen Ausgabe wurde angenommen, dass Bildungsteilnehmer keiner Erwerbstätigkeit nachgingen und weder Erwerbseinkommen hatten noch Steuern zahlten. Das Modell unterstellt jedoch weiterhin, dass Bildungsteilnehmer keinerlei Transferzahlungen von der Regierung erhalten.

2. Das aktuelle Modell berücksichtigt die Wahrscheinlichkeit, dass Einzelne nicht im Arbeitsmarkt sind. Hierfür wird die Wahrscheinlichkeit von Erwerbseinkommen mittels der Beschäftigungsquoten und nicht als 1 minus die Erwerbslosenquote berechnet.
3. Es wurden aus drei unterschiedlichen Jahren gepoolte Daten zu den Erwerbseinkommen statt Daten aus einem einzigen Referenzjahr verwendet.

Außerdem liegt das in diesem Indikator verwendete Referenzjahr gleich um zwei Jahre später. Das Referenzjahr für diese Ausgabe ist 2015, während das Referenzjahr für die Vorjahresausgabe 2013 war.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[5]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Quelle für die Daten zu den direkten Kosten der Bildung ist die UOE-Finanzdatenerhebung (Referenzjahr 2015, soweit in den Tabellen nicht anders angegeben).

Die Daten zu den Bruttoerwerbseinkommen sind der Einkommensdatenerhebung des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO) entnommen. Erwerbseinkommen hängen von Alter, Geschlecht und Bildungsstand ab. Für die in diesem Indikator angestellten Berechnungen wurden Daten zum Erwerbseinkommen aus drei verschiedenen Jahren gepoolt (2013–2015). Für zukünftige Ausgaben wird ein gleitender Durchschnitt verwendet.

Die Einkommensteuerdaten wurden mit dem OECD-Modell der Besteuerung der Einkommen (Taxing Wages Model) berechnet, das den für eine bestimmte Einkommenshöhe fälligen Steuersatz ermittelt. Dieses Modell berechnet die Steuerbelastung der Einkommen für verschiedene Szenarien mit unterschiedlichen Haushaltstypen. Das in diesem Indikator zugrunde gelegte Szenario ist das eines ledigen Beschäftigten ohne Kinder. Weitere länderspezifische Einzelheiten zur Einkommensteuer im Modell der Besteuerung der Einkommen s. *Taxing Wages 2017* (OECD, 2017[6]).

Die Arbeitnehmersozialversicherungsbeiträge werden anhand des Szenarios eines ledigen 40-jährigen Beschäftigten ohne Kinder gemäß dem OECD-Modell der Besteuerung der Einkommen ermittelt. Weitere länderspezifische Einzelheiten zu den Arbeitnehmersozialversicherungsbeiträgen im Modell der Besteuerung der Einkommen s. *Taxing Wages 2017* (OECD, 2017[6]).

Sozialstaatliche Transferleistungen und 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 länderspezifische Einzelheiten zu den sozialstaatlichen Transferleistungen und

Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit 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*.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

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*. [4]

Brys, B. and C. Torres (2013), „Effective personal tax rates on marginal skills investments in OECD countries: A new methodology", *OECD Taxation Working Papers*, No. 16, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5k425747xbr6-en*. [3]

Cabinet Secretariat (2016), *Japan Revitalization Strategy (Growth Strategy) Revised in 2015: Main Achievements to Date and Further Reforms, www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/new_seika_torikumien.pdf*. [1]

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

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [2]

OECD (2017), *Taxing Wages 2017*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/tax_wages-2017-en*. [6]

Tabellen Indikator A5

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802361

- Tabelle A5.1a: Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2015)
- Tabelle A5.1b: Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2015)
- Tabelle A5.2a: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2015)
- Tabelle A5.2b: Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2015)

- Tabelle A5.3a: Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2015)
- Tabelle A5.3b: Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2015)
- **WEB** Table A5.4a: Private costs and benefits for a man attaining upper secondary education (Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt) (2015)
- **WEB** Table A5.4b: Private costs and benefits for a woman attaining upper secondary education (Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt) (2015)
- **WEB** Table A5.5a: Public costs and benefits for a man attaining upper secondary education (Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt) (2015)
- **WEB** Table A5.5b: Public costs and benefits for a woman attaining upper secondary education (Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt) (2015)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Daten s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A5.1a

Private Kosten und privater Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2015)

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

	Direkte Kosten	Entgangenes Einkommen	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Erwerbslosigkeit)				Effekt Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit	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	−31 500	−42 600	**−74 100**	482 900	−171 800	0	0	−2 500	**308 600**	**234 500**	10 %
Österreich	0	−62 600	**−62 600**	678 400	−208 100	−95 700	0	−2 300	**372 300**	**309 700**	10 %
Belgien	−1 400	−48 800	**−50 200**	489 000	−187 100	−70 300	0	−11 100	**220 500**	**170 300**	10 %
Kanada	−20 800	−34 200	**−55 000**	457 800	−125 300	−14 900	0	−7 000	**310 600**	**255 600**	13 %
Chile	−10 400	−18 600	**−29 000**	588 400	−13 200	−41 200	0	11 500	**545 500**	**516 500**	31 %
Tschechien	−4 200	−64 900	**−69 100**	469 300	−92 500	−51 600	0	−4 000	**321 200**	**252 100**	11 %
Dänemark[1]	0	−51 200	**−51 200**	493 300	−223 500	0	−15 600	1 400	**255 600**	**204 400**	11 %
Estland	0	−42 500	**−42 500**	204 000	−37 700	−2 800	0	−1 800	**161 700**	**119 200**	10 %
Finnland	0	−47 300	**−47 300**	430 900	−152 200	−35 100	0	4 300	**247 900**	**200 600**	12 %
Frankreich[1]	−5 400	−51 300	**−56 700**	572 500	−134 600	−74 600	−100	2 000	**365 200**	**308 500**	12 %
Deutschland	−3 400	−58 300	**−61 700**	677 100	−208 700	−118 500	0	−5 400	**344 500**	**282 800**	12 %
Griechenland	−3 300	−24 600	**−27 900**	209 700	−30 900	−32 800	0	−4 100	**141 900**	**114 000**	11 %
Ungarn	−9 000	−33 300	**−42 300**	590 700	−94 500	−109 300	0	−5 300	**381 600**	**339 300**	20 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	0	−45 900	**−45 900**	885 500	−366 900	−35 700	−900	−18 600	**463 400**	**417 500**	22 %
Israel	−7 600	−16 800	**−24 400**	536 800	−119 200	−60 200	0	−2 500	**354 900**	**330 500**	30 %
Italien[1]	−8 600	−35 300	**−43 900**	438 100	−161 600	−42 500	0	−5 000	**229 000**	**185 100**	8 %
Japan[2]	−29 600	−59 300	**−88 900**	527 300	−77 700	−70 300	0	−5 800	**373 500**	**284 600**	10 %
Republik Korea	−7 600	−19 700	**−27 300**	352 200	−37 100	−29 500	0	2 700	**288 300**	**261 000**	25 %
Lettland	−9 200	−22 500	**−31 700**	181 200	−35 800	−19 000	0	−8 000	**118 400**	**86 700**	11 %
Luxemburg[1]	0	−85 300	**−85 300**	983 600	−344 000	−121 100	0	−2 600	**515 900**	**430 600**	12 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Neuseeland	−18 700	−41 800	**−60 500**	446 400	−131 400	0	0	−2 000	**313 000**	**252 500**	13 %
Norwegen	0	−70 300	**−70 300**	456 700	−147 600	−37 500	0	−2 600	**269 000**	**198 700**	8 %
Polen[1]	−3 000	−45 900	**−48 900**	533 900	−45 900	−95 200	0	−7 900	**384 900**	**336 000**	16 %
Portugal	−8 400	−46 100	**−54 500**	458 300	−157 100	−50 400	0	5 200	**256 000**	**201 500**	9 %
Slowakei	−6 500	−37 300	**−43 800**	397 800	−63 200	−53 300	0	400	**281 700**	**237 900**	13 %
Slowenien	−500	−48 200	**−48 700**	537 700	−116 200	−118 800	0	−8 900	**293 800**	**245 100**	12 %
Spanien	−10 500	−31 500	**−42 000**	339 400	−85 000	−21 500	0	−14 300	**218 600**	**176 600**	11 %
Schweden	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Schweiz	−6 600	−71 500	**−78 100**	655 300	−129 800	−40 800	0	8 300	**493 000**	**414 900**	14 %
Türkei	−3 100	−8 500	**−11 600**	295 400	−54 000	−44 300	0	4 400	**201 500**	**189 900**	31 %
Ver. Königreich	−39 500	−41 100	**−80 600**	466 300	−97 400	−52 600	−1 000	−3 000	**312 300**	**231 700**	11 %
Vereinigte Staaten	−35 700	−35 000	**−70 700**	904 300	−257 500	−69 200	0	−11 900	**565 700**	**495 000**	18 %
OECD-Durchschnitt	**−9 200**	**−43 300**	**−52 500**	**507 700**	**−132 500**	**−51 900**	**−600**	**−3 100**	**319 600**	**267 100**	**14 %**
EU22-Durchschnitt	**−5 600**	**−46 200**	**−51 800**	**501 800**	**−142 100**	**−60 000**	**−900**	**−4 500**	**294 300**	**242 500**	**12 %**

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

1. Referenzjahr 2014. 2. Referenzjahr 2012. Bei der Berechnung des entgangenen Einkommens bleiben Erwerbseinkünfte der Bildungsteilnehmer unberücksichtigt.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802380

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

A 5

Tabelle A5.1b

Private Kosten und privater Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2015)

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

	Direkte Kosten	Entgangenes Einkommen	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Erwerbslosigkeit)				Effekt Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit	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	−31 500	−24 300	**−55 800**	410 700	−125 300	0	−100	−5 900	**279 400**	**223 600**	10 %
Österreich	0	−55 600	**−55 600**	395 700	−95 600	−75 300	0	−2 300	**222 500**	**166 900**	9 %
Belgien	−1 400	−39 600	**−41 000**	461 800	−149 500	−87 000	0	−9 100	**216 200**	**175 200**	15 %
Kanada	−20 800	−20 100	**−40 900**	341 600	−64 500	−27 300	−800	1 200	**250 200**	**209 300**	17 %
Chile	−10 400	−9 200	**−19 600**	355 800	−2 000	−24 900	0	7 400	**336 300**	**316 700**	35 %
Tschechien	−4 200	−47 300	**−51 500**	268 300	−50 000	−29 500	−4 500	−6 300	**178 000**	**126 500**	8 %
Dänemark[1]	0	−25 300	**−25 300**	311 600	−120 600	0	−6 300	−5 300	**179 400**	**154 100**	18 %
Estland	0	−21 500	**−21 500**	182 700	−33 100	−2 700	0	−300	**146 600**	**125 100**	19 %
Finnland	0	−45 300	**−45 300**	345 100	−105 500	−28 400	−200	0	**211 000**	**165 700**	13 %
Frankreich[1]	−5 400	−41 500	**−46 900**	356 000	−70 200	−49 100	−6 200	−4 100	**226 400**	**179 500**	13 %
Deutschland	−3 400	−46 500	**−49 900**	382 700	−88 400	−78 300	−1 000	−1 900	**213 100**	**163 200**	10 %
Griechenland	−3 300	−23 700	**−27 000**	172 800	−7 300	−26 900	0	−5 200	**133 400**	**106 400**	12 %
Ungarn	−9 000	−26 300	**−35 300**	301 600	−48 300	−55 800	0	−5 300	**192 200**	**156 900**	14 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	0	−34 700	**−34 700**	571 600	−160 400	−24 400	−600	−4 900	**381 300**	**346 600**	29 %
Israel	−7 600	−7 400	**−15 000**	322 700	−42 900	−32 200	0	3 500	**251 100**	**236 100**	35 %
Italien[1]	−8 600	−26 200	**−34 800**	303 800	−83 900	−28 800	0	−1 700	**189 400**	**154 600**	10 %
Japan[2]	−29 600	−52 600	**−82 200**	201 700	−16 600	−27 600	−50 200	−4 100	**103 200**	**21 000**	3 %
Republik Korea	−7 600	−23 700	**−31 300**	204 400	−7 400	−17 100	0	2 600	**182 500**	**151 200**	19 %
Lettland	−9 200	−13 100	**−22 300**	148 900	−29 200	−15 600	0	400	**104 500**	**82 200**	13 %
Luxemburg[1]	0	−76 300	**−76 300**	709 700	−225 100	−88 100	0	6 400	**402 900**	**326 600**	14 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Neuseeland	−18 700	−36 200	**−54 900**	355 500	−78 200	0	−2 100	−8 200	**267 000**	**212 100**	15 %
Norwegen	0	−44 300	**−44 300**	384 700	−92 700	−31 500	0	−1 500	**259 000**	**214 700**	14 %
Polen[1]	−3 000	−29 300	**−32 300**	380 700	−31 000	−67 900	0	−8 800	**273 000**	**240 700**	19 %
Portugal	−8 400	−34 500	**−42 900**	354 200	−108 400	−39 000	0	4 100	**210 900**	**168 000**	11 %
Slowakei	−6 500	−21 800	**−28 300**	233 400	−34 700	−31 700	0	−3 400	**163 600**	**135 300**	12 %
Slowenien	−500	−29 700	**−30 200**	421 200	−79 200	−93 100	0	−13 000	**235 900**	**205 700**	15 %
Spanien	−10 500	−23 700	**−34 200**	329 800	−68 800	−20 900	0	−2 300	**237 800**	**203 600**	15 %
Schweden	m	m	**m**	m	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Schweiz	−6 600	−70 500	**−77 100**	474 900	−67 300	−29 700	0	3 600	**381 500**	**304 400**	14 %
Türkei	−3 100	−4 500	**−7 600**	282 500	−39 300	−42 400	0	10 500	**211 300**	**203 700**	41 %
Ver. Königreich	−39 500	−33 800	**−73 300**	369 500	−71 200	−42 300	−12 200	−1 300	**242 500**	**169 200**	10 %
Vereinigte Staaten	−35 700	−18 400	**−54 100**	539 900	−118 200	−41 300	0	−6 400	**374 000**	**319 900**	18 %
OECD-Durchschnitt	**−9 200**	**−32 500**	**−41 700**	**350 800**	**−74 700**	**−37 400**	**−2 700**	**−2 000**	**234 000**	**192 300**	**16 %**
EU22-Durchschnitt	**−5 600**	**−34 800**	**−40 400**	**350 100**	**−83 000**	**−44 200**	**−1 600**	**−3 200**	**218 100**	**177 700**	**13 %**

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

1. Referenzjahr 2014. 2. Referenzjahr 2012. Bei der Berechnung des entgangenen Einkommens bleiben Erwerbseinkünfte der Bildungsteilnehmer unberücksichtigt.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802399

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

Tabelle A5.2a

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einem Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2015)

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

	Direkte Kosten	Entgangene Einkommensteuer	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Erwerbslosigkeit)			Effekt Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge	Effekt Transferleistungen				
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8) = (4) + (5) + (6) + (7)	(9) = (8) + (3)	(10)
OECD-Länder										
Australien	−29 600	−5 300	**−34 900**	171 800	0	0	2 500	**174 300**	**139 400**	11 %
Österreich	−65 500	−16 100	**−81 600**	208 100	95 700	0	2 300	**306 100**	**224 500**	8 %
Belgien	−52 000	−300	**−52 300**	187 100	70 300	0	11 100	**268 500**	**216 200**	11 %
Kanada	−40 700	−3 300	**−44 000**	125 300	14 900	0	7 000	**147 200**	**103 200**	8 %
Chile	−8 700	800	**−7 900**	13 200	41 200	0	−11 500	**42 900**	**35 000**	10 %
Tschechien	−30 000	−11 700	**−41 700**	92 500	51 600	0	4 000	**148 100**	**106 400**	9 %
Dänemark[1]	−80 400	−6 600	**−87 000**	223 500	0	15 600	−1 400	**237 700**	**150 700**	7 %
Estland	−42 700	−5 300	**−48 000**	37 700	2 800	0	1 800	**42 300**	**−5 700**	1 %
Finnland	−75 100	18 000	**−57 100**	152 200	35 100	0	−4 300	**183 000**	**125 900**	8 %
Frankreich[1]	−51 700	6 600	**−45 100**	134 600	74 600	100	−2 000	**207 300**	**162 200**	10 %
Deutschland	−68 700	−22 600	**−91 300**	208 700	118 500	0	5 400	**332 600**	**241 300**	9 %
Griechenland	−12 800	9 300	**−3 500**	30 900	32 800	0	4 100	**67 800**	**64 300**	17 %
Ungarn	−23 400	−12 200	**−35 600**	94 500	109 300	0	5 300	**209 100**	**173 500**	15 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	−43 900	12 500	**−31 400**	366 900	35 700	900	18 600	**422 100**	**390 700**	21 %
Israel	−24 200	1 100	**−23 100**	119 200	60 200	0	2 500	**181 900**	**158 800**	16 %
Italien[1]	−35 600	9 500	**−26 100**	161 600	42 500	0	5 000	**209 100**	**183 000**	11 %
Japan[2]	−23 000	−11 200	**−34 200**	77 700	70 300	0	5 800	**153 800**	**119 600**	10 %
Republik Korea	−19 200	−1 900	**−21 100**	37 100	29 500	0	−2 700	**63 900**	**42 800**	7 %
Lettland	−29 100	−4 100	**−33 200**	35 800	19 000	0	8 000	**62 800**	**29 600**	6 %
Luxemburg[1]	167 900	−9 700	**−177 600**	344 000	121 100	0	2 600	**467 700**	**290 100**	7 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Neuseeland	−32 000	−2 300	**−34 300**	131 400	0	0	2 000	**133 400**	**99 100**	10 %
Norwegen	−81 600	−19 200	**−100 800**	147 600	37 500	0	2 600	**187 700**	**86 900**	4 %
Polen[1]	−31 100	−5 400	**−36 500**	45 900	95 200	0	7 900	**149 000**	**112 500**	11 %
Portugal	−33 800	5 100	**−28 700**	157 100	50 400	0	−5 200	**202 300**	**173 600**	11 %
Slowakei	−52 800	−1 200	**−54 000**	63 200	53 300	0	−400	**116 100**	**62 100**	6 %
Slowenien	−35 700	−9 600	**−45 300**	116 200	118 800	0	8 900	**243 900**	**198 600**	11 %
Spanien	−35 500	10 700	**−24 800**	85 000	21 500	0	14 300	**120 800**	**96 000**	9 %
Schweden	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Schweiz	−96 200	−3 000	**−99 200**	129 800	40 800	0	−8 300	**162 300**	**63 100**	4 %
Türkei	−24 600	800	**−23 800**	54 000	44 300	0	−4 400	**93 900**	**70 100**	9 %
Ver. Königreich	−27 900	1 500	**−26 400**	97 400	52 600	1 000	3 000	**154 000**	**127 600**	16 %
Vereinigte Staaten	−48 600	−4 900	**−53 500**	257 500	69 200	0	11 900	**338 600**	**285 100**	14 %
OECD-Durchschnitt	**−45 900**	**−2 600**	**−48 500**	**132 500**	**51 900**	**600**	**3 100**	**188 100**	**139 600**	**10 %**
EU22-Durchschnitt	**−49 800**	**−1 600**	**−51 400**	**142 100**	**60 000**	**900**	**4 500**	**207 500**	**156 200**	**10 %**

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

1. Referenzjahr 2014. 2. Referenzjahr 2012. Bei der Berechnung des entgangenen Einkommens bleiben Erwerbseinkünfte der Bildungsteilnehmer unberücksichtigt.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802418

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

A 5

Tabelle A5.2b

Staatliche Kosten und staatlicher Nutzen bei einer Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt (2015)

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

	Direkte Kosten	Entgangene Einkommensteuer	Gesamtkosten	Einzelne Komponenten Einkommensvorteil (unter Berücksichtigung des Effekts der Erwerbslosigkeit)			Effekt Unterstützungsleistungen bei Erwerbslosigkeit	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Ertragsrate
				Effekt Einkommensteuer	Effekt Sozialversicherungsbeiträge	Effekt Transferleistungen				
	(1)	(2)	(3) = (1) + (2)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8) = (4) + (5) + (6) + (7)	(9) = (8) + (3)	(10)
OECD-Länder										
Australien	−29 600	−500	**−30 100**	125 300	0	100	5 900	**131 300**	**101 200**	12 %
Österreich	−65 500	−10 200	**−75 700**	95 600	75 300	0	2 300	**173 200**	**97 500**	6 %
Belgien	−52 000	4 200	**−47 800**	149 500	87 000	0	9 100	**245 600**	**197 800**	13 %
Kanada	−40 700	−800	**−41 500**	64 500	27 300	800	−1 200	**91 400**	**49 900**	7 %
Chile	−8 700	800	**−7 900**	2 000	24 900	0	−7 400	**19 500**	**11 600**	7 %
Tschechien	−30 000	−3 800	**−33 800**	50 000	29 500	4 500	6 300	**90 300**	**56 500**	7 %
Dänemark[1]	−80 400	3 300	**−77 100**	120 600	0	6 300	5 300	**132 200**	**55 100**	5 %
Estland	−42 700	−1 500	**−44 200**	33 100	2 700	0	300	**36 100**	**−8 100**	1 %
Finnland	−75 100	21 400	**−53 700**	105 500	28 400	200	0	**134 100**	**80 400**	7 %
Frankreich[1]	−51 700	10 400	**−41 300**	70 200	49 100	6 200	4 100	**129 600**	**88 300**	10 %
Deutschland	−68 700	−15 500	**−84 200**	88 400	78 300	1 000	1 900	**169 600**	**85 400**	5 %
Griechenland	−12 800	11 600	**−1 200**	7 300	26 900	0	5 200	**39 400**	**38 200**	22 %
Ungarn	−23 400	−9 500	**−32 900**	48 300	55 800	0	5 300	**109 400**	**76 500**	9 %
Island	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Irland	−43 900	9 400	**−34 500**	160 400	24 400	600	4 900	**190 300**	**155 800**	14 %
Israel	−24 200	2 600	**−21 600**	42 900	32 200	0	−3 500	**71 600**	**50 000**	9 %
Italien[1]	−35 600	9 600	**−26 000**	83 900	28 800	0	1 700	**114 400**	**88 400**	8 %
Japan[2]	−23 000	700	**−22 300**	16 600	27 600	50 200	4 100	**98 500**	**76 200**	13 %
Republik Korea	−19 200	−2 200	**−21 400**	7 400	17 100	0	−2 600	**21 900**	**500**	2 %
Lettland	−29 100	600	**−28 500**	29 200	15 600	0	−400	**44 400**	**15 900**	4 %
Luxemburg[1]	−167 900	−10 100	**−178 000**	225 100	88 100	0	−6 400	**306 800**	**128 800**	5 %
Mexiko	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Niederlande	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Neuseeland	−32 000	300	**−31 700**	78 200	0	2 100	8 200	**88 500**	**56 800**	8 %
Norwegen	−81 600	−8 300	**−89 900**	92 700	31 500	0	1 500	**125 700**	**35 800**	4 %
Polen[1]	−31 100	1 000	**−30 100**	31 000	67 900	0	8 800	**107 700**	**77 600**	10 %
Portugal	−33 800	9 900	**−23 900**	108 400	39 000	0	−4 100	**143 300**	**119 400**	11 %
Slowakei	−52 800	1 400	**−51 400**	34 700	31 700	0	3 400	**69 800**	**18 400**	3 %
Slowenien	−35 700	3 600	**−32 100**	79 200	93 100	0	13 000	**185 300**	**153 200**	12 %
Spanien	−35 500	8 600	**−26 900**	68 800	20 900	0	2 300	**92 000**	**65 100**	7 %
Schweden	m	m	**m**	m	m	m	m	**m**	**m**	m
Schweiz	−96 200	−5 000	**−101 200**	67 300	29 700	0	−3 600	**93 400**	**−7 800**	2 %
Türkei	−24 600	1 400	**−23 200**	39 300	42 400	0	−10 500	**71 200**	**48 000**	8 %
Ver. Königreich	−27 900	5 400	**−22 500**	71 200	42 300	12 200	1 300	**127 000**	**104 500**	21 %
Vereinigte Staaten	−48 600	−900	**−49 500**	118 200	41 300	0	6 400	**165 900**	**116 400**	10 %
OECD-Durchschnitt	**−45 900**	**1 200**	**−44 700**	**74 700**	**37 400**	**2 700**	**2 000**	**116 800**	**72 100**	**8 %**
EU22-Durchschnitt	**−49 800**	**2 500**	**−47 300**	**83 000**	**44 200**	**1 600**	**3 200**	**132 000**	**84 700**	**9 %**

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

1. Referenzjahr 2014. 2. Referenzjahr 2012. Bei der Berechnung des entgangenen Einkommens bleiben Erwerbseinkünfte der Bildungsteilnehmer unberücksichtigt.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802437

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

Tabelle A5.3a

Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für einen Mann, der einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2015)

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

	Kurzer tertiärer Bildungsgang (ISCED-Stufe 5)						Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgang (oder gleichwertiger Bildungsgang) (ISCED-Stufe 6 bis 8)					
	Privat			Staatlich			Privat			Staatlich		
	Gesamtkosten	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Gesamtkosten	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Gesamtkosten	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Gesamtkosten	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	–38 800	155 600	**116 800**	–15 200	84 100	**68 900**	–80 400	361 400	**281 000**	–39 600	207 300	**167 700**
Österreich	–53 000	236 800	**183 800**	–68 200	207 300	**139 100**	–67 700	555 300	**487 600**	–88 200	438 800	**350 600**
Belgien	m	m	**m**	m	m	**m**	–51 000	221 600	**170 600**	–53 400	269 400	**216 000**
Kanada	–46 700	186 700	**140 000**	–29 200	86 500	**57 300**	–53 300	406 100	**352 800**	–49 400	201 900	**152 500**
Chile	–19 700	193 800	**174 100**	–3 000	9 600	**6 600**	–49 000	689 800	**640 800**	–15 500	62 700	**47 200**
Tschechien	m	m	**m**	m	m	**m**	–69 000	334 300	**265 300**	–41 500	154 000	**112 500**
Dänemark[1]	–23 500	127 400	**103 900**	–40 100	103 200	**63 100**	–54 500	289 200	**234 700**	–92 700	276 200	**183 500**
Estland	a	a	**a**	a	a	**a**	–42 500	193 800	**151 300**	–48 000	50 100	**2 100**
Finnland	a	a	**a**	a	a	**a**	–47 300	295 700	**248 400**	–57 100	218 100	**161 000**
Frankreich[1]	–28 000	186 200	**158 200**	–22 100	99 700	**77 600**	–64 500	496 800	**432 300**	–51 400	289 300	**237 900**
Deutschland	m	m	**m**	m	m	**m**	–61 900	361 900	**300 000**	–91 700	349 600	**257 900**
Griechenland	a	a	**a**	a	a	**a**	–27 900	142 600	**114 700**	–3 500	65 100	**61 600**
Ungarn	–25 200	119 600	**94 400**	–15 900	68 900	**53 000**	–43 100	387 200	**344 100**	–36 600	212 200	**175 600**
Island	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Irland	–28 600	240 900	**212 300**	–19 500	187 500	**168 000**	–50 500	547 000	**496 500**	–34 600	514 200	**479 600**
Israel	–8 800	134 500	**125 700**	–6 200	37 100	**30 900**	–31 000	458 600	**427 600**	–32 100	261 600	**229 500**
Italien[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	–43 900	229 000	**185 100**	–26 100	209 100	**183 000**
Japan	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Republik Korea	–16 200	196 600	**180 400**	–7 800	34 600	**26 800**	–30 700	310 100	**279 400**	–26 000	71 800	**45 800**
Lettland	m	m	**m**	m	m	**m**	–34 500	125 500	**91 000**	–36 600	64 100	**27 500**
Luxemburg[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Mexiko	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Niederlande	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Neuseeland	m	m	**m**	m	m	**m**	–65 500	338 600	**273 100**	–40 700	145 600	**104 900**
Norwegen	–39 300	126 900	**87 600**	–40 400	91 700	**51 300**	–71 600	348 600	**277 000**	–103 500	243 600	**140 100**
Polen[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	–48 900	402 100	**353 200**	–36 400	155 100	**118 700**
Portugal	m	m	**m**	m	m	**m**	–54 500	268 400	**213 900**	–28 700	213 900	**185 200**
Slowakei	m	m	**m**	m	m	**m**	–44 600	284 300	**239 700**	–55 400	116 900	**61 500**
Slowenien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Spanien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Schweden	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Schweiz	m	m	**m**	m	m	**m**	–79 000	485 700	**406 700**	–100 500	159 400	**58 900**
Türkei	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Ver. Königreich	–41 600	144 300	**102 700**	m	m	**m**	–84 000	361 400	**277 400**	–29 000	183 900	**154 900**
Vereinigte Staaten	–39 800	158 500	**118 700**	–30 100	82 800	**52 700**	–88 500	673 900	**585 400**	–67 000	412 100	**345 100**
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**–55 400**	**368 000**	**312 600**	**–49 400**	**213 300**	**163 900**
EU22-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**–52 400**	**323 300**	**270 900**	**–47 700**	**222 400**	**174 700**

Anmerkung: Die Werte basieren auf dem Unterschied zwischen Männern, die einen Abschluss auf einer bestimmten ISCED-Stufe im Tertiärbereich erworben haben, und Männern, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet. Bei den direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt.

Aufgrund von Veränderungen in der angewandten Methodik können Werte in dieser Ausgabe von Bildung auf einen Blick nicht mit den Werten aus vorherigen Ausgaben verglichen werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802456

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

A 5

Tabelle A5.3b

Private/Staatliche Kosten und privater/staatlicher Nutzen für eine Frau, die einen Abschluss im Tertiärbereich erwirbt, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2015)

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

	Kurzer tertiärer Bildungsgang (ISCED-Stufe 5)						Bachelor-, Master- oder Promotionsbildungsgang (oder gleichwertiger Bildungsgang) (ISCED-Stufe 6 bis 8)					
	Privat			Staatlich			Privat			Staatlich		
	Gesamtkosten	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Gesamtkosten	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Gesamtkosten	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag	Gesamtkosten	Gesamtnutzen	Finanzieller Nettoertrag
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	−30 200	148 700	**118 500**	−13 000	60 900	**47 900**	−59 900	335 500	**275 600**	−34 300	160 800	**126 500**
Österreich	−47 000	161 100	**114 100**	−63 200	120 300	**57 100**	−60 000	292 000	**232 000**	−81 900	231 300	**149 400**
Belgien	m	m	**m**	m	m	**m**	−41 700	213 200	**171 500**	−48 900	241 900	**193 000**
Kanada	−37 400	166 300	**128 900**	−27 600	55 700	**28 100**	−37 300	323 800	**286 500**	−46 600	126 800	**80 200**
Chile	−12 500	126 100	**113 600**	−3 000	6 300	**3 300**	−33 800	448 700	**414 900**	−15 400	31 500	**16 100**
Tschechien	m	m	**m**	m	m	**m**	−51 400	190 800	**139 400**	−33 600	95 900	**62 300**
Dänemark[1]	−11 600	123 900	**112 300**	−35 500	63 200	**27 700**	−26 900	187 600	**160 700**	−82 100	146 200	**64 100**
Estland	a	a	**a**	a	a	**a**	−21 500	172 200	**150 700**	−44 200	42 300	**−1 900**
Finnland	a	a	**a**	a	a	**a**	−45 300	255 200	**209 900**	−53 700	171 200	**117 500**
Frankreich[1]	−22 800	180 900	**158 100**	−20 100	110 000	**89 900**	−53 600	277 800	**224 200**	−47 200	153 700	**106 500**
Deutschland	m	m	**m**	m	m	**m**	−50 100	215 800	**165 700**	−84 500	172 300	**87 800**
Griechenland	a	a	**a**	a	a	**a**	−27 000	126 100	**99 100**	−1 200	36 800	**35 600**
Ungarn	−20 500	64 200	**43 700**	−14 100	38 200	**24 100**	−36 000	196 400	**160 400**	−33 800	111 800	**78 000**
Island	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Irland	−21 600	248 900	**227 300**	−21 400	85 500	**64 100**	−38 200	441 900	**403 700**	−37 900	243 800	**205 900**
Israel	−4 400	93 400	**89 000**	−5 500	10 100	**4 600**	−20 300	320 600	**300 300**	−30 300	102 800	**72 500**
Italien[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	−34 800	189 500	**154 700**	−26 000	114 400	**88 400**
Japan	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Republik Korea	−18 800	119 300	**100 500**	−8 000	10 700	**2 700**	−35 200	210 800	**175 600**	−26 400	28 900	**2 500**
Lettland	m	m	**m**	m	m	**m**	−24 100	109 200	**85 100**	−31 400	46 500	**15 100**
Luxemburg[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Mexiko	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Niederlande	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Neuseeland	m	m	**m**	m	m	**m**	−59 400	281 100	**221 700**	−37 800	94 500	**56 700**
Norwegen	−25 400	128 200	**102 800**	−34 500	50 100	**15 600**	−45 100	307 000	**261 900**	−92 400	152 300	**59 900**
Polen[1]	m	m	**m**	m	m	**m**	−32 300	278 800	**246 500**	−30 000	109 700	**79 700**
Portugal	m	m	**m**	m	m	**m**	−42 900	221 300	**178 400**	−23 900	151 700	**127 800**
Slowakei	m	m	**m**	m	m	**m**	−28 800	166 400	**137 600**	−52 700	70 800	**18 100**
Slowenien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Spanien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Schweden	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Schweiz	m	m	**m**	m	m	**m**	−78 000	385 000	**307 000**	−102 600	94 400	**−8 200**
Türkei	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Ver. Königreich	−36 500	93 000	**56 500**	m	m	**m**	−76 500	288 900	**212 400**	−25 000	148 300	**123 300**
Vereinigte Staaten	−30 400	150 000	**119 600**	−27 800	57 000	**29 200**	−67 700	436 100	**368 400**	−62 000	204 200	**142 200**
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**−43 400**	**264 300**	**220 900**	**−45 600**	**126 300**	**80 700**
EU22-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**−40 700**	**224 900**	**184 200**	**−43 400**	**134 600**	**91 200**

Anmerkung: Die Werte basieren auf dem Unterschied zwischen Frauen, die einen Abschluss auf einer bestimmten ISCED-Stufe im Tertiärbereich erworben haben, und Frauen, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Werte sind auf volle Hundert gerundet. Bei den direkten Kosten für Bildung bleiben Bildungsdarlehen unberücksichtigt.

Aufgrund von Veränderungen in der angewandten Methodik können Werte in dieser Ausgabe von Bildung auf einen Blick nicht mit den Werten aus vorherigen Ausgaben verglichen werden. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Referenzjahr 2014.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802475

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

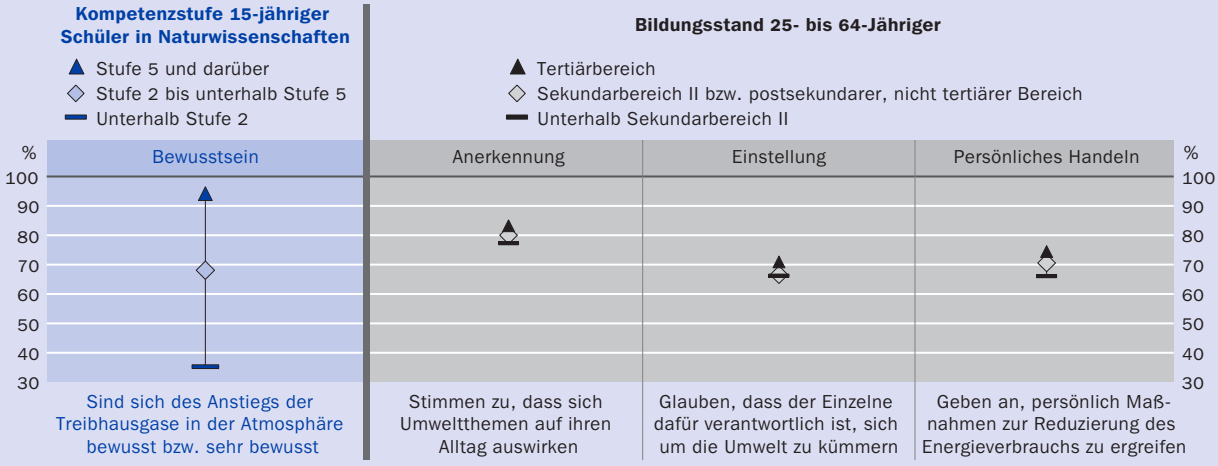
Indikator A6
Was sind die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung?

- Das Umweltbewusstsein 15-jähriger Schüler steigt stetig und signifikant mit ihrer Kompetenzstufe in Naturwissenschaften.
- In den meisten OECD-Ländern gibt es eine positive, jedoch nicht immer statistisch signifikante Korrelation zwischen einem höheren Bildungsstand und dem Grad der Anerkennung von Umweltthemen sowie der diesbezüglichen Einstellung und dem persönlichen Handeln.
- Von den 17 Zielen der Vereinten Nationen für nachhaltige Entwicklung stehen sieben direkt in Zusammenhang mit Umwelt und Umweltschutz, aber in einigen Schulen sind diese Themen kein Bestandteil des Lehrplans für Schüler der Klassenstufe 8 (durchschnittliches Alter 13,5 Jahre).

Abbildung A6.1

Bewusstsein, Anerkennung, Einstellung und persönliches Handeln im Bereich Umweltthemen, nach Kompetenzstufe in Naturwissenschaften bzw. Bildungsstand (2014, 2015 bzw. 2016)

Durchschnitt 15-jährige Schüler und 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Daten zum Bewusstsein stammen aus PISA (2015), Daten zur Anerkennung aus Eurobarometer (2014) und Daten zu Einstellung und persönlichem Handeln aus der Europäischen Sozialstudie (2016).
Anordnung der Items in der Reihenfolge der kognitiven und verhaltensbezogenen Vorgänge, welche die komplexen dynamischen Interaktionen des Einzelnen mit der Umwelt bestimmen.
Quelle: OECD (2018), Tabellen A6.1, A6.2, A6.3 und A6.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802703

Kontext

Umweltthemen sind allgegenwärtig und untrennbar mit unserem Wohlergehen verknüpft – von Unwettern über den Rückgang der biologischen Vielfalt bis zur Luft, die wir atmen, und dem Wasser, das wir trinken. Es wird immer deutlicher, dass Umwelt und Umweltschutz den entscheidenden Dreh- und Angelpunkt für die Entwicklung der Menschheit bilden (UN, 2013[1]; World Economic Forum, 2018[2]). In den letzten 150 Jahren erlebte die Welt einen beispiellosen industriellen und technologischen Fortschritt, verbunden mit einem gewaltigen Bevölkerungswachstum. Im Laufe dieser beispiellosen Entwicklung geriet das Ökosystem der Welt immer stärker unter Druck, die Umweltschä-

A 6

den zu bewältigen, die die umfassende Industrialisierung und zunehmende Nutzung der natürlichen Ressourcen verursachen (Dimick, 2014[3]; WWF, 2016[4]). Nach der vorherrschenden wissenschaftlichen Meinung steht das Ökosystem der Erde an einem Scheideweg in Bezug auf seine Fähigkeit, allen Lebewesen einen unversehrten, intakten Lebensraum zu bieten (Ripple et al., 2017[5]; UNEP, 2016[6]; Waters et al., 2016[7]).

Inmitten der wachsenden globalen Herausforderungen gab es in den letzten Jahrzehnten viele Beispiele für eine positive Entwicklung auf lokaler oder nationaler Ebene. Noch wichtiger ist, dass in den letzten Jahren weltweit der Ruf nach gezieltem gemeinsamem Handeln gegen die fortschreitende Umweltzerstörung und für eine Umkehrung der Umweltschäden lauter wird. Diese Entwicklungen unterstreichen die Tatsache, dass ökologische Nachhaltigkeit nur mit globalen Anstrengungen möglich ist (Goosen, 2012[8]). Diese Anstrengungen gipfelten zuletzt im November 2017 in der UN-Weltklimakonferenz in Bonn. Von den 17 Zielen der Vereinten Nationen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDG) stehen sieben entweder direkt mit der Umwelt in Zusammenhang oder sind in einen Umweltkontext eingebettet (Kasten A6.2).

Bildung spielt bei der Erreichung der Ziele für nachhaltige Entwicklung eine grundlegende Rolle. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird ausdrücklich als Teilaspekt des Ziels einer inklusiven, chancengerechten und hochwertigen Bildung für alle Menschen weltweit anerkannt. Bildung befähigt den Einzelnen, sein Verhalten zu ändern. Durch die Veränderung seines persönlichen Verhaltens leistet jeder Einzelne als Teil der Gesellschaft einen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung, indem so die notwendigen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Veränderungen vorangetrieben werden.

Bildung auf einen Blick 2018 betrachtet im Zuge eines vierjährigen Berichtszyklus das Verhältnis zwischen Bildung und Umwelt als erstes Thema des in Kasten A8.1 von *Bildung auf einen Blick 2017* beschriebenen neuen thematischen Rahmens für den Indikator zu den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung (OECD, 2017[9]). Über die nächsten drei Jahre hinweg liegt der Schwerpunkt des Indikators zu den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen auf den Themen Work-Life-Balance und soziale Kontakte (2019), bürgerschaftliches Engagement, Mitwirkung am demokratischen Prozess und persönliche Sicherheit (2020) und Gesundheitszustand und subjektives Wohlbefinden (2021). Damit ist dann der erste Zyklus zur Betrachtung der gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung abgeschlossen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Werden Erwachsene nach persönlichen Maßnahmen zur Einsparung von Energie gefragt, stellt man in einer Vielzahl der Länder je nach Bildungsstand der Befragten statistisch signifikante Unterschiede fest. Dagegen findet man nur in wenigen Ländern statistisch signifikante Unterschiede, wenn man Erwachsene fragt, ob sie zustimmen, dass Umweltthemen Auswirkungen auf ihren Alltag haben oder dass es eine persönliche Verantwortung für den Umweltschutz gibt.
- Weniger als 30 Prozent der Erwachsenen geben an, dass sie aus ökologischen Gründen eine Petition unterzeichnen oder eine Umweltorganisation finanziell unterstützen. Doch trotz dieses niedrigen Anteils sind die Unterschiede je nach Bildungsstand bei dieser Frage signifikanter als bei Fragen nach anderen persönlichen Maßnahmen wie Energiesparen, die den Angaben zufolge unabhängig vom Bildungsstand 45 Prozent der Erwachsenen ergreifen.

Hinweis

Dieser Indikator stützt sich auf Daten aus verschiedenen Quellen. Hauptdatenquellen sind die Internationale Schulleistungsstudie PISA (2015) und die Europäische Sozialstudie (European Social Survey – ESS) (Runde 8 im Jahr 2016). Es wurden auch Daten aus der Internationalen Studie zur zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung (International Civic and Citizenship Education Study – ICCS) von Schülern der Klassenstufe 8 im Jahr 2016 genutzt sowie ergänzend Daten aus drei internationalen bevölkerungsbasierten Erhebungen: Eurobarometer (Special Eurobarometer 416 und 417 aus 2014), International Social Survey Programme (ISSP) (Environment III, 2010) und World Values Survey (WVS) (Erhebungsphase 6, 2010–2014).

Für jede internationale bevölkerungsbasierte Erhebung wurde für jeden Bildungsbereich der prozentuale Anteil der Erwachsenen auf nationaler Ebene mit dem jeweiligen prozentualen Anteil in Indikator A1 verglichen. Wenn sich die Daten eines Landes als stark problematisch hinsichtlich ihrer Kompatibilität mit ISCED herausstellten und sich dieser Konflikt nicht hinreichend lösen ließ, flossen die Daten nicht in die Analyse ein. Weiterführende Informationen zu den verschiedenen, in den Erhebungen gestellten Fragen und der Datenbewertung finden sich im Abschnitt Angewandte Methodik.

Da die in diesen Erhebungen gestellten Fragen nicht deckungsgleich sind, werden die Ergebnisse in der Analyse nicht direkt miteinander verglichen. Unterschiede nach Bildungsstand in den jeweiligen Ländern und Übereinstimmungen über die Länder hinweg können jedoch trotzdem einen guten Überblick über die Zusammenhänge zwischen Bildung und den gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen im Bereich Umwelt liefern.

Analyse und Interpretationen

Die in diesem Indikator vorgestellte Analyse beruht auf vier Aspekten zur Beschreibung der kognitiven und verhaltensbezogenen Vorgänge, welche die dynamischen Interaktionen des Einzelnen mit seiner Umwelt bestimmen. Diese Vorgänge durchlaufen wachsende Intensitätsstufen auf dem Weg zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit Umweltthemen:

1. *Bewusstsein* für Umweltthemen bezieht sich auf den Kenntnisstand oder den Grad der Wahrnehmung des Einzelnen einer Situation, deren Randbedingungen und zukünftige Entwicklungen. Hierbei handelt es sich um einen weitgehend passiven Aspekt, der über die einfache Zurkenntnisnahme der Fakten hinaus keine tiefer gehende kognitive Interaktion erfordert.
2. *Anerkennung* von Umweltthemen spiegelt wider, was der Einzelne und damit mittelbar die Gesellschaft als Norm akzeptiert. Anerkennung geht einen Schritt weiter als bloße Akzeptanz und bedeutet, dass man sich ausdrücklich dazu bekennt, von einem Problem zu wissen. Anerkennung impliziert die aktive kognitive Auseinandersetzung mit den Fakten.
3. *Einstellung* zu Umweltthemen bezieht sich auf ein Geflecht aus Gefühlen und Überzeugungen, das von dem Wertesystem des Einzelnen beeinflusst wird. Implizit enthalten sind die komplexen Werturteile, die der Einzelne in einem tiefer gehenden kognitiven Prozess getroffen hat.

4. *Persönliches Handeln* in Bezug auf Umweltthemen meint die praktische Umsetzung der Einstellungen des Einzelnen nach außen hin, indem er bestimmte Dinge tut. Das persönliche Handeln fällt dabei eindeutig in den Bereich des Verhaltens, allerdings kann das Nichthandeln eines Einzelnen ebenso aufschlussreich sein.

Abbildung A6.1 fasst die Daten der Länder aus den Hauptquellen zusammen und liefert so einen wichtigen schematischen Überblick über die Ergebnisse zu den vier oben erläuterten Aspekten. Es besteht ein deutlicher und in den meisten Fällen statistisch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen den gesamtgesellschaftlichen Ergebnissen zu Umweltthemen und dem Bildungsstand. Die Werte für die vier Aspekte liegen insgesamt hoch, allerdings sollten die Datenpunkte der verschiedenen Aspekte nicht miteinander verglichen werden, da sie aus verschiedenen Quellen stammen und unterschiedliche Bevölkerungsgruppen als Referenzgruppe dienten. Von den vier Aspekten weist das Bewusstsein in allen Gruppen die größte, die Einstellung die kleinste Bandbreite auf. Dies lässt darauf schließen, dass die naturwissenschaftliche Kompetenz der Schüler einen großen Einfluss auf ihre Sensibilisierung für bestimmte Themen hat, während der Bildungsstand bei der Bildung von Überzeugungen keine große Rolle zu spielen scheint.

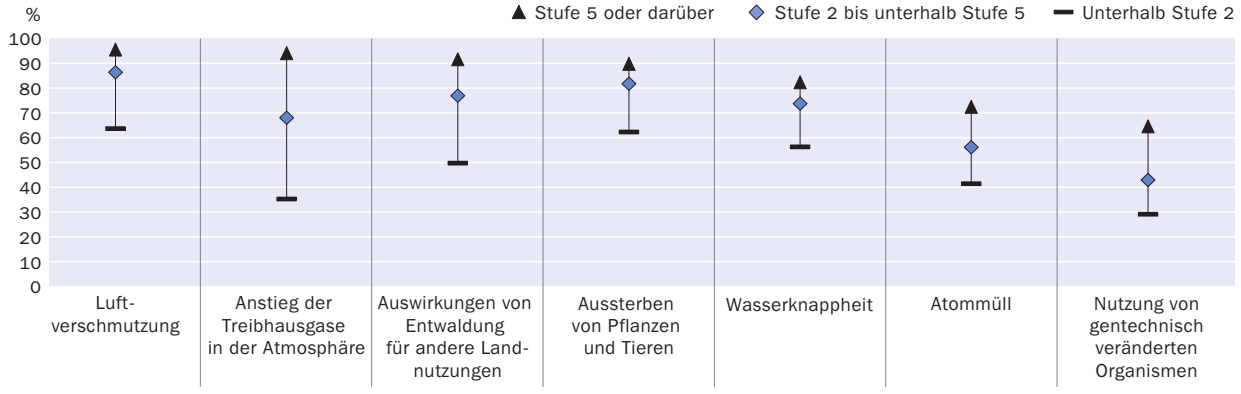
Bewusstsein für Umweltthemen

Die Daten der PISA-Studie aus dem Jahr 2015 zeigen bei 15-jährigen Schülern (gemäß Selbstangabe) allgemein ein hohes Bewusstsein für verschiedenste Umweltthemen. In den OECD-Ländern herrscht ein hohes Bewusstsein für Umweltthemen, die sich auf die Nutzung und den Erhalt der natürlichen Ressourcen beziehen (z. B. das Aussterben von Pflanzen und Tieren, die Folgen von Entwaldung für andere Landnutzungen und die Wasserknappheit). Mindestens rund 70 Prozent der Schüler gaben an, dass sie sich in diesen Themen zumindest einigermaßen auskennen und in der Lage sind, sie ganz allgemein zu erklären. Im Vergleich dazu war das Bewusstsein für Umweltthemen in Zusammenhang mit technikinduzierten Aspekten weniger ausgeprägt (z. B. der Anstieg von Treibhausgasen in der Atmosphäre, Atommüll, der Einsatz gentechnisch veränderter Organismen) (Tab. A6.1).

Abbildung A6.2

Anteil 15-jähriger Schüler, die angeben, sich der Umweltthematik bewusst bzw. sehr bewusst zu sein, nach Kompetenzstufe in Naturwissenschaften (2015)

Schulleistungsstudie PISA, OECD-Durchschnitt



Anmerkung: „Bewusst bzw. sehr bewusst" bedeutet, man stimmt der Aussage zu „Ich weiß etwas darüber und könnte das Thema allgemein erklären" bzw. „Ich bin damit vertraut und könnte das Thema gut erklären".

Anordnung der Umweltthemen in absteigender Reihenfolge des Anteils 15-jähriger Schüler der Kompetenzstufe 5 oder darüber, die angeben, sich des Themas „bewusst bzw. sehr bewusst" zu sein.

Quelle: OECD (2018), Tabelle A6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802722

Betrachtet man die Angaben der Schüler zu ihrem Bewusstsein in Verbindung mit ihrer Kompetenzstufe in Naturwissenschaften in der Schulleistungsstudie PISA, so stellt man einen deutlichen Kontrast fest zwischen Schülern mit hoher und Schülern mit niedriger Kompetenzstufe. Der Anteil Schüler, die angeben, dass sie sich der Umweltthematik bewusst sind, steigt mit zunehmender Kompetenzstufe in Naturwissenschaften signifikant an. Dieser Zusammenhang gilt für alle sieben Umweltthemen (Abb. A6.2).

In Japan ist der Gradient des Zusammenhangs zwischen Umweltbewusstsein und naturwissenschaftlicher Kompetenzstufe besonders steil, dort geben die Schüler auch einen tendenziell eher niedrigen Grad an Bewusstsein für die meisten Umweltthemen an. In Belgien und Frankreich unterscheiden sich die Angaben der Schüler zu ihrem Bewusstsein für Umweltthemen hinsichtlich der Nutzung und des Erhalts von natürlichen Ressourcen

Kasten A6.1

Umweltbildung an Schulen

Umweltbildung blickt auf eine mehr als 40-jährige Geschichte zurück (Stevenson et al., 2013[10]). Innerhalb dieser vier Jahrzehnte hat sich Umweltbildung von einem Nischenthema zu einem viel diskutierten Bereich entwickelt, der mit gesellschaftlichen Belangen wie Gesundheit, Bildung, Armut und allgemeinem gesellschaftlichem Fortschritt verbunden ist. Mit der wachsenden Bedeutung von Themen wie Naturschutz, Biodiversität und Nachhaltigkeit in den letzten Jahren wurde diesem Bereich deutlich mehr Beachtung zuteil.

Im Durchschnitt der OECD-Länder nannten zwischen 50 und 75 Prozent der 15-Jährigen die Schule als Hauptinformationsquelle zu einer Vielfalt von Umweltthemen. Umweltbildung in der Schule unterstützt junge Menschen beim Erwerb von Kenntnissen, Kompetenzen und Werten, die den Übergang zu mehr Nachhaltigkeit auf der Welt unterstützen. „Do Today's 15-Year-Olds Feel Environmentally Responsible?" (Sind die 15-Jährigen von heute umweltbewusst?), *PISA in Focus*, No. 21, kommt zu dem Schluss, dass die Schule als Ort der Wissensvermittlung zu Umweltthemen eine zentrale Rolle zu spielen scheint (OECD, 2012[11]).

Bildung und Umweltbildung waren das Herzstück der UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" (2005–2014) mit dem Ziel, die Prinzipien, Werte und Praktiken der nachhaltigen Entwicklung in allen Bereichen der Bildung und des Lernens zu verankern. Gemäß dem Monitoringbericht der UN-Wirtschaftskommission für Europa von 2015 ist BNE in mehr als 90 Prozent der Mitgliedstaaten, die einen nationalen Umsetzungsbericht vorlegten, in den nationalen Vorgaben und Richtlinien für Bildung verankert (Creech and Buckler, 2015[12]). In der überwiegenden Mehrzahl dieser Länder ist man bereits über die Definition von Eckpunkten möglicher politischer Maßnahmen hinaus und hat BNE in den Lehrplänen und/oder Standards festgeschrieben. Die nationalen Bemühungen konzentrieren sich im Allgemeinen auf 1) Kernthemen nachhaltiger Entwicklung in Lehrplänen, 2) breit gefächerte Kompetenzen und Lernziele und 3) pädagogische Ansätze.

Die Länder nannten verschiedenste Ansätze für die Einbindung von BNE in den Lehrplan: von der Einbettung von BNE in Rahmenrichtlinien und Anforderungsrahmen für Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen über Versuche mit experi-

mentellen Lehrplänen mit nachhaltigkeitsbezogenen Modulen bis hin zur Förderung von Aktivitäten außerhalb des Lehrplans wie Feldstudien und Wettbewerbe (Creech and Buckler, 2015[12]). Viele Länder berichteten von einer steigenden Verfügbarkeit von Instrumenten und Ressourcen, wohingegen andere Länder betonten, dass das Ausmaß der Nachfrage nach solchen Materialien nicht bekannt ist.

Die Internationale Studie zur zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung 2016, in der Schüler der Klassenstufe 8 (Durchschnittsalter 13,5 Jahre), deren Lehrkräfte sowie deren Schulen befragt wurden, stellte fest, dass das Thema Umwelt und Nachhaltigkeit gemeinhin Bestandteil des Lehrplans der Klassenstufe 8 ist. Von den 15 teilnehmenden OECD- und Partnerländern, die die Frage zu Lehrplaninhalten beantworteten, gaben 11 Länder an, dass dieses Thema Teil des Lehrplans dieser Klassenstufe ist (ICCS/IEA, 2016[13]).

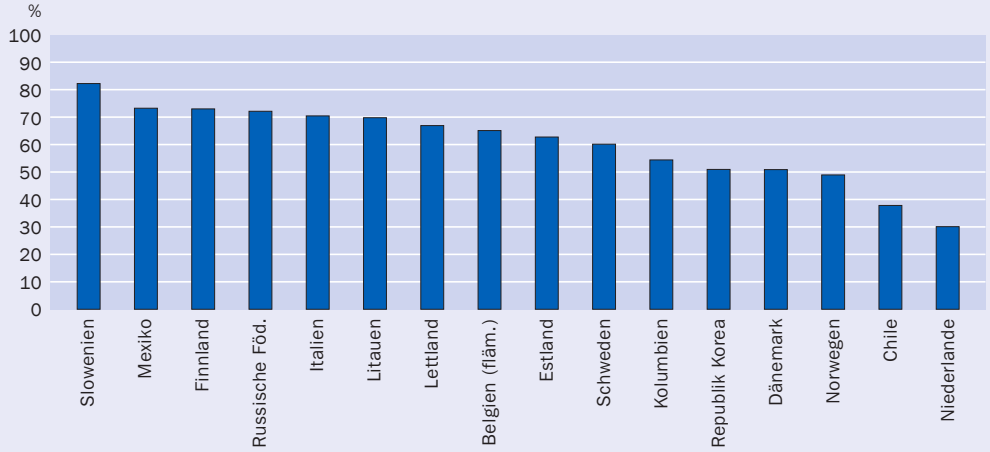
Es gibt auch Belege dafür, dass einige Länder im Unterricht und in der schulischen Praxis auf ökologische Nachhaltigkeit großen Wert legen. Abbildung A6.a zeigt den Anteil der Schulen, deren Schulleitung angab, dass alle oder die meisten Schüler der Klassenstufe 8 im laufenden Schuljahr die Möglichkeit hatten, an Aktivitäten zu ökologischer Nachhaltigkeit teilzunehmen. Da die Einheit der Analyse die einzelne Schule ist, ist der Fehlerbereich relativ groß.

In Finnland, Italien, Litauen, Mexiko, der Russischen Föderation und Slowenien gaben mindestens 70 Prozent der Schulen an, dass alle oder die meisten Schüler der Klassenstufe 8 im Schuljahr 2016 an Aktivitäten zur ökologischen Nachhaltigkeit teilgenommen hatten. Dieser Wert liegt deutlich über dem internationalen Durchschnitt. Chile, Dänemark, die Republik Korea, die Niederlande und Norwegen berichteten einen deutlich niedrigeren Anteil an Schulen, in denen die Schüler an Aktivitäten zur ökologischen Nachhaltigkeit teilnahmen (Abb. A6.a).

Abbildung A6.a

Anteil der Schulen, in denen alle oder die meisten Schüler der Klassenstufe 8 an internen oder externen Aktivitäten im Bereich ökologische Nachhaltigkeit teilnehmen (2016)

Internationale Studie zur zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung



Anmerkung: Schüler der Klassenstufe 8 sind im Durchschnitt 13,5 Jahre alt.

Quelle: Internationale Studie zur zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung (2016). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802760

je nach Kompetenzstufe stark voneinander. In der Republik Korea und Luxemburg findet man je nach naturwissenschaftlicher Kompetenzstufe deutliche Unterschiede in den Angaben der Schüler zum Bewusstsein hinsichtlich technikinduzierter Aspekte (Tab. A6.1).

Abbildung A6.2 zeigt auch, dass beim Thema „Anstieg der Treibhausgase in der Atmosphäre" OECD-weit die Unterschiede zwischen den Kompetenzstufen nach PISA am deutlichsten sind. Schüler, die mindestens Kompetenzstufe 5 erreicht haben, geben mit mehr als zweieinhalbmal so hoher Wahrscheinlichkeit an, sich der Problematik Treibhausgase bewusst zu sein, als Schüler der Kompetenzstufe 2 oder darunter. Diese Beobachtung gilt für die meisten Länder (Tab. A6.1).

Anerkennung von Umweltthemen

Insgesamt gibt es einen weitgehenden Konsens über die Auswirkungen von Umweltthemen. In den Ländern, die an der Eurobarometer-Erhebung zur öffentlichen Meinung in den Mitgliedstaaten der EU teilnehmen, stimmen rund 70 bis 90 Prozent der Erwachsenen der Aussage zu, dass Umweltthemen Auswirkungen auf ihren Alltag haben. Gemäß den Daten des International Social Survey Programme (ISSP), einem internationalen Programm zur Zusammenarbeit bei der Durchführung jährlicher Umfragen zu wechselnden sozialwissenschaftlichen Themen in den teilnehmenden Ländern, ist dieser Anteil zwar kleiner, liegt jedoch im Durchschnitt immer noch bei mehr als 45 Prozent (Tab. A6.2). Der Unterschied zwischen den beiden Quellen lässt sich teilweise darauf zurückführen, dass die Frage unterschiedlich gestellt wurde (s. Abschnitt Angewandte Methodik).

Der Grad der Anerkennung von Umweltthemen unterscheidet sich je nach Bildungsstand deutlich. Im Durchschnitt der Länder gilt: je höher der Bildungsstand, desto größer die Anerkennung von Umweltthemen. Auf Ebene der einzelnen Länder gibt es jedoch nur relativ wenige statistisch signifikante Vergleiche. Dies liegt an der allgemeinen Art dieser Erhebungen und der inhärenten Ungenauigkeit statistischer Schätzungen, die auf einer kleinen Unterauswahl einer Stichprobe beruhen (Tab. A6.2).

In Belgien, Lettland, der Türkei und dem Vereinigten Königreich ist der Bildungsgradient bei der Anerkennung von Umweltthemen besonders steil. In diesen Ländern ist der Anteil der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die der Aussage zustimmen, dass Umweltthemen Auswirkungen auf ihren Alltag haben, deutlich höher als der diesbezügliche Anteil der Erwachsenen ohne einen solchen Abschluss (Tab. A6.2).

Einstellung zu Umweltthemen

Im Durchschnitt sind mehr als zwei Drittel der Erwachsenen der Ansicht, dass sie eine positive Einstellung zum Umweltschutz haben. Im Vergleich zum Grad des Bewusstseins oder der Anerkennung scheint der Grad der positiven Einstellung zum Umweltschutz gleichmäßiger über die Bildungsstände verteilt zu sein, was darauf hindeutet, dass bei der Formulierung von Einstellungen andere Aspekte wie gesellschaftliche Normen und das sozial Erwünschte eine Rolle spielen. Trotzdem ist eindeutig ein Bildungsgradient festzustellen. Im Durchschnitt der Länder steigt der Grad der positiven Einstellung zum Umweltschutz mit dem Bildungsstand (Tab. A6.3).

So gaben Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich eine signifikant positivere Einstellung zum Thema Umweltschutz an als Erwachsene ohne diesen Abschluss. Dies trifft besonders für Tschechien und das Vereinigte Königreich zu. In Tschechien besteht auch ein signifikanter Unterschied hinsichtlich des Grads der positiven Einstellung zwischen

A 6

Erwachsenen ohne einen Abschluss im Sekundarbereich II und Erwachsenen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. A6.3).

Im Gegensatz dazu scheint in Israel und der Schweiz ein umgekehrter Zusammenhang zwischen der Einstellung zum Umweltschutz und dem Bildungsstand zu bestehen. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den Bildungsständen statistisch nicht signifikant (Tab. A6.3).

Persönliches Handeln in Bezug auf Umweltthemen

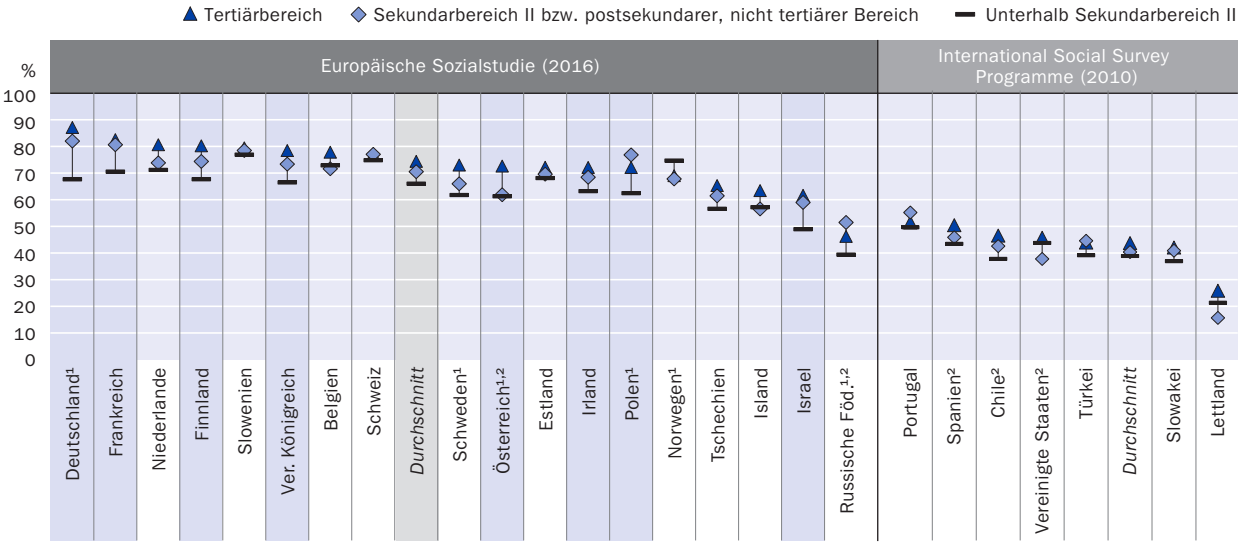
Es gibt eine große Bandbreite an aktiven Maßnahmen, die man zu einem Umweltthema ergreifen kann. Allgemeine bevölkerungsbasierte Sozialerhebungen konzentrieren sich tendenziell entweder auf Verhaltensmuster und Veränderungen des Lebensstils hinsichtlich des eigenen Verbrauchs oder auf eine aktive Beteiligung an Maßnahmen zu bestimmten Umweltthemen.

In den Ländern, die an der Europäischen Sozialstudie (ESS) beteiligt sind, einer länderübergreifenden, auf wissenschaftlichen Standards beruhenden Erhebung in ganz Europa, gaben durchschnittlich mehr als 70 Prozent der Erwachsenen an, dass sie aus Umweltschutzgründen immer oder oft Maßnahmen zur Einsparung von Energie ergreifen (Tab. A6.4). Der Grad an positivem persönlichem Handeln liegt insgesamt knapp über dem Grad an positiver Einstellung, der im vorherigen Abschnitt erläutert wurde. Allerdings passt das persönliche Handeln nicht immer zur Einstellung, wie nachfolgend noch gezeigt werden wird.

Abbildung A6.3

Anteil Erwachsener, die angeben, dass sie persönlich Maßnahmen zur Reduzierung des Energieverbrauchs ergreifen, nach Bildungsstand (2016 bzw. 2010)

Europäische Sozialstudie und International Social Survey Programme, 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Da die in den verschiedenen Erhebungen gestellten Fragen nicht deckungsgleich sind, werden die Ergebnisse in der Analyse nicht direkt miteinander verglichen (weiterführende Informationen s. Abschnitt Definitionen). In blau unterlegten Ländern ist der Unterschied zwischen einzelnen oder allen Bildungsständen signifikant.
1. Einige Diskrepanzen in der Stichprobenverteilung der Erhebung nach dem höchsten Bildungsabschluss im Vergleich zu den in Indikator A1 veröffentlichen Daten bleiben bestehen. 2. Die Daten zum höchsten Bildungsabschluss der Befragten wurden für eine verbesserte Kompatibilität mit ISCED 2011 neu codiert. Länderspezifische Hinweise s. Anhang 3.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des prozentualen Anteils 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die angeben, dass sie persönlich Maßnahmen zur Reduzierung des Energieverbrauchs ergreifen.
Quelle: OECD (2018), Tabelle A6.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802741

Kasten A6.2

Ziele für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen und persönliches Handeln des Einzelnen

Von den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs) stehen sieben direkt mit Umwelt und Umweltschutz in Zusammenhang (Ziele 6, 7, 11, 12, 13, 14 und 15) (UN, 2015[15]). Diese Ziele sollen die Welt verändern. Die Vereinten Nationen haben den „Lazy Person's Guide to Saving the World" veröffentlicht, der dem Einzelnen Wege aufzeigt, wie man selbst etwas bewirken kann (UN, 2018[16]).

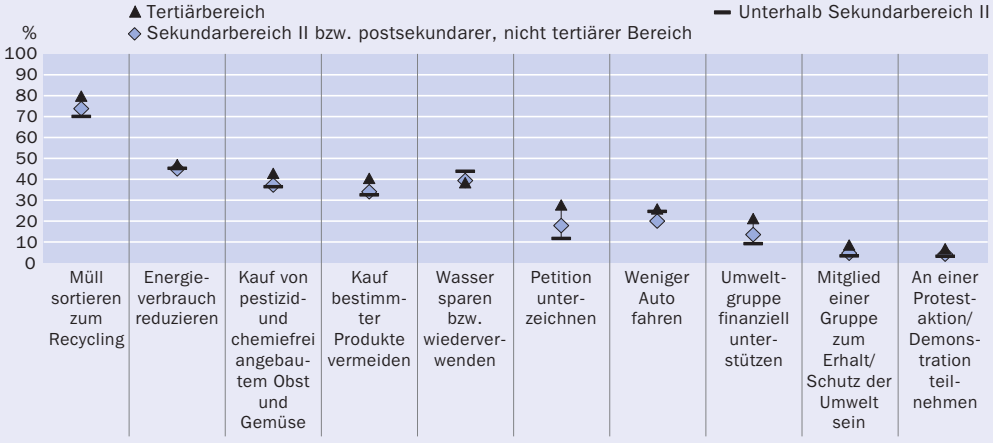
Fragen zu derartigen Bürgeraktivitäten werden in sozialwissenschaftlichen Erhebungen zur Umwelt häufig gestellt. Im International Social Survey Programme (ISSP) beispielsweise sollten Erwachsene angeben, wie oft sie im Rahmen ihres Verbraucherverhaltens und verfolgten Lebensstils sechs spezifische Aktionen ausführen, darunter Mülltrennung und Recycling, Einkauf von pestizid- und chemikalienfrei angebautem Obst und Gemüse, Energiesparmaßnahmen zu Hause und die Reduzierung der Autonutzung aus Umweltschutzgründen.

Abbildung A6.b zeigt die zusammengefassten Daten der an der Erhebung teilnehmenden OECD- und Partnerländer. Eine Detailanalyse des Aspekts „Reduzierung des Energieverbrauchs" ist in Abbildung A6.3 dargestellt. Mit Ausnahme des Aspekts aus Umweltschutzgründen „Wasser sparen oder wiederverwenden" zeigt sich in allen Punkten ein deutlich positiver Bildungsgradient: Der Anteil der Erwachsenen, die immer oder oft die entsprechende Maßnahme zum Umweltschutz ergreifen, steigt mit zunehmendem Bildungsstand (Abb. A6.b).

Abbildung A6.b

Anteil Erwachsener, die angeben, dass sie aus Umweltschutzgründen persönlich handeln, nach Bildungsstand (2010)

International Social Survey Programme, Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Durchschnittswerte berücksichtigen Daten aus Australien, Belgien, Chile, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Israel, Japan, Kanada, der Republik Korea, Lettland, Mexiko, Neuseeland, den Niederlanden, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, der Schweiz, der Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, der Türkei, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten. Anordnung der Items in absteigender Reihenfolge des Anteils Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die angeben, dass sie bei jedem Item persönlich handeln.

Quelle: International Social Survey Programme (2010). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802779

A 6

Wie bereits erwähnt wählen einige auch andere Arten des persönlichen Handelns, die eine aktivere Form öffentlichen und staatsbürgerlichen Engagements verlangen. Im International Social Survey Programme (ISSP) sollten Erwachsene weiterhin angeben, ob sie Mitglied einer Gruppierung sind, deren Hauptziel der Umweltschutz ist, und ob sie in den letzten fünf Jahren eine Petition zu Umweltthemen unterzeichnet, eine Umweltorganisation finanziell unterstützt oder an einer Protestaktion oder Demonstration zu Umweltthemen teilgenommen haben. Interessanterweise ist der positive Bildungsgradient wesentlich steiler, insbesondere zwischen denjenigen mit und ohne einen Abschluss im Tertiärbereich, obwohl der Anteil, der aktives Engagement bejaht, allgemein viel kleiner ist als der Anteil, der Maßnahmen im Rahmen des alltäglichen Verbraucherverhaltens und Lebensstils ergreift. Dieses letzte Ergebnis legt die Vermutung nahe, dass der Einfluss von Bildung bei staatsbürgerlichem Engagement stärker zu sein scheint als bei Themen zu Lebensstil und Verbrauch (Abb. A6.b).

Wie in anderen kognitiven Bereichen gibt es auch bei Verhaltensmustern einen positiven Bildungsgradienten, d.h., der Anteil der Erwachsenen, die persönlich handeln, steigt mit dem Bildungsstand. Anders als in anderen kognitiven Bereichen findet man im Durchschnitt der Länder einen größeren Unterschied zwischen Erwachsenen ohne Abschluss im Sekundarbereich II und Erwachsenen mit Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Tab. A6.4).

In Deutschland ist der Bildungsgradient am steilsten: Hier liegen 20 Prozentpunkte zwischen Erwachsenen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II und Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die angaben, dass sie oft oder immer ihren Energieverbrauch reduzieren. Statistisch signifikante Unterschiede zwischen einigen oder allen Bildungsständen gibt es in Finnland, Frankreich, Irland, Israel, Österreich, Polen und dem Vereinigten Königreich (Abb. A6.3).

Eine weitere Analyse der Daten zeigt, dass nur drei Viertel der Erwachsenen, die glauben, dass Umweltschutz wichtig ist, immer oder oft aus Umweltschutzgründen ihren Energieverbrauch reduzieren. Auch bei Personen, die persönlich handeln, und Personen, die dies nicht tun, ist ein Unterschied nach Bildungsstand feststellbar. Mit anderen Worten: Ein höherer Bildungsstand korreliert mit der Fähigkeit, eine positive Einstellung auf effektivere Weise in positives Handeln umzuwandeln (ESS, 2017[14]).

Definitionen

Anerkennung von Umweltthemen ist in verschiedenen Erhebungen unterschiedlich definiert. In der Eurobarometer-Erhebung bezieht sich dieser Aspekt auf Erwachsene, die der Aussage, dass Umweltprobleme direkte Auswirkungen auf ihren Alltag haben, voll und ganz zustimmen bzw. eher zustimmen. Im International Social Survey Programme (ISSP) bezieht sich dieser Aspekt auf Erwachsene, die der Aussage, dass Umweltprobleme direkte Auswirkungen auf ihren Alltag haben, zustimmen bzw. stark zustimmen.

Persönliches Handeln in Reaktion auf Umweltthemen ist in unterschiedlichen Erhebungen ebenfalls verschieden definiert. In der Europäischen Sozialstudie (ESS) bezieht sich dieser Aspekt auf Erwachsene, die oft, sehr oft bzw. immer Dinge tun, um den Energieverbrauch zu senken, z. B. ungenutzte Geräte abschalten, kurze Wege zu Fuß zurücklegen oder

Heizung und Klimaanlage nur bei echtem Bedarf anschalten. Im ISSP bezieht sich dieser Aspekt auf Erwachsene, die aus Umweltschutzgründen oft oder immer den Energieverbrauch zu Hause reduzieren.

Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

Einstellung zu Umweltthemen bezieht sich auf Erwachsene, die angeben, dass ihnen eine Person mit den folgenden Eigenschaften „ähnlich" oder „sehr ähnlich" ist: In der ESS lauten die Eigenschaften wie folgt: „Er/Sie ist fest davon überzeugt, dass die Menschen sich um die Natur kümmern sollten. Umweltschutz ist ihm/ihr wichtig." Im World Value Survey (WVS) lauten die Eigenschaften wie folgt: „Dieser Person ist es wichtig, sorgsam mit der Umwelt umzugehen, sich um die Natur zu kümmern und Ressourcen zu schonen."

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

Bildungsgradient bezieht sich auf die Veränderung des Werts einer Variablen in Abhängigkeit vom Bildungsstand. Ein steiler Bildungsgradient impliziert eine starke Veränderung des Werts einer bestimmten Variablen in Abhängigkeit vom Bildungsstand.

Bewusstsein für ein bestimmtes Umweltthema bezieht sich auf 15-jährige Schüler, die angaben, dass sie etwas über das Thema wissen und dieses Thema allgemein erklären könnten bzw. dass sie mit dem Thema vertraut sind und es gut erklären könnten.

Bildungsbereiche: Erläuterungen zu den einzelnen ISCED-2011-Bildungsbereichen s. Hinweise für den Leser im vorderen Teil des Buches.

Kompetenzstufen in Naturwissenschaften: Um eine eindeutige Interpretation der Ergebnisse der Schüler zu ermöglichen, wurden die PISA-Skalen in Kompetenzstufen unterteilt. In PISA 2015 wird der Schwierigkeitsgrad von naturwissenschaftlichen Aufgaben in sieben naturwissenschaftlichen Kompetenzstufen angegeben (von der höchsten Stufe 6 zur niedrigsten Stufe 1b). Unterhalb Stufe 2 entspricht einem Ergebnis von unter 410 Punkten, Stufe 2 bis unterhalb Stufe 5 einem Ergebnis zwischen 410 und 632 Punkten (einschließlich), Stufe 5 oder darüber einem Ergebnis von über 632 Punkten. Weiterführende Informationen zu den Kompetenzstufen in Naturwissenschaften s. *PISA 2015 Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung* (OECD, 2016[17]).

Angewandte Methodik

Bei jeder Erhebung wurden die prozentualen Anteile der Erwachsenen für jeden Bildungsstand auf nationaler Ebene mit dem jeweiligen prozentualen Anteil in Indikator A1 verglichen. Nach Beratungen mit den Ländern wurden Daten zum Bildungsstand neu codiert, um für die nachfolgend aufgeführten Erhebungen und Länder eine verbesserte Kompatibilität mit dem jeweiligen Bildungsstand im Indikator A1 zu erreichen:

- Europäische Sozialstudie (ESS): Österreich und die Russische Föderation
- Eurobarometer: Belgien, Finnland, Österreich und Spanien
- International Social Survey Programme (ISSP): Chile, Israel, die Schweiz, Spanien und die Vereinigten Staaten
- World Values Survey (WVS): Chile und die Türkei

In der Europäischen Sozialstudie (ESS) bestehen auch nach einer Neucodierung des Bildungsstands für Österreich und die Russische Föderation weiterhin einige Diskrepanzen in der Stichprobenverteilung für Österreich, Polen, die Russische Föderation und Schweden. Ähnliche Diskrepanzen finden sich in Griechenland bezüglich Eurobarometer (s. Anhang 3, *(http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Daten der Schulleistungsstudie PISA (2015) bildeten die Grundlage für die Angaben zum Bewusstsein 15-Jähriger für Umweltthemen.

Daten der Internationalen Studie zur zivilgesellschaftlichen und politischen Bildung (ICCS) 2016 bildeten die Grundlage für die Angaben zu den Möglichkeiten von Schülern der Klassenstufe 8, an nachhaltigkeitsbezogenen Aktivitäten teilzunehmen.

Daten der Europäischen Sozialstudie (ESS) 2016 (Runde 8) bildeten die Grundlage für die Angaben zu den Einstellungen und dem persönlichen Handeln Erwachsener in Reaktion auf Umweltthemen.

Daten des Eurobarometer 2014 (Special Eurobarometer 416 und 417) bildeten die Grundlage für die Angaben zur Anerkennung von Umweltthemen unter Erwachsenen.

Daten des International Social Survey Programme (ISSP) (Environment III, 2010) bildeten die Grundlage für die Angaben zur Anerkennung und zum persönlichen Handeln Erwachsener in Reaktion auf Umweltthemen.

Daten des World Values Survey (WVS) (Befragungswelle 6, 2010–2014) bildeten die Grundlage für die Angaben zur Einstellung Erwachsener zu Umweltthemen.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

Creech, H. and C. Buckler (2015), *Learning from each other: achievements, challenges and ways forward, Third evaluation report of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*, United Nations Economic Commission for Europe Steering, Geneva, *www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/11thMeetSC/Documents/1521609E.pdf*. [12]

Dimick, D. (2014), *As World's Population Booms, Will Its Resources Be Enough for Us?*, https://news.nationalgeographic.com/news/2014/09/140920-population-11billion-demographics-anthropocene/ (Zugriff am 27. Februar 2018). [3]

ESS (2017), *Data and Documentation by Round*, www.europeansocialsurvey.org/data/download.html?r=8 (Zugriff am 28. Februar 2018). [14]

Goosen, M. (2012), „Environmental management and sustainable development", *Procedia Engineering*, Vol. 33, pp. 6–13, http://dx.doi.org/10.1016/J.PROENG.2012.01.1171. [8]

ICCS/IEA (2016), *International Civic and Citizenship Education Study 2016*, http://iccs.iea.nl/cycles/2016.html (Zugriff am 27. Februar 2018). [13]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821kw. [9]

OECD (2016), *PISA 2015 Ergebnisse – Excellenz durch Chancengerechtigkeit in der Bildung*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6004573w. [17]

OECD (2012), „Do today's 15-year-olds feel environmentally responsible?", *PISA in Focus*, No. 21, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5kg18xhzk88t-en. [11]

Ripple, W. et al. (2017), „World scientists' warning to humanity: A second notice", *BioScience*, Vol. 67/12, pp. 1026–1028, http://dx.doi.org/10.1093/biosci/bix125. [5]

Stevenson, R. et al. (2013), *International Handbook of Research on Environmental Education*, Routledge, London, www.routledge.com/International-Handbook-of-Research-on-Environmental-Education/Stevenson-Brody-Dillon-Wals/p/book/9780415892391 (Zugriff am 27. Februar 2018). [10]

UN (2018), *Lazy Person's Guide to Saving the World*, www.un.org/sustainabledevelopment/takeaction/ (Zugriff am 27. Februar 2018). [16]

UN (2015), *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld (Zugriff am 15. Mai 2018). [15]

UN (2013), *Open Working Group proposal for Sustainable Development Goals*, https://sustainabledevelopment.un.org/focussdgs.html (Zugriff am 27. Februar 2018). [1]

UNEP (2016), *Rate of Environmental Damage Increasing Across the Planet but Still Time to Reverse Worst Impacts*, www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2016/05/rate-of-environmental-damage-increasing-across-planet-but-still-time-to-reverse-worst-impacts/ (Zugriff am 27. Februar 2018). [6]

Waters, C. et al. (2016), „The Anthropocene is functionally and stratigraphically distinct from the Holocene", *Science*, Vol. 351/6269, http://dx.doi.org/10.1126/science.aad2622. [7]

World Economic Forum (2018), *The Global Risks Report 2018 13th Edition*, World Economic Forum, Geneva, *www3.weforum.org/docs/WEF_GRR18_Report.pdf* (Zugriff am 27. Februar 2018). [2]

WWF (2016), *Living Planet Report 2016: Risk and Resilience in a New Era*, *wwf.panda.org/about_our_earth/all_publications/lpr_2016/* (Zugriff am 27. Februar 2018). [4]

Tabellen Indikator A6

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802608

- Tabelle A6.1: Anteil 15-jähriger Schüler, die angaben, dass sie sich der Umweltthematik bewusst bzw. sehr bewusst sind, nach Kompetenzstufe in Naturwissenschaften (2015)
- Tabelle A6.2: Anteil Erwachsener, die der Aussage zustimmen, dass Umweltthemen Auswirkungen auf ihren Alltag haben, nach Bildungsstand (2014 bzw. 2010)
- Tabelle A6.3: Anteil Erwachsener, die glauben, dass der Einzelne dafür verantwortlich ist, sich um die Umwelt zu kümmern, nach Bildungsstand (2016 bzw. 2010–2014)
- Tabelle A6.4: Anteil Erwachsener, die angeben, dass sie persönlich Maßnahmen zur Reduzierung des Energieverbrauchs ergreifen, nach Bildungsstand (2016 bzw. 2010)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle A6.1

Anteil 15-jähriger Schüler, die angaben, dass sie sich der Umweltthematik bewusst bzw. sehr bewusst sind, nach Kompetenzstufe in Naturwissenschaften (2015)

Internationale Schulleistungsstudie PISA

	Anstieg der Treibhausgase in der Atmosphäre						Nutzung von gentechnisch veränderten Organismen		Atommüll		Auswirkungen der Entwaldung für andere Landnutzungen		Luftverschmutzung		Aussterben von Pflanzen und Tieren		Wasserknappheit	
	Kompetenzstufe in Naturwissenschaften: Unterhalb Stufe 2		Kompetenzstufe in Naturwissenschaften: Stufe 5 und darüber		Alle Kompetenzstufen in Naturwissenschaften		Alle Kompetenzstufen in Naturwissenschaften		Alle Kompetenzstufen in Naturwissenschaften		Alle Kompetenzstufen in Naturwissenschaften		Alle Kompetenzstufen in Naturwissenschaften		Alle Kompetenzstufen in Naturwissenschaften		Alle Kompetenzstufen in Naturwissenschaften	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(5)	(6)	(7)	(8)	(15)	(16)	(23)	(24)	(31)	(32)	(39)	(40)	(47)	(48)	(55)	(56)
OECD-Länder																		
Australien	40	(1,2)	95	(1,0)	69	(0,6)	45	(0,7)	50	(0,5)	79	(0,5)	81	(0,5)	82	(0,4)	64	(0,5)
Österreich	26	(1,9)	94	(1,5)	57	(1,0)	32	(0,8)	58	(0,8)	76	(0,7)	82	(0,6)	76	(0,6)	65	(0,8)
Belgien	26	(1,3)	95	(1,1)	62	(0,7)	24	(0,7)	53	(0,7)	73	(0,7)	81	(0,5)	72	(0,6)	59	(0,7)
Kanada	47	(1,7)	97	(0,6)	78	(0,7)	59	(0,7)	57	(0,6)	82	(0,7)	88	(0,5)	85	(0,5)	68	(0,6)
Chile	30	(1,4)	93	(3,3)	51	(1,1)	30	(0,8)	53	(0,8)	72	(0,8)	80	(0,7)	81	(0,7)	79	(0,8)
Tschechien	20	(1,6)	90	(1,7)	50	(0,9)	19	(0,7)	64	(0,9)	77	(0,7)	85	(0,5)	75	(0,6)	73	(0,7)
Dänemark	41	(2,3)	98	(0,9)	73	(0,9)	36	(1,0)	59	(1,0)	79	(0,7)	82	(0,7)	74	(0,8)	66	(0,8)
Estland	30	(3,1)	91	(1,4)	62	(1,0)	57	(1,1)	61	(0,8)	84	(0,6)	87	(0,6)	86	(0,6)	82	(0,6)
Finnland	35	(2,8)	97	(0,7)	74	(1,0)	28	(1,0)	66	(0,8)	72	(0,8)	90	(0,5)	85	(0,6)	71	(0,8)
Frankreich	31	(1,9)	96	(1,1)	66	(0,8)	61	(0,8)	50	(0,7)	68	(0,7)	79	(0,6)	70	(0,7)	58	(0,8)
Deutschland	32	(2,8)	93	(1,3)	65	(1,1)	35	(0,8)	65	(1,0)	79	(0,9)	85	(0,6)	79	(0,7)	68	(0,8)
Griechenland	42	(1,9)	97	(1,8)	67	(1,2)	43	(1,2)	53	(0,8)	59	(0,8)	90	(0,8)	85	(0,8)	83	(0,8)
Ungarn	38	(2,1)	93	(2,1)	63	(0,8)	23	(0,8)	43	(0,8)	71	(0,8)	87	(0,7)	82	(0,7)	78	(0,8)
Island	28	(1,9)	95	(2,9)	56	(0,9)	43	(0,7)	50	(0,9)	70	(0,8)	79	(0,7)	73	(0,9)	75	(0,7)
Irland	44	(2,4)	98	(0,7)	79	(1,0)	35	(0,8)	59	(0,7)	84	(0,7)	88	(0,6)	81	(0,6)	76	(0,7)
Israel	29	(1,7)	82	(2,4)	46	(1,0)	46	(0,9)	35	(0,6)	64	(0,9)	82	(0,7)	73	(0,6)	78	(0,5)
Italien	50	(1,9)	97	(1,3)	73	(1,0)	57	(0,8)	52	(0,8)	73	(0,8)	87	(0,6)	74	(0,7)	74	(0,7)
Japan	19	(2,4)	90	(1,2)	59	(1,2)	42	(0,9)	36	(0,9)	59	(1,0)	71	(0,8)	62	(0,9)	45	(1,0)
Republik Korea	40	(2,1)	96	(1,0)	72	(0,9)	47	(1,2)	43	(1,0)	52	(1,0)	87	(0,6)	83	(0,7)	86	(0,6)
Lettland	29	(2,3)	83	(3,5)	48	(0,9)	49	(1,0)	64	(0,8)	86	(0,6)	89	(0,5)	84	(0,7)	73	(0,7)
Luxemburg	28	(1,7)	95	(1,7)	55	(0,6)	39	(0,7)	56	(0,7)	70	(0,6)	81	(0,6)	76	(0,6)	65	(0,6)
Mexiko	40	(1,3)	c	c	52	(1,1)	35	(0,8)	49	(0,7)	75	(0,8)	85	(0,6)	82	(0,6)	81	(0,8)
Niederlande	27	(2,0)	98	(0,8)	69	(1,0)	20	(0,9)	59	(0,8)	77	(0,9)	61	(1,0)	76	(0,7)	62	(0,8)
Neuseeland	29	(2,3)	90	(1,8)	60	(1,0)	41	(0,8)	39	(0,7)	69	(0,8)	73	(0,8)	74	(0,8)	54	(0,9)
Norwegen	42	(1,9)	98	(0,8)	73	(0,9)	36	(1,1)	53	(0,9)	82	(0,7)	81	(0,7)	82	(0,6)	74	(0,7)
Polen	30	(2,6)	94	(1,9)	57	(1,1)	48	(1,1)	60	(0,9)	86	(0,6)	89	(0,6)	83	(0,6)	73	(0,8)
Portugal	59	(2,2)	100	(0,2)	86	(0,7)	56	(0,9)	67	(0,7)	85	(0,6)	91	(0,5)	90	(0,5)	88	(0,5)
Slowakei	27	(1,5)	94	(1,8)	55	(0,9)	24	(0,7)	57	(0,8)	66	(0,7)	82	(0,7)	75	(0,8)	75	(0,7)
Slowenien	31	(2,2)	95	(1,5)	67	(0,6)	74	(0,6)	55	(0,8)	80	(0,6)	91	(0,4)	83	(0,6)	85	(0,4)
Spanien	43	(1,8)	97	(1,2)	72	(0,9)	42	(1,0)	56	(0,8)	70	(0,9)	83	(0,7)	81	(0,7)	70	(0,8)
Schweden	53	(2,0)	99	(0,5)	81	(0,9)	43	(1,4)	60	(1,1)	51	(1,0)	76	(0,8)	81	(0,7)	72	(0,8)
Schweiz	27	(2,4)	92	(1,7)	60	(1,2)	34	(0,9)	58	(0,9)	70	(0,8)	81	(0,7)	74	(0,8)	62	(1,1)
Türkei	40	(1,3)	c	c	55	(1,3)	70	(1,2)	69	(0,8)	75	(0,9)	87	(0,8)	85	(0,7)	82	(0,7)
Ver. Königreich	51	(1,8)	98	(0,7)	80	(0,7)	55	(1,1)	62	(1,0)	78	(0,6)	83	(0,6)	82	(0,5)	59	(0,8)
Vereinigte Staaten	33	(1,8)	88	(2,0)	55	(1,2)	49	(1,0)	53	(1,0)	74	(0,8)	83	(0,7)	81	(0,5)	69	(0,8)
OECD-Durchschnitt	**35**	**(0,3)**	**94**	**(0,3)**	**64**	**(0,2)**	**42**	**(0,2)**	**55**	**(0,1)**	**73**	**(0,1)**	**83**	**(0,1)**	**79**	**(0,1)**	**71**	**(0,1)**
EU22-Durchschnitt	**36**	**(0,5)**	**95**	**(0,3)**	**66**	**(0,2)**	**41**	**(0,2)**	**58**	**(0,2)**	**75**	**(0,2)**	**84**	**(0,1)**	**79**	**(0,1)**	**72**	**(0,2)**
Partnerländer																		
CABA (Argentinien)[1]	23	(2,9)	88	(8,6)	44	(2,8)	25	(1,7)	35	(1,8)	76	(1,9)	83	(1,4)	75	(1,5)	72	(1,6)
Brasilien	38	(0,9)	96	(3,2)	55	(0,9)	36	(0,7)	49	(0,7)	68	(0,8)	79	(0,7)	75	(0,7)	72	(0,8)
P-S-J-G (China)[2]	36	(2,0)	98	(0,7)	73	(1,2)	37	(0,9)	37	(0,8)	88	(0,6)	91	(0,5)	82	(0,6)	89	(0,6)
Kolumbien	32	(1,2)	95	(6,2)	45	(1,0)	40	(0,8)	37	(0,7)	61	(1,0)	m	m	71	(0,9)	77	(0,8)
Costa Rica	36	(1,2)	c	c	49	(1,0)	25	(0,7)	39	(0,8)	71	(0,8)	78	(0,8)	74	(0,9)	74	(0,9)
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	17	(1,2)	c	c	27	(1,2)	19	(1,0)	15	(0,7)	58	(1,2)	67	(1,2)	64	(1,1)	62	(1,1)
Litauen	37	(1,6)	96	(2,1)	64	(1,0)	64	(0,9)	57	(0,7)	80	(0,6)	88	(0,6)	84	(0,7)	80	(0,6)
Russische Föd.	34	(2,2)	83	(3,6)	57	(1,1)	57	(1,2)	71	(1,1)	89	(0,7)	89	(0,7)	86	(0,8)	54	(0,9)
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	**36**	**(0,5)**	**93**	**(0,8)**	**61**	**(0,3)**	**46**	**(0,2)**	**50**	**(0,2)**	**73**	**(0,2)**	**83**	**(0,2)**	**78**	**(0,2)**	**69**	**(0,2)**

Anmerkung: Weitere Spalten mit Daten nach der Kompetenzstufe in Naturwissenschaften sind im Internet verfügbar (s. StatLink weiter unten). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Definitionen.

1. Bezieht sich auf die adjudizierte Region der Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). 2. Bezieht sich auf die vier chinesischen Provinzen, die an der PISA-Studie teilgenommen haben: Peking, Shanghai, Jiangsu und Guangdong (P-S-J-G).

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802627

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

A 6

Tabelle A6.2

Anteil Erwachsener, die der Aussage zustimmen, dass Umweltthemen Auswirkungen auf ihren Alltag haben, nach Bildungsstand (2014 bzw. 2010)

Eurobarometer und International Social Survey Programme, 25- bis 64-Jährige

	Eurobarometer (2014)							
	Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Gesamt	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Österreich[1]	70	(4,7)	66	(2,7)	73	(2,8)	69	(1,8)
Belgien[1]	66	(5,6)	67	(2,7)	78	(2,5)	72	(1,8)
Tschechien	77	(6,2)	78	(1,7)	75	(4,3)	78	(1,5)
Estland	78	(6,4)	78	(2,2)	81	(2,4)	79	(1,6)
Finnland[1]	79	(4,8)	77	(2,7)	76	(2,3)	77	(1,7)
Griechenland[2]	93	(2,1)	95	(1,2)	96	(1,5)	q	q
Ungarn	73	(4,1)	80	(1,9)	86	(2,9)	80	(1,5)
Irland	80	(3,9)	80	(2,2)	85	(2,1)	82	(1,4)
Lettland	58	(6,7)	79	(2,1)	79	(2,7)	77	(1,6)
Luxemburg	75	(5,0)	78	(3,6)	89	(2,7)	82	(2,1)
Polen	81	(3,8)	80	(2,0)	76	(3,5)	79	(1,6)
Slowakei	76	(6,1)	85	(1,6)	83	(2,8)	84	(1,3)
Slowenien	86	(4,0)	88	(1,5)	88	(2,3)	88	(1,2)
Spanien[1]	85	(2,2)	89	(2,1)	91	(1,9)	88	(1,2)
Vereinigtes Königreich	81	(4,4)	78	(2,2)	90	(1,5)	84	(1,3)
Durchschnitt	**77**	**(1,3)**	**80**	**(0,6)**	**83**	**(0,7)**	**80**	**(0,4)**
Partnerländer								
Litauen	75	(8,3)	87	(1,8)	90	(1,8)	88	(1,3)

	International Social Survey Programme (2010)							
	Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Gesamt	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Chile[1]	55	(3,1)	62	(2,4)	63	(2,9)	60	(1,6)
Israel[1]	47	(4,7)	52	(3,0)	61	(2,5)	56	(1,8)
Norwegen	19	(2,9)	16	(1,9)	24	(2,2)	20	(1,3)
Portugal	55	(2,6)	52	(4,1)	61	(4,0)	55	(1,9)
Schweiz[1]	37	(4,7)	36	(2,3)	42	(3,0)	38	(1,7)
Türkei	44	(1,8)	40	(3,0)	57	(4,4)	45	(1,5)
Vereinigte Staaten[1]	54	(4,5)	46	(2,3)	51	(2,5)	49	(1,6)
Durchschnitt	**44**	**(1,4)**	**44**	**(1,1)**	**51**	**(1,2)**	**46**	**(0,6)**

1. Daten zum höchsten Bildungsabschluss der Befragten wurden für eine verbesserte Kompatibilität mit ISCED 2011 neu codiert. Länderspezifische Hinweise s. Anhang 3.
2. Gesamtwerte nicht angegeben aufgrund von Diskrepanzen in der Stichprobenverteilung der Erhebung nach dem höchsten Bildungsabschluss im Vergleich zu den in Indikator A1 veröffentlichten Daten.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802646
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle A6.3

Anteil Erwachsener, die glauben, dass der Einzelne dafür verantwortlich ist, sich um die Umwelt zu kümmern, nach Bildungsstand (2016 bzw. 2010–2014)

Europäische Sozialstudie und World Values Survey, 25- bis 64-Jährige

	Europäische Sozialstudie (2016)							
	Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Gesamt	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Österreich[1,2]	65	(4,0)	66	(1,6)	72	(2,4)	q	q
Belgien	76	(2,9)	74	(2,2)	74	(2,0)	74	(1,3)
Tschechien	43	(3,9)	55	(1,5)	65	(3,0)	55	(1,3)
Estland	70	(3,9)	72	(1,7)	76	(2,0)	73	(1,2)
Finnland	65	(4,8)	72	(2,1)	75	(1,7)	73	(1,3)
Frankreich	63	(3,6)	63	(1,9)	64	(2,2)	63	(1,3)
Deutschland[2]	70	(4,5)	72	(1,5)	76	(1,5)	q	q
Island	59	(4,9)	59	(3,6)	70	(2,7)	64	(2,0)
Irland	61	(2,5)	61	(2,0)	68	(1,5)	64	(1,1)
Israel	68	(4,6)	62	(2,0)	59	(1,8)	61	(1,3)
Niederlande	66	(3,1)	66	(2,4)	72	(2,2)	68	(1,4)
Norwegen[2]	57	(5,8)	46	(2,7)	57	(2,1)	q	q
Polen[2]	74	(2,1)	80	(2,1)	77	(2,4)	q	q
Slowenien	87	(3,1)	85	(1,7)	89	(1,9)	86	(1,2)
Schweden[2]	64	(5,9)	62	(2,3)	65	(2,3)	q	q
Schweiz	84	(3,1)	78	(2,0)	75	(2,2)	78	(1,3)
Vereinigtes Königreich	56	(2,9)	59	(2,7)	71	(1,9)	64	(1,4)
Durchschnitt	**66**	**(1,0)**	**67**	**(0,5)**	**71**	**(0,5)**	**69**	**(0,4)**
Partnerländer								
Russische Föd.[1,2]	65	(5,6)	68	(2,5)	65	(1,3)	q	q

	World Values Survey (2010–2014)							
	Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Gesamt	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Chile[1,3]	55	(3,1)	62	(2,4)	63	(2,9)	60	(1,6)
Türkei[1,3]	19	(2,9)	16	(1,9)	24	(2,2)	20	(1,3)
Vereinigte Staaten[4]	55	(2,6)	52	(4,1)	61	(4,0)	55	(1,9)
Durchschnitt	**43**	**(1,6)**	**43**	**(1,7)**	**49**	**(1,8)**	**45**	**(0,9)**

1. Daten zum höchsten Bildungsabschluss der Befragten wurden für eine verbesserte Kompatibilität mit ISCED 2011 neu codiert. Länderspezifische Hinweise s. Anhang 3.
2. Gesamtwerte nicht angegeben aufgrund von Diskrepanzen in der Stichprobenverteilung der Erhebung nach dem höchsten Bildungsabschluss im Vergleich zu den in Indikator A1 veröffentlichten Daten. 3. Referenzjahr 2012. 4. Referenzjahr 2011.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802665
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

A 6

Tabelle A6.4

Anteil Erwachsener, die angeben, dass sie persönlich Maßnahmen zur Reduzierung des Energieverbrauchs ergreifen, nach Bildungsstand (2016 bzw. 2010)

Europäische Sozialstudie und International Social Survey Programme, 25- bis 64-Jährige

	Europäische Sozialstudie (2016)							
	Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. post-sekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Gesamt	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Österreich[1,2]	61	(4,1)	62	(1,6)	73	(2,4)	q	q
Belgien	73	(3,1)	72	(2,2)	78	(1,9)	75	(1,3)
Tschechien	57	(3,9)	61	(1,4)	65	(3,0)	62	(1,2)
Estland	68	(4,0)	70	(1,7)	72	(2,1)	70	(1,3)
Finnland	68	(4,7)	74	(2,0)	80	(1,6)	77	(1,2)
Frankreich	71	(3,4)	81	(1,5)	83	(1,8)	80	(1,1)
Deutschland[2]	68	(4,6)	82	(1,3)	87	(1,2)	q	q
Island	57	(4,7)	57	(3,6)	63	(2,8)	60	(2,0)
Irland	63	(2,5)	68	(2,0)	72	(1,5)	69	(1,1)
Israel	49	(4,6)	59	(1,9)	62	(1,8)	60	(1,3)
Niederlande	71	(2,9)	74	(2,2)	81	(2,0)	76	(1,3)
Norwegen[2]	75	(5,0)	68	(2,5)	69	(1,9)	q	q
Polen[2]	62	(2,4)	77	(2,2)	72	(2,5)	q	q
Slowenien	77	(3,9)	78	(1,9)	79	(2,5)	79	(1,4)
Schweden[2]	62	(5,9)	66	(2,3)	73	(2,2)	q	q
Schweiz	75	(3,7)	77	(2,0)	77	(2,1)	77	(1,4)
Vereinigtes Königreich	66	(2,8)	73	(2,5)	78	(1,7)	74	(1,3)
Durchschnitt	**66**	**(1,0)**	**71**	**(0,5)**	**74**	**(0,5)**	**71**	**(0,4)**
Partnerländer								
Russische Föd.[1,2]	39	(5,9)	51	(2,7)	46	(1,4)	q	q

	International Social Survey Programme (2010)							
	Unterhalb Sekundarbereich II		Sekundarbereich II bzw. postse-kundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Gesamt	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Chile[1]	38	(2,8)	42	(2,4)	46	(3,0)	42	(1,6)
Lettland	21	(4,2)	16	(1,8)	26	(3,4)	19	(1,5)
Portugal	49	(2,5)	55	(4,1)	51	(4,1)	51	(1,9)
Slowakei	37	(2,5)	41	(2,9)	42	(4,9)	39	(1,7)
Spanien[1]	43	(1,9)	46	(2,5)	50	(2,0)	46	(1,2)
Türkei	39	(1,7)	44	(3,0)	44	(4,4)	41	(1,4)
Vereinigte Staaten[1]	44	(4,4)	38	(2,2)	46	(2,5)	42	(1,6)
Durchschnitt	**39**	**(1,1)**	**40**	**(1,1)**	**44**	**(1,4)**	**40**	**(0,6)**

1. Daten zum höchsten Bildungsabschluss der Befragten wurden für eine verbesserte Kompatibilität mit ISCED 2011 neu codiert. Länderspezifische Hinweise s. Anhang 3.
2. Gesamtwerte nicht angegeben aufgrund von Diskrepanzen in der Stichprobenverteilung der Erhebung nach dem höchsten Bildungsabschluss im Vergleich zu den in Indikator A1 veröffentlichten Daten.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802684
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator A7
Inwieweit nehmen Erwachsene gleichberechtigt an formaler und nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil?

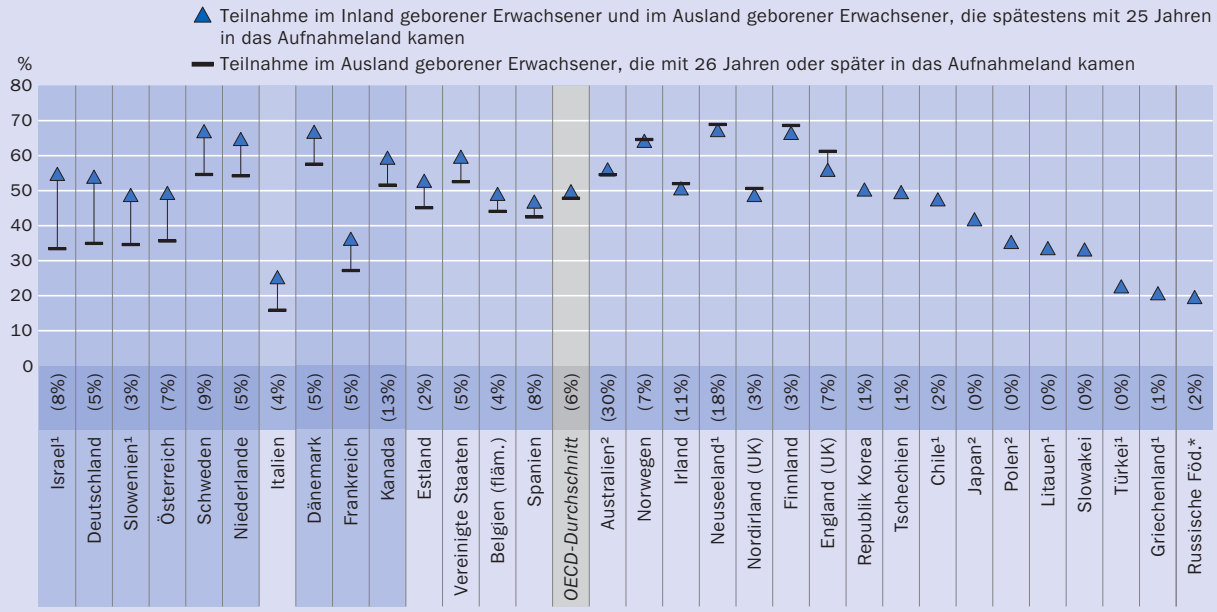
- In allen Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilnahmen, nimmt die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung mit steigendem Bildungsstand zu. Diese Zunahme ist jedoch bei im Inland geborenen Erwachsenen sowie bei im Ausland geborenen Erwachsenen, die spätestens mit 25 Jahren in das Aufnahmeland kamen, stärker ausgeprägt als bei im Ausland geborenen Erwachsenen, die erst mit 26 Jahren oder später kamen.
- Im Durchschnitt ist die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung im Ausland geborener Erwachsener, die erst mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, leicht niedriger als die Teilnahme im Inland geborener Erwachsener und im Ausland geborener Erwachsener, die spätestens mit 25 Jahren kamen.
- Wer einen Arbeitsplatz hat, nimmt insgesamt eher an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil. Das gilt jedoch in etwas stärkerem Maß für im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene, die spätestens mit 25 Jahren im Land ankamen, als für im Ausland geborene Erwachsene, die erst mit 26 Jahren oder später kamen.

A 7

Abbildung A7.1

Teilnahme im Inland und im Ausland geborener Erwachsener an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf den Anteil im Ausland geborener Erwachsener, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, an der Erwachsenengesamtbevölkerung. In blau unterlegten Ländern ist der Unterschied signifikant (in Prozentpunkten). Einige Datenpunkte sind nicht eingetragen, da zu wenige Beobachtungen vorliegen, um verlässliche Werte anzugeben. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012. 2. Das Alter bei Ankunft im Aufnahmeland wird bei der Unterteilung nach im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen nicht berücksichtigt. Daher sind hier die beiden Kategorien im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene.

** Anmerkung zu den Daten aus der Russischen Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen den beiden Gruppen in Prozentpunkten.

Quelle: OECD (2018), Tabelle A7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802874

Kontext

Erwachsenenbildung kann wesentlich dazu beitragen, dass Erwachsene ihr ganzes Leben wichtige Kompetenzen der Informationsverarbeitung entwickeln und aufrechterhalten sowie andere Kenntnisse und Kompetenzen erwerben. Es ist von entscheidender Bedeutung, über die formale Erstausbildung hinaus organisierte Lernmöglichkeiten für Erwachsene anzubieten und den Zugang zu diesen sicherzustellen, dies gilt insbesondere für Beschäftigte, die sich während ihrer gesamten beruflichen Laufbahn immer wieder an Änderungen anpassen müssen (OECD, 2013[1]).

Lebenslanges Lernen kann auch zum Erreichen nicht ökonomischer Ziele beitragen, wie persönliche Zufriedenheit, eine bessere Gesundheit, gesellschaftliche Teilhabe und soziale Integration. Die großen Unterschiede, die zwischen OECD-Ländern mit ähnlichem wirtschaftlichen Entwicklungsstand bei den Lernaktivitäten Erwachsener und den Teilnahmequoten bestehen, legen jedoch die Vermutung nahe, dass die Lernkulturen, die Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz und die Systeme der Erwachsenenbildung der einzelnen Länder signifikant differieren (Borkowsky, 2013[2]).

Dieser Indikator untersucht zum ersten Mal die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung nach dem Land der Geburt (d. h. unterscheidet zwischen im Inland geborenen und im Ausland geborenen Erwachsenen) und ergänzt damit

die Analyse der Erwachsenenfort- und -weiterbildung in früheren Ausgaben von *Bildung auf einen Blick*. Formale und/oder nicht formale Fort- und Weiterbildung ist für im Ausland geborene Erwachsene, unabhängig vom Bildungsstand, besonders wichtig, da sie die Integration im Aufnahmeland unterstützen kann, beispielsweise durch die Verbesserung des interkulturellen Bewusstseins (OECD, 2017[3]). Für im Ausland geborene Erwachsene ohne Kenntnisse der im Aufnahmeland gesprochenen Sprache(n) ist der Zugang zu Sprachkursen von entscheidender Bedeutung. Andere Formen der Erwachsenenbildung sind für alle im Ausland geborenen Erwachsenen wichtig, um ihnen dabei zu helfen, ihre Kompetenzen an die Anforderungen des Arbeitsmarktes im Aufnahmeland anzupassen bzw. neue Kompetenzen zu erwerben.

Die OECD/EU-Vergleichsstudie *Integration von Zuwanderern: Indikatoren 2015* ermittelte bemerkenswerte Unterschiede in der Lese- und Schreibkompetenz von im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen, wobei der Abstand mit zunehmender Verweildauer im Aufnahmeland geringer wird. Ferner kommt die Studie zu dem Schluss, dass geringere Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes die Teilnahme von Zuwanderern an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung beeinflussen können. Im Ausland geborene Erwachsene geben häufiger als im Inland geborene einen Fort- und Weiterbildungsbedarf an, nehmen jedoch weniger wahrscheinlich an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teil als im Inland geborene Erwachsene. Als Gründe für die Nichtteilnahme werden seitens der Zuwanderer hauptsächlich die Kosten der Angebote und fehlende Zugangsvoraussetzungen genannt (OECD/EU, 2015[4]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der Unterschied bei der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung zwischen im Inland geborenen Erwachsenen und im Ausland geborenen Erwachsenen, die spätestens mit 25 Jahren in das Aufnahmeland kamen, und im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später kamen, besteht unabhängig vom Gesamtanteil der im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später kamen, und unabhängig von der Gesamtbeteiligung an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung innerhalb eines Landes.
- In Ländern mit für alle Erwachsenen statistisch signifikanten Unterschieden bei der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung zwischen im Inland geborenen Erwachsenen und im Ausland geborenen Erwachsenen, die spätestens mit 25 Jahren in das Aufnahmeland kamen, und im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später kamen, sind in den meisten Fällen die Unterschiede auch dann statistisch signifikant, wenn man nach Beschäftigten und Absolventen des Tertiärbereichs aufschlüsselt.

Hinweis

Formale Bildung ist die Grundlage der Erwachsenenbildung, und es ist wichtig, dass auch diejenigen, die ein formales Bildungssystem außerhalb des Aufnahmelandes durchlaufen haben, Zugang zu formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung haben und davon profitieren können.

Im Ausland geborene Erwachsene haben möglicherweise andere Hindernisse bei der Bildungsteilnahme zu überwinden. So sind beispielsweise im Ausland geborene Erwach-

A 7

sene, die ihre Ausbildung vollständig oder teilweise in einem anderen Land absolviert haben, eventuell nicht mit den Bildungsangeboten im Aufnahmeland vertraut. Daher ist ihre Bildungsteilnahme möglicherweise geringer als die im Inland geborener Erwachsener oder Erwachsener, die in jüngeren Jahren in das Aufnahmeland kamen.

Analysiert man, wie sich das Land der Geburt auf die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung auswirkt, ist zu berücksichtigen, in welchem Alter eine Person in das Aufnahmeland kam. Das Alter bei Ankunft im Aufnahmeland ist (neben anderen Variablen, wie Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes, Land der Geburt, Grund der Migration, Index der menschlichen Entwicklung im Land der Geburt und Bildungshintergrund) von entscheidender Bedeutung, um den Unterschied beim Zugang zu formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung zwischen im Ausland geborenen Erwachsenen und im Inland geborenen Erwachsenen zu beurteilen.

In diesem Indikator wird die Bevölkerung in zwei Gruppen aufgeteilt: 1. im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene, die spätestens mit 25 Jahren in das Aufnahmeland kamen, und 2. im Ausland geborene Erwachsene, die mit 26 Jahren oder später kamen. Der Begriff „im Inland geborene Erwachsene" umfasst alle Erwachsenen, die im jeweiligen Land geboren wurden, dabei bleibt unberücksichtigt, ob ein oder beide Elternteile in diesem Land geboren wurden oder nicht.

Analyse und Interpretationen

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung im Inland geborener Erwachsener und im Ausland geborener Erwachsener

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) (s. Abschnitt Quellen) teilnahmen, nahm in den 12 Monaten vor der Erhebung rund die Hälfte der 25- bis 64-jährigen Erwachsenen an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil. Die Teilnahmequoten variieren stark und reichen von höchstens 25 Prozent in Griechenland, Italien, der Russischen Föderation und der Türkei bis zu mehr als 65 Prozent in Dänemark, Finnland, Neuseeland und Schweden (Tab. A7.1).

Bei im Inland geborenen Erwachsenen und im Ausland geborenen Erwachsenen, die spätestens mit 25 Jahren in das Aufnahmeland kamen, entspricht in allen Ländern die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung mehr oder minder dem Durchschnitt der Gesamtbevölkerung (mit einem Unterschied von 1 oder 2 Prozentpunkten). Bei im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später kamen, liegt die Teilnahme im Durchschnitt um 2 Prozentpunkte unter der Teilnahme von im Inland geborenen Erwachsenen und im Ausland geborenen Erwachsenen, die spätestens mit 25 Jahren in das Aufnahmeland kamen (Abb. A7.1 und Tab. A7.1).

In Finnland, Neuseeland und Norwegen liegt die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung beider Gruppen bei über 60 Prozent. Dies belegt eine insgesamt starke Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, unabhängig vom Land der Geburt. In 9 Ländern mit verfügbaren Daten zu im Inland geborenen Erwachsenen und im Ausland geborenen Erwachsenen, die spätestens mit 25 Jahren in das Aufnahmeland kamen, sowie zu im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit

26 Jahren oder später kamen, ist der Unterschied bei der Teilnahme der beiden Gruppen statistisch signifikant. In all diesen Fällen nehmen im Ausland geborene Erwachsene, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, weniger häufig an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil als im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene, die spätestens mit 25 Jahren in das Aufnahmeland kamen. In einigen Ländern ist die Teilnahmequote der im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, relativ hoch. In Dänemark, Kanada, den Niederlanden und Schweden nehmen mehr als 50 Prozent der im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil, verglichen mit 48 Prozent im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten. Dagegen liegt der Unterschied zwischen den beiden Gruppen in Deutschland und Israel bei 15 Prozentpunkten, und die Teilnahme der im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, liegt unter dem Durchschnitt (Abb. A7.1).

Der Unterschied bei der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung wird nicht durch den Anteil der im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, beeinflusst. Sowohl in Norwegen als auch in Österreich kamen beispielsweise 7 Prozent der im Ausland geborenen Erwachsenen erst mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland. In Norwegen besteht fast kein Unterschied zwischen der Teilnahme derjenigen, die spätestens mit 25 Jahren kamen, und derjenigen, die mit 26 Jahren oder später kamen. Beide Gruppen weisen eine überdurchschnittlich hohe Teilnahmequote auf. In Österreich nehmen rund 50 Prozent der im Inland geborenen Erwachsenen und der im Ausland geborenen Erwachsenen, die spätestens mit 25 Jahren in das Aufnahmeland kamen, an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil, der Anteil der im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später kamen, liegt jedoch um rund 15 Prozentpunkte darunter. Dies lässt darauf schließen, dass es einigen Ländern gelingt, beiden Gruppen die gleichen Möglichkeiten zu bieten und somit hohe Teilnahmequoten zu erreichen, während in einigen anderen Ländern die im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später kamen, anscheinend ins Hintertreffen geraten (Abb. A7.1).

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung von im Inland geborenen Erwachsenen und im Ausland geborenen Erwachsenen nach Erwerbsstatus

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilnahmen, gaben 50 Prozent der 25- bis 64-Jährigen an, in den 12 Monaten vor der Erhebung an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teilgenommen zu haben. Die Teilnahmequoten sind im Durchschnitt bei Erwachsenen in Beschäftigung höher (58 Prozent) als bei Erwerbslosen (43 Prozent) und Erwachsenen, die nicht im Arbeitsmarkt sind (d. h., die keine Arbeit suchen) (22 Prozent) (Tab. A7.1 und A7.2).

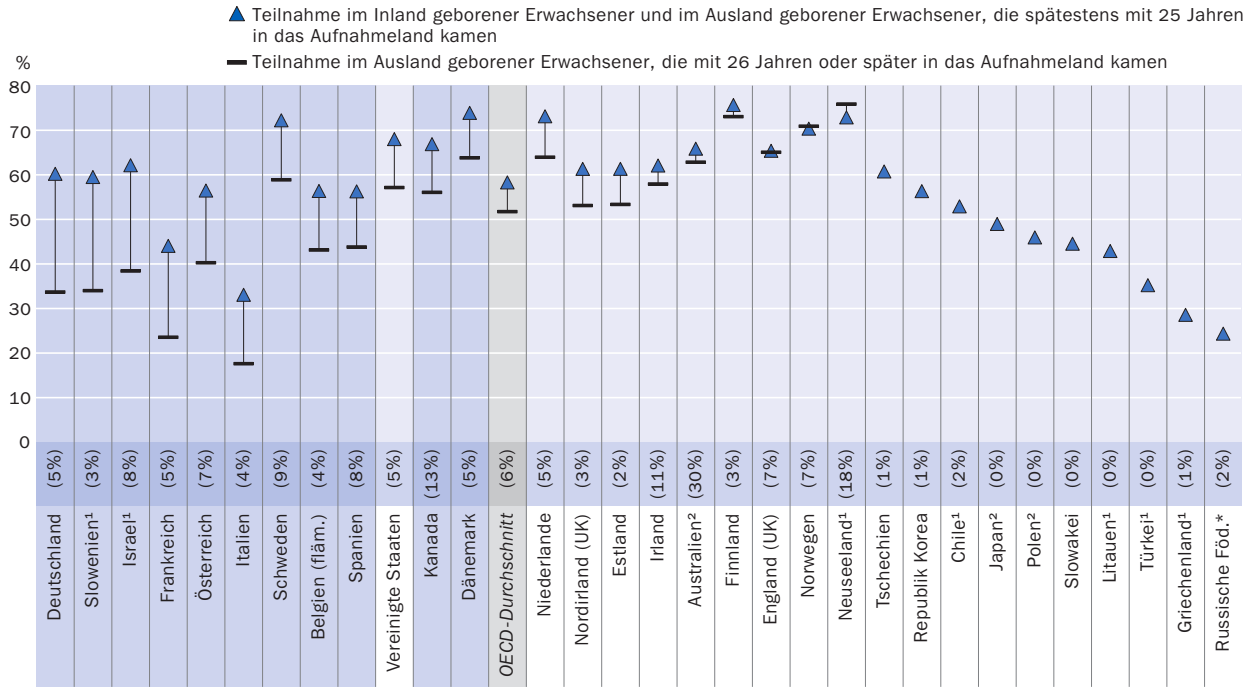
Die Teilnahmequoten von im Ausland geborenen und im Inland geborenen Erwachsenen unterscheiden sich ebenfalls, selbst bei denjenigen mit gleichwertigem Erwerbsstatus. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten nahmen 52 Prozent der im Ausland geborenen Beschäftigten, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil. Dieser Anteil liegt um 7 Prozentpunkte unter der in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten ermittelten durchschnittlichen Teilnahmequote von im Inland geborenen Beschäftigten

A 7

Abbildung A7.2

Teilnahme im Inland und im Ausland geborener Erwachsener in Beschäftigung an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf den Anteil im Ausland geborener Erwachsener, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, an der Erwachsenengesamtbevölkerung. In blau unterlegten Ländern ist der Unterschied signifikant (in Prozentpunkten). Einige Datenpunkte sind nicht eingetragen, da zu wenige Beobachtungen vorliegen, um verlässliche Werte anzugeben. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012. 2. Das Alter bei Ankunft im Aufnahmeland wird bei der Unterteilung nach im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen nicht berücksichtigt. Daher sind hier die beiden Kategorien im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene.
** Anmerkung zu den Daten aus der Russischen Föderation s. Abschnitt Quellen.*
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen den beiden Gruppen in Prozentpunkten.
Quelle: OECD (2018), Tabelle A7.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802893

und im Ausland geborenen Beschäftigten, die spätestens mit 25 Jahren kamen. Diese durchschnittliche Differenz von 7 Prozentpunkten ist statistisch signifikant und ungefähr dreimal so hoch wie die durchschnittliche Differenz zwischen allen Erwachsenen (Abb. A7.1 und A7.2).

In 11 der 21 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die Unterschiede zwischen den Teilnahmequoten von im Inland geborenen Erwachsenen und im Ausland geborenen Erwachsenen, die spätestens mit 25 Jahren kamen, und von im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später kamen, statistisch signifikant. In Belgien (fläm.), Italien und Spanien ist die Differenz zwischen den beiden Gruppen statistisch signifikant, wenn die Erwachsenen in Beschäftigung berücksichtigt werden. In diesen 11 Ländern und subnationalen Einheiten nehmen im Ausland geborene Beschäftigte, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, weniger häufig an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil als im Inland geborene Beschäftigte und im Ausland geborene Beschäftigte, die spätestens mit 25 Jahren in das Aufnahmeland kamen. Die Differenz bei den Teilnahmequoten reicht von 10 Prozentpunkten in Dänemark bis zu mehr als 20 Prozentpunkten in Deutschland, Frankreich, Israel und Slowenien. Ferner ist die Differenz in allen 11 Ländern und subnationalen Einheiten

größer, wenn Erwachsene in Beschäftigung berücksichtigt werden, als bei der Betrachtung aller Erwachsenen unabhängig vom Erwerbsstatus (Abb. A7.1 und A7.2).

Einer der Gründe für die besonders deutliche Differenz bei Erwachsenen in Beschäftigung könnte darin liegen, dass ein Arbeitsplatz bei im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, zu keinem signifikanten Anstieg der Teilnahmequote führt, bei den im Inland geborenen Erwachsenen und den im Ausland geborenen Erwachsenen, die spätestens mit 25 Jahren kamen, jedoch sehr wohl. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten liegt die Teilnahmequote der im Ausland geborenen Beschäftigten, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen (52 Prozent), nur um 4 Prozentpunkte über derjenigen aller im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später kamen (48 Prozent). Die Teilnahmequote der im Inland geborenen Beschäftigten und der im Ausland geborenen Beschäftigten, die spätestens mit 25 Jahren kamen (58 Prozent), ist jedoch um 8 Prozentpunkte höher als die Teilnahmequote aller im Inland geborenen Erwachsenen und im Ausland geborenen Erwachsenen, die spätestens mit 25 Jahren kamen (50 Prozent), und diese Differenz ist statistisch signifikant (Abb. A7.1 und A7.2).

Das lässt darauf schließen, dass sich ein Arbeitsplatz zwar im Allgemeinen positiv auf die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung auswirkt, dass jedoch im Ausland geborene Erwachsene, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, beim Zugang zu formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung weniger von einem Arbeitsplatz profitieren. In Frankreich und Spanien ist der Unterschied bei der Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung zwischen im Inland geborenen Erwachsenen und im Ausland geborenen Erwachsenen, die spätestens mit 25 Jahren in das Aufnahmeland kamen, und im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später kamen, bei den beschäftigten viel größer als bei allen Erwachsenen (Abb. A7.3 und A7.1). Das kann damit zusammenhängen, dass diejenigen, die einer gering qualifizierten Tätigkeit nachgehen, oft auch niedrigere Teilnahmequoten bei Fort- und Weiterbildung aufweisen. In Frankreich und Spanien hat ein Großteil der im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später kamen, einen niedrigen Bildungsstand und bekommt vielleicht daher nur solche Arbeitsplätze.

Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung von im Inland geborenen Erwachsenen und im Ausland geborenen Erwachsenen nach Bildungsstand

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) teilnahmen, nahmen in den 12 Monaten vor der Erhebung 70 Prozent der Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil. Dieser Anteil liegt deutlich über den Teilnahmequoten derjenigen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II (26 Prozent) und derjenigen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich (46 Prozent) (Tab. A7.3).

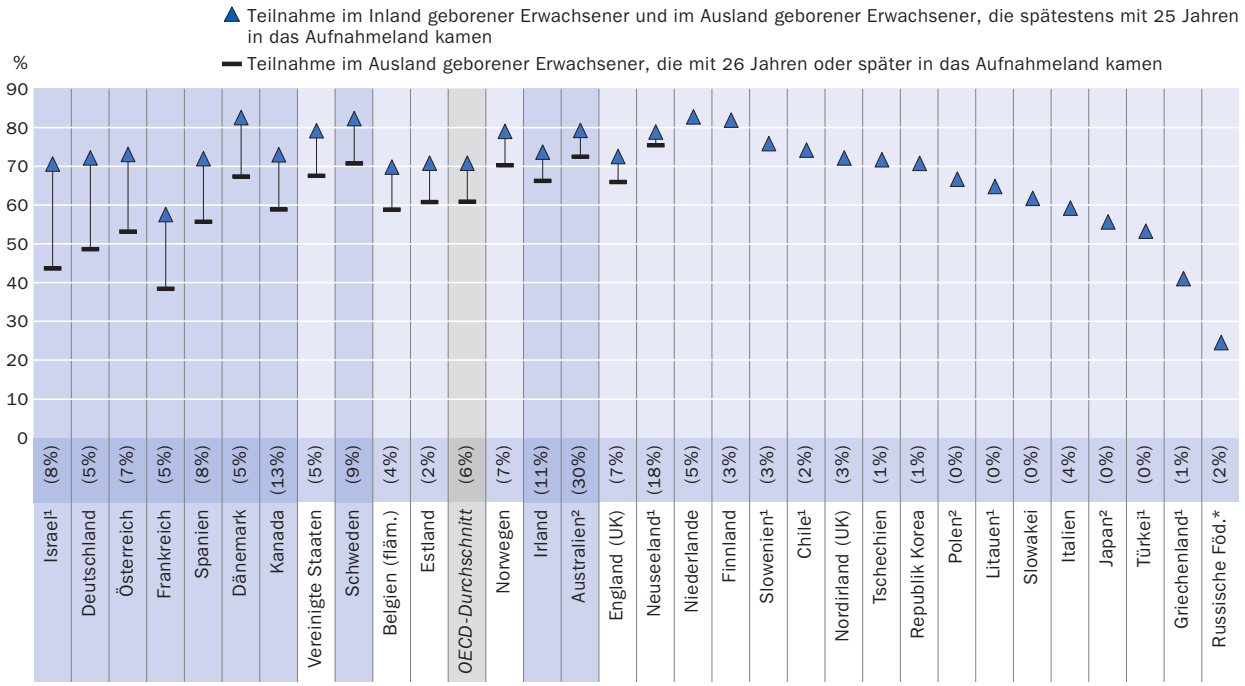
Selbst unter denjenigen mit gleichem Bildungsstand nehmen im Ausland geborene Erwachsene, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, weniger häufig teil als im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene, die spätestens mit 25 Jahren kamen. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten nehmen 61 Prozent der im Ausland geborenen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die mit 26 Jahren oder später kamen, an formaler und/oder nicht formaler

A 7

Abbildung A7.3

Teilnahme im Inland und im Ausland geborener Absolventen des Tertiärbereichs an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige



Anmerkung: Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf den Anteil im Ausland geborener Erwachsener, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, an der Erwachsenengesamtbevölkerung. In blau unterlegten Ländern ist der Unterschied signifikant (in Prozentpunkten). Einige Datenpunkte sind nicht eingetragen, da zu wenige Beobachtungen vorliegen, um verlässliche Werte anzugeben. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
1. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012. 2. Das Alter bei Ankunft im Aufnahmeland wird bei der Unterteilung nach im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen nicht berücksichtigt. Daher sind hier die beiden Kategorien im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene.
* Anmerkung zu den Daten aus der Russischen Föderation s. Abschnitt Quellen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen den beiden Gruppen in Prozentpunkten.
Quelle: OECD (2018), Tabelle A7.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802912

Fort- und Weiterbildung teil, d. h. 10 Prozentpunkte weniger als im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene, die spätestens mit 25 Jahren kamen, mit einem gleichwertigen Bildungsstand (Abb. A7.3).

In 10 der 16 Länder mit verfügbaren Daten ist der Unterschied zwischen den Teilnahmequoten der beiden Gruppen statistisch signifikant. In diesen Ländern reicht der Unterschied von 7 Prozentpunkten in Australien und Irland bis zu 27 Prozentpunkten in Israel. In Deutschland, Frankreich, Österreich und Spanien ist die Differenz ebenfalls größer als 15 Prozentpunkte (Abb. A7.3).

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten ist die Teilnahmequote der im Ausland geborenen Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die mit 26 Jahren oder später kamen, um 13 Prozentpunkte höher als die Teilnahmequote der Gesamtpopulation der im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später kamen. Bei den im Inland geborenen Erwachsenen und den im Ausland geborenen Erwachsenen, die spätestens mit 25 Jahren in das Aufnahmeland kamen, ist der Unterschied jedoch größer (21 Prozentpunkte), d. h., ein Abschluss im Tertiärbereich wirkt sich für diese Gruppe stärker auf die Teilnahme aus als für im Ausland geborene Erwachsene, die

Kasten A7.1

Aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen in den OECD-Ländern

Aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen sollen das effiziente Funktionieren des Arbeitsmarkts unterstützen, indem die Beschäftigungschancen und Motivation der Arbeitssuchenden gesteigert und ihre Erwerbsmöglichkeiten ausgebaut werden (OECD, 2015[5]; OECD, 2017[6]). Diese Maßnahmen umfassen Arbeitsmarktdienstleistungen (d. h. Arbeitsplatzvermittlung und damit verbundene Dienstleistungen sowie die Leistungsverwaltung) und Arbeitsmarktmaßnahmen (d. h. Fort- und Weiterbildung, Anreize zur Arbeitsaufnahme, unmittelbare Schaffung von Arbeitsplätzen oder Anreize zur Unternehmensgründung) (OECD, 2017[6]).

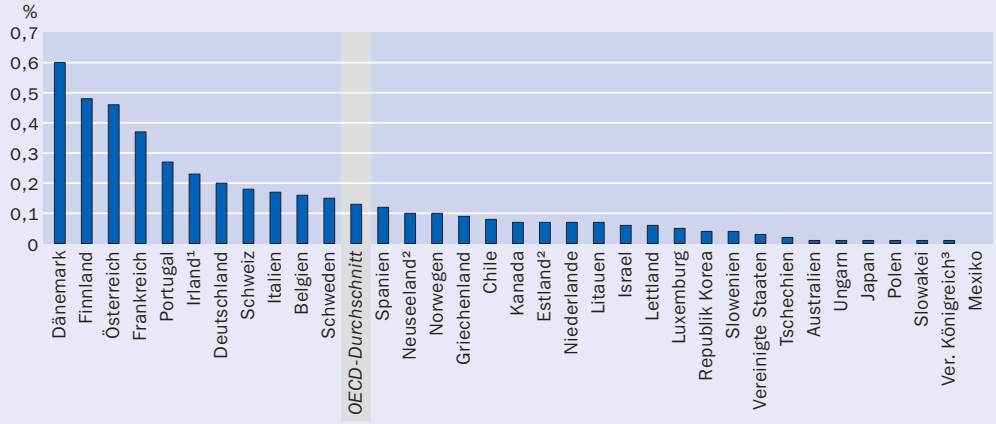
Die vorliegenden Forschungsergebnisse zeigen, dass sich Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen langfristig auf Beschäftigung und Einkommen der Teilnehmer auswirken. Es ist jedoch wichtig, dass diese Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen den Erfordernissen des Arbeitsmarktes entsprechen, und sie sollten für einen maximalen Erfolg auch die Anforderungen der Arbeitgeber berücksichtigen (OECD, 2015[5]).

Investitionen der Länder in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen als Teil aktiver arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen

Die *OECD Database on Labour Market Programmes (OECD-Datenbank zu arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen)* liefert Daten zu Teilnahme- und Ausgabencharakteristika unterschiedlicher Arbeitsmarktmaßnahmen, darunter auch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Abbildung A7.a zeigt, dass die Ausgaben für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen als Prozentsatz des BIP in Dänemark, Finnland und Österreich mit mehr als 0,4 Prozent des BIP am höchsten sind. Dagegen sind die öffentlichen Ausgaben für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen als Teil aktiver arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen in Aus-

Abbildung A7.a

Öffentliche Ausgaben für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen aktiver arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen als Prozentsatz des BIP (2015)



1. Die Veränderungen des BIP 2014/2015 sind größtenteils auf einen bedeutenden Anstieg des BIP im Jahr 2015 zurückzuführen. Weiterführende Informationen zu diesem Anstieg s. www.cso.ie/en/media/csoie/newsevents/documents/pr_GDPexplanatorynote.pdf. 2016 errechnete Irland ein modifiziertes BNE (BNE), das von der Economic Statistics Review Group empfohlen wurde und Globalisierungseffekte, die sich überproportional bei der Bemessung der Größe der irischen Wirtschaft auswirken, ausschließen soll.*
2. Referenzjahr 2014. 3. Referenzjahr 2011.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Ausgaben für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen aktiver arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen als Prozentsatz des BIP.
Quelle: OECD (2018), Labour Market Programmes; Public expenditure and participant stocks on LMP, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=LMPEXP#. StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802931

A 7

tralien, Japan, Mexiko, Polen, der Slowakei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich mit weniger als 0,02 Prozent des BIP am niedrigsten.

Einige Länder weisen in anderen Kategorien der aktiven Arbeitsmarktpolitik hohe Ausgaben auf. Schweden gibt beispielsweise 0,6 Prozent des BIP für Beschäftigungsanreize aus und Ungarn 0,74 Prozent des BIP für die unmittelbare Schaffung von Arbeitsplätzen. Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen 25 Prozent der öffentlichen Ausgaben für alle aktiven arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zusammen auf Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Es besteht eine starke Korrelation zwischen öffentlichen Ausgaben für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und den öffentlichen Gesamtausgaben für aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen.

Aktivierende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in Zeiten hoher Erwerbslosigkeit

Zwar gibt es keinen Konsens über einen großen positiven Einfluss aktiver arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen während wirtschaftlicher Krisenzeiten, einige Studien belegen jedoch eine positive Korrelation mit der Wiederbeschäftigung. Laut Nordlund wirkten sich Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in Schweden unabhängig von der wirtschaftlichen Lage positiv aus (Nordlund, 2011[7]). In Phasen langsameren wirtschaftlichen Wachstums bestand jedoch der positive Effekt der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in einem Überbrückungseffekt. Sie ermöglichten in Zeiten, als es schwieriger war, einen Arbeitsplatz zu finden, die Rückkehr auf den Arbeitsmarkt zu verschieben. Für Deutschland belegen Lechner, Miquel und Wunsch (2011[8]) langfristige positive Auswirkungen für Teilnehmer, die in den 1990er-Jahren, als die Erwerbslosenquote hoch war, an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnahmen. Diese Ergebnisse können jedoch nicht verallgemeinert werden. Wunsch und Lechner (2008[9]) belegen, dass ähnliche Maßnahmen in den 2000er-Jahren die Chancen der Teilnehmer auf gesicherte Beschäftigungsverhältnisse nicht verbesserten. Sie kommen zu dem Schluss, dass Aspekte wie die Qualität der Maßnahmen, die Teilnehmer oder der Auswahlprozess und bestimmte Merkmale des Arbeitsmarkts eine wichtige Rolle spielen. Eine Metastudie der Ergebnisse von 137 Evaluierungen unterschiedlicher aktiver arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen ergab, dass eine höhere Erwerbslosenquote auf dem Arbeitsmarkt zum Zeitpunkt der Teilnahme an einer Maßnahme mit einer signifikant höheren Wahrscheinlichkeit einer als positiv eingeschätzten Wirkung der Maßnahme einherging (Kluve, 2010[10]).

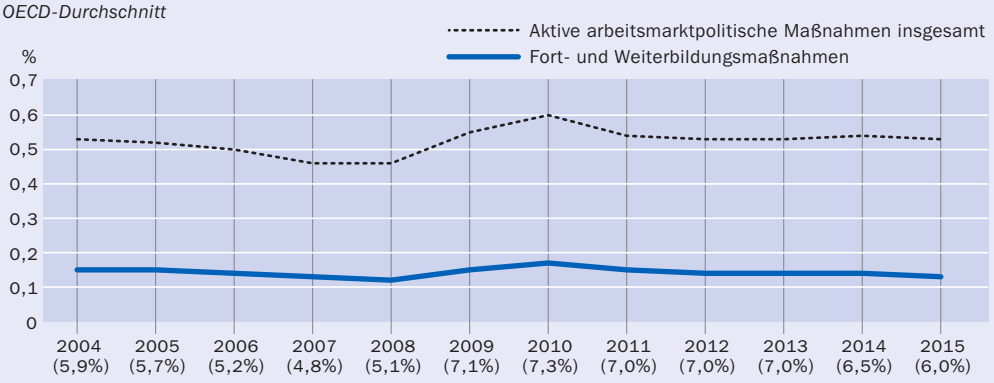
Abbildung A7.b zeigt die durchschnittliche Entwicklung der öffentlichen Ausgaben für aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen und, genauer, für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zwischen 2004 und 2015. Die öffentlichen Ausgaben für alle aktiven arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zusammen stiegen von 0,46 Prozent des BIP im Jahr 2008 auf 0,60 Prozent im Jahr 2010. Parallel dazu stiegen die öffentlichen Ausgaben für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im gleichen Zeitraum von 0,12 Prozent des BIP auf 0,17 Prozent. Dies zeigt, dass die öffentlichen Ausgaben für aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen und für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ähnlichen Entwicklungstendenzen folgten, denn zwischen 2008 und 2010 stiegen beide aufgrund von zunehmenden Erwerbslosenquoten um 30 Prozent.

Im Durchschnitt aller OECD-Länder machten Ausgaben für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen unabhängig von der wirtschaftlichen Lage immer rund 25 Prozent der Gesamtausgaben für aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen aus. Im Durchschnitt entwickeln sich die Ausgaben für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ähnlich wie

Abbildung A7.b

Entwicklungstendenzen bei den öffentlichen Ausgaben für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen aktiver arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen und für aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen insgesamt als Prozentsatz des BIP (2004–2015)

OECD-Durchschnitt



Anmerkung: Die Prozentangabe in runden Klammern bezieht sich auf den gewichteten Durchschnitt der Erwerbslosenquote 25- bis 64-Jähriger.

Quelle: OECD (2018), Labour Market Programmes; Public expenditure and participant stocks on LMP, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=LMPEXP#. *StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802950*

die Gesamtausgaben für aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, jedoch führte die Entwicklung in den einzelnen Ländern zu unterschiedlichen Ressourcenallokationen, wobei es 2008/2009 zu wichtigen Verschiebungen kam. In Estland, Kanada, Lettland, Portugal und Slowenien beispielsweise stieg der Anteil der Ausgaben für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen an den Gesamtausgaben für aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen um mindestens 10 Prozentpunkte, hauptsächlich aufgrund des Anstiegs bei den Ausgaben für institutionelle Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. In Polen ging der Anteil im gleichen Zeitraum aufgrund von Kürzungen bei der speziellen Unterstützung dualer Ausbildungsgänge um 15 Prozentpunkte zurück (OECD, 2017[6]).

mit 26 Jahren oder später kamen. In Frankreich und Spanien ist die Differenz zwischen den beiden Gruppen mindestens 10 Prozentpunkte höher als der Unterschied unter allen Erwachsenen (Abb. A7.1 und A7.3).

Die Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung nimmt mit niedrigerem Bildungsstand ab. Dies gilt für beide Gruppen in den Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten zur Teilnahme von im Inland geborenen und im Ausland geborenen Erwachsenen an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung nach Bildungsstand. In den 7 Ländern mit statistisch signifikanten Unterschieden nahmen im Ausland geborene Erwachsene mit einem Abschluss im Sekundarbereich II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereich, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, weniger häufig an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil als im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene, die spätestens mit 25 Jahren kamen. Die Unterschiede betragen mehr als 20 Prozentpunkte und sind in Deutschland, Israel und Italien am größten (Tab. A7.3).

Bei den Personen mit einer Ausbildung unterhalb Sekundarbereich II haben nur wenige Länder Schätzwerte für die Teilnahme von im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später kamen. Aber in den Ländern mit Daten liegen die Teilnahmequoten von im Inland geborenen Erwachsenen und im Ausland geborenen Erwachsenen, die spä-

A 7

testens mit 25 Jahren kamen, und im Ausland geborenen Erwachsenen, die mit 26 Jahren oder später kamen, tendenziell unter den Teilnahmequoten derjenigen mit einem höheren Bildungsstand. Zwar nahmen in einigen Ländern im Ausland geborene Erwachsene, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, häufiger an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung teil als im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene, die spätestens mit 25 Jahre kamen, die Unterschiede sind jedoch nicht in allen Ländern mit verfügbaren Daten statistisch signifikant (Tab. A7.3).

Wie vorstehend erwähnt ist der Unterschied bei den Teilnahmequoten in den meisten an der Erhebung beteiligten Ländern bei Erwachsenen mit einem Abschluss im Tertiärbereich am größten. Dieser Unterschied kann mit den Schwierigkeiten zusammenhängen, denen im Ausland geborene Hochqualifizierte, die mit 26 Jahren oder später ins Aufnahmeland kamen, ausgesetzt sind, wenn sie ihre Kompetenzen nutzen wollen, jedoch die Sprache des Aufnahmelandes nicht beherrschen und die Dynamik des lokalen Arbeitsmarkts nur in begrenztem Maß verstehen. Dies kann zu niedrigeren Beschäftigungsquoten und zu schlechter bezahlten Arbeitsplätzen führen, was beides wiederum die Chancen der im Ausland geborenen Erwachsenen verringert, an arbeitgeberfinanzierten Ausbildungsmaßnahmen teilzunehmen. Laut der OECD/EU-Vergleichsstudie *Integration von Zuwanderern: Indikatoren 2015* (OECD/EU, 2015[4]) weisen Migranten, vor allem diejenigen, die erst vor Kurzem ankamen, unabhängig vom Bildungsstand deutlich niedrigere Lese- und Schreibkompetenzen in der Sprache des Aufnahmelandes auf als im Inland Geborene. Ein Abschluss im Tertiärbereich ist kein Garant für Sprachkompetenz, vor allem in Aufnahmeländern, deren Sprache außerhalb der nationalen Grenzen nicht weit verbreitet ist (OECD, 2015[5]). Da Sprachkenntnisse und Bildungshintergrund der im Ausland geborenen Erwachsenen variieren, ist es wichtig, maßgeschneiderte Maßnahmen für eine erfolgreiche Integration anzubieten. Nur formale und/oder nicht formale Bildungsangebote zur Überwindung der Sprachbarrieren anzubieten mag nicht ausreichen, wenn die Kompetenzen der im Ausland geborenen Erwachsenen auf dem Arbeitsmarkt nicht vollständig genutzt werden. Eine Kombination von Sprachkursen und berufsorientierten Integrationsangeboten könnte besser auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts reagieren und zu einem schnelleren und erfolgreicheren Übergang zu einer Beschäftigung führen (OECD, 2017[3]).

Definitionen

Erwachsene bezieht sich auf 25- bis 64-Jährige.

Erwachsenenbildung: Formale Fort- und Weiterbildung ist als geplante Bildung definiert, die durch das System der Schulen, Colleges, Hochschulen und anderen formalen Bildungseinrichtungen vermittelt wird, das normalerweise eine aufeinander aufbauende Abfolge von Vollzeitunterricht für Kinder bzw. junge Menschen darstellt. Bei den Anbietern kann es sich um öffentliche oder private Einrichtungen handeln. *Nicht formale Fort- und Weiterbildung* ist definiert als fortgesetzte Bildungsmaßnahme, die nicht genau der vorstehenden Definition 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 (PIAAC) verwendet eine Liste mögli-

cher nicht formaler Bildungsaktivitäten einschließlich Fernstudium, 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 hatten. Dabei können einige dieser Lernaktivitäten auch von kurzer Dauer sein.

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.

Angewandte Methodik

Beobachtungen auf der Basis eines Zählers von weniger als 5 Beobachtungen oder eines Nenners von weniger als 30 Beobachtungen mal der Zahl an Kategorien wurden in den Tabellen durch „c“ ersetzt. Für Chile, Griechenland, Japan, die Republik Korea, Litauen, Polen, die Russische Föderation, die Slowakei, Tschechien und die Türkei liegen jedoch zu wenige Beobachtungen für verlässliche Schätzwerte der Variablen „im Ausland geborene Erwachsene, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen“ vor. Die Angaben zur Teilnahme an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung von im Inland geborenen Erwachsenen und im Ausland geborenen Erwachsenen, die spätestens mit 25 Jahren in das Aufnahmeland kamen, sind jedoch zum länderübergreifenden Vergleich in den Abbildungen aufgeführt.

Für Australien, Japan und Polen ist das Alter bei Ankunft im Aufnahmeland bei der Aufschlüsselung zwischen im Inland geborenen Erwachsenen und im Ausland geborenen Erwachsenen nicht berücksichtigt. Hier sind die beiden Gruppen als einerseits im Inland geborene Erwachsene und andererseits im Ausland geborene Erwachsene, unabhängig vom Alter bei Ankunft im Aufnahmeland, zu verstehen.

Die verfügbaren Sprachversionen der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) unterscheiden sich selbst zwischen Ländern, in denen ein Großteil der im Ausland geborenen Erwachsenen einen ähnlichen Hintergrund hatte. So machen in der Türkei geborene Erwachsene etwa in Deutschland und in Österreich einen beachtlichen Teil der im Ausland geborenen Erwachsenen aus, aber der Hintergrundfragebogen lag nur in Österreich auf Türkisch vor, nicht in Deutschland.

In einigen Ländern wurde den Befragten zusätzlich zur offiziellen Übersetzung des Hintergrundfragebogens zur Unterstützung auch eine Verdolmetschung angeboten. In Schweden wurde den Befragten mit unzureichenden Schwedischkenntnissen beispielsweise angeboten, bei der Befragung für den Hintergrundfragebogen einen Dolmetscher hinzuzuziehen.

Je nach Land wurden im Ausland geborene Erwachsene mit unzureichenden Kenntnissen der Sprache des Aufnahmelandes von der Erhebung ausgeschlossen.

Mit Ausnahme der Daten in Kasten A7.1 stammen alle Daten in diesem Indikator aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC). Da die Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) nicht explizit auf die Analyse von Migrantenpopulationen ausgelegt war, ist der Stichprobenumfang für im Aus-

land geborene Erwachsene, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen, möglicherweise klein. Wegen der geringen Zahl an Beobachtungen sollten die Daten mit Vorsicht interpretiert und der Standardfehler sowie statistisch signifikante Unterschiede berücksichtigt werden.

Weiterführende länderspezifische Informationen s. Anhang 3 unter *(http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*.

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Alle Daten, mit Ausnahme von Kasten A7.1, basieren auf der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) der OECD.

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

Anmerkung zu den Daten aus der Russischen Föderation in der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)
Die Bevölkerung des Stadtgebiets Moskau wurde in der Stichprobe für die Russische Föderation nicht berücksichtigt. Die veröffentlichten Daten repräsentieren daher nicht die gesamte Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren in der Russischen Föderation, sondern nur die Wohnbevölkerung der Russischen Föderation ohne die im Stadtgebiet Moskau lebende Bevölkerung. Weiterführende Informationen zu den Daten aus der Russischen Föderation sowie anderer Länder finden sich im *Technical Report of the Survey of Adult Skills, Second Edition* (OECD, 2016[11]).

Weiterführende Informationen

Borkowsky, A. (2013), „Monitoring adult learning policies: A theoretical framework and indicators“, *OECD Education Working Papers*, No. 88, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5k4covxjlkzt-en*. [2]

Kluve, J. (2010), „The effectiveness of European active labor market programs“, *Labour Economics*, Vol. 17/6, pp. 904–918, *http://dx.doi.org/10.1016/J.LABECO.2010.02.004*. [10]

Lechner, M., R. Miquel and C. Wunsch (2011), „Long-run effects of public sector sponsored training in West Germany“, *Journal of the European Economic Association*, Vol. 9/4, pp. 742–784, *http://dx.doi.org/10.1111/j.1542-4774.2011.01029.x*. [8]

Nordlund, M. (2011), „What works best when? The role of active labour market policy programmes in different business cycles", *International Journal of Social Welfare*, Vol. 20/1, pp. 43–54, http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2397.2009.00683.x. [7]

OECD (2017), *International Migration Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-en. [3]

OECD (2017), *Labour Market Programmes Database – Public expenditure and participant stocks on LMP*, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=LMPEXP (Zugriff am 28. November 2017). [6]

OECD (2016), *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC), 2nd Edition*, OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC_Technical_Report_2nd_Edition_Full_Report.pdf. [11]

OECD (2015), *OECD Employment Outlook 2015*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2015-en. [5]

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en. [1]

OECD/EU (2015), *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264234024-en. [4]

Wunsch, C. and M. Lechner (2008), „What did all the money do? On the general ineffectiveness of recent West German labour market programmes", *Kyklos*, Vol. 61/1, pp. 134–174, http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6435.2008.00396.x. [9]

Tabellen Indikator A7

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802798

- Tabelle A7.1: Teilnahme im Inland und im Ausland geborener Erwachsener an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Geschlecht und Bevölkerungsanteil (2012 bzw. 2015)
- Tabelle 7.2: Teilnahme im Inland und im Ausland geborener Erwachsener an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Erwerbsstatus (2012 bzw. 2015)
- Tabelle A7.3: Teilnahme im Inland und im Ausland geborener Erwachsener an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2012 bzw. 2015)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

A 7

Tabelle A7.1

Teilnahme im Inland und im Ausland geborener Erwachsener an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Geschlecht und Bevölkerungsanteil (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige

	Im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene, die spätestens mit 25 Jahren in das Aufnahmeland kamen						Im Ausland geborene Erwachsene, die mit 26 Jahren oder später in das Aufnahmeland kamen						Gesamt		Bevölkerungsanteil			
	Männer		Frauen		Gesamt		Männer		Frauen		Gesamt				Im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene, die spätestens mit 25 Jahren ins Aufnahmeland kamen		Im Ausland geborene Erwachsene, die mit 26 Jahren oder später ins Aufnahmeland kamen	
	%	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[1]	57	(1,2)	55	(1,1)	56	(0,9)	57	(2,1)	52	(1,9)	55	(1,4)	56	(0,7)	70	(0,7)	30	(0,7)
Österreich	51	(1,2)	48	(1,1)	49	(0,7)	41	(4,9)	29	(4,9)	36	(3,8)	48	(0,7)	93	(0,4)	7	(0,4)
Kanada	60	(0,8)	59	(0,8)	59	(0,6)	52	(2,5)	51	(1,8)	52	(1,7)	58	(0,6)	87	(0,4)	13	(0,4)
Chile[2]	53	(2,2)	42	(2,1)	48	(1,9)	c	c	c	c	c	c	47	(1,9)	98	(0,9)	2	(0,9)
Tschechien	53	(1,7)	46	(1,3)	50	(1,2)	c	c	c	c	c	c	50	(1,2)	99	(0,3)	1	(0,3)
Dänemark	64	(1,0)	69	(0,9)	67	(0,7)	54	(3,2)	61	(2,8)	58	(2,2)	66	(0,6)	95	(0,1)	5	(0,1)
Estland	48	(1,0)	57	(0,9)	53	(0,7)	c	c	42	(4,7)	45	(3,9)	53	(0,7)	98	(0,2)	2	(0,2)
Finnland	63	(1,0)	70	(1,1)	66	(0,7)	c	c	c	c	69	(5,0)	66	(0,7)	97	(0,2)	3	(0,2)
Frankreich	37	(0,8)	36	(0,9)	36	(0,6)	23	(3,3)	31	(3,5)	27	(2,5)	36	(0,6)	95	(0,2)	5	(0,2)
Deutschland	57	(1,3)	51	(1,4)	54	(1,1)	39	(6,4)	32	(5,2)	35	(4,0)	53	(1,0)	95	(0,4)	5	(0,4)
Griechenland[2]	22	(1,1)	19	(1,0)	21	(0,8)	c	c	c	c	c	c	20	(0,8)	99	(0,3)	1	(0,3)
Irland	52	(1,2)	49	(1,0)	51	(0,8)	56	(3,7)	48	(3,3)	52	(2,4)	51	(0,7)	89	(0,5)	11	(0,5)
Israel[2]	54	(1,1)	55	(1,2)	55	(0,8)	39	(5,3)	29	(3,6)	33	(3,5)	53	(0,8)	92	(0,4)	8	(0,4)
Italien	27	(1,5)	23	(1,0)	25	(1,0)	c	c	18	(6,2)	16	(4,4)	25	(1,0)	96	(0,4)	4	(0,4)
Japan[1]	48	(1,1)	35	(0,9)	42	(0,8)	c	c	c	c	c	c	42	(0,8)	100	(0,1)	0	(0,1)
Republik Korea	54	(1,1)	46	(1,0)	50	(0,8)	c	c	c	c	c	c	50	(0,8)	99	(0,1)	1	(0,1)
Niederlande	67	(1,1)	62	(1,0)	65	(0,6)	55	(6,0)	53	(5,8)	54	(4,1)	64	(0,6)	95	(0,4)	5	(0,4)
Neuseeland[2]	68	(1,2)	67	(1,3)	67	(0,9)	71	(3,0)	67	(2,8)	69	(2,3)	68	(0,8)	82	(0,7)	18	(0,7)
Norwegen	63	(1,1)	66	(1,1)	64	(0,8)	66	(3,8)	63	(4,5)	65	(2,8)	64	(0,7)	93	(0,4)	7	(0,4)
Polen[1]	35	(1,1)	36	(1,1)	35	(0,8)	c	c	c	c	c	c	35	(0,8)	100	(0,0)	0	(0,0)
Slowakei	34	(1,2)	32	(1,1)	33	(0,8)	c	c	c	c	c	c	33	(0,8)	100	(0,1)	0	(0,1)
Slowenien[2]	47	(1,1)	50	(1,0)	49	(0,8)	32	(5,7)	c	c	35	(4,3)	48	(0,8)	97	(0,3)	3	(0,3)
Spanien	47	(0,9)	46	(1,1)	47	(0,7)	48	(4,2)	38	(3,9)	42	(2,9)	47	(0,7)	92	(0,3)	8	(0,3)
Schweden	65	(1,2)	69	(1,1)	67	(0,8)	48	(4,3)	61	(4,4)	55	(2,9)	66	(0,8)	91	(0,4)	9	(0,4)
Türkei[2]	29	(1,2)	16	(0,9)	23	(0,8)	c	c	c	c	c	c	23	(0,8)	100	(0,1)	0	(0,1)
Vereinigte Staaten	59	(1,6)	60	(1,4)	60	(1,1)	62	(6,4)	45	(5,0)	53	(3,4)	59	(1,1)	95	(0,4)	5	(0,4)
Subnationale Einheiten																		
Belgien (fläm.)	49	(1,3)	49	(1,1)	49	(0,8)	c	c	52	(5,2)	44	(4,4)	49	(0,8)	96	(0,3)	4	(0,3)
England (UK)	58	(1,4)	54	(1,1)	56	(0,9)	61	(5,5)	61	(4,6)	61	(3,5)	56	(0,9)	93	(0,4)	7	(0,4)
Nordirland (UK)	48	(1,5)	49	(1,2)	49	(1,0)	c	c	56	(7,5)	51	(5,4)	49	(0,9)	97	(0,4)	3	(0,4)
OECD-Durchschnitt	**51**	**(0,2)**	**49**	**(0,2)**	**50**	**(0,2)**	**50**	**(1,1)**	**47**	**(1,0)**	**48**	**(0,8)**	**50**	**(0,2)**	**94**	**(0,1)**	**6**	**(0,1)**
Partnerländer																		
Litauen[2]	30	(1,4)	36	(1,3)	34	(0,8)	c	c	c	c	c	c	34	(0,8)	100	(0,1)	0	(0,1)
Russische Föd.*	16	(1,6)	23	(2,0)	20	(1,6)	c	c	c	c	c	c	20	(1,6)	98	(0,4)	2	(0,4)

1. Das Alter bei Ankunft im Aufnahmeland wird bei der Unterteilung nach im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen nicht berücksichtigt. Daher sind die beiden hier dargestellten Kategorien im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene. 2. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.

** Anmerkung zu den Daten aus der Russischen Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802817

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

Tabelle A7.2

Teilnahme im Inland und im Ausland geborener Erwachsener an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Erwerbsstatus (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige

	Teilnahme von beschäftigten Erwachsenen						Teilnahme von erwerbslosen Erwachsenen		Teilnahme von Erwachsenen, die nicht im Arbeitsmarkt sind	
	Im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene, die spätestens mit 25 Jahren ins Aufnahmeland kamen		Im Ausland geborene Erwachsene, die mit 26 Jahren oder später ins Aufnahmeland kamen		Gesamt		Im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene, die spätestens mit 25 Jahren ins Aufnahmeland kamen		Im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene, die spätestens mit 25 Jahren ins Aufnahmeland kamen	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(13)	(14)
OECD Länder										
Australien[1]	66	(1,0)	63	(1,6)	65	(0,8)	51	(6,1)	19	(1,7)
Österreich	56	(0,9)	40	(3,9)	55	(0,9)	53	(6,3)	21	(1,6)
Kanada	67	(0,6)	56	(1,9)	65	(0,6)	49	(3,4)	26	(1,2)
Chile[2]	53	(2,1)	c	c	53	(2,0)	48	(6,9)	23	(2,7)
Tschechien	61	(1,4)	c	c	61	(1,4)	32	(4,9)	13	(1,7)
Dänemark	74	(0,8)	64	(2,5)	73	(0,7)	63	(3,9)	34	(1,8)
Estland	61	(0,9)	53	(4,5)	61	(0,9)	36	(2,8)	16	(1,1)
Finnland	76	(0,7)	73	(5,7)	76	(0,7)	58	(3,7)	29	(1,7)
Frankreich	44	(0,8)	24	(2,8)	43	(0,8)	28	(3,0)	13	(1,0)
Deutschland	60	(1,2)	34	(4,8)	59	(1,1)	41	(4,7)	24	(2,1)
Griechenland[2]	29	(1,2)	c	c	28	(1,2)	17	(1,9)	9	(1,1)
Irland	62	(1,0)	58	(2,8)	62	(1,0)	40	(2,7)	24	(1,4)
Israel[2]	62	(1,0)	38	(4,2)	60	(0,9)	44	(4,3)	28	(1,5)
Italien	33	(1,3)	18	(5,2)	32	(1,2)	19	(2,5)	10	(1,1)
Japan[1]	49	(0,9)	c	c	49	(0,9)	c	c	17	(1,3)
Republik Korea	56	(1,0)	c	c	56	(1,0)	51	(4,9)	30	(1,5)
Niederlande	73	(0,8)	64	(5,4)	73	(0,8)	56	(5,0)	26	(1,8)
Neuseeland[2]	73	(1,0)	76	(2,2)	73	(0,9)	56	(3,8)	39	(2,3)
Norwegen	70	(0,8)	71	(3,2)	70	(0,8)	54	(5,8)	28	(2,1)
Polen[1]	46	(1,0)	c	c	46	(1,0)	27	(2,8)	10	(0,9)
Slowakei	45	(1,1)	c	c	44	(1,1)	12	(2,0)	7	(0,8)
Slowenien[2]	60	(0,9)	34	(5,1)	59	(0,9)	47	(3,2)	23	(1,3)
Spanien	56	(0,9)	44	(4,6)	55	(0,9)	42	(2,6)	24	(1,4)
Schweden	72	(0,9)	59	(3,2)	71	(0,8)	52	(4,9)	36	(2,4)
Türkei[2]	35	(1,4)	c	c	35	(1,4)	27	(3,6)	11	(0,7)
Vereinigte Staaten	68	(1,2)	57	(4,7)	68	(1,2)	47	(3,2)	25	(1,8)
Subnationale Einheiten										
Belgien (fläm.)	56	(0,9)	43	(5,2)	56	(0,9)	52	(7,3)	20	(1,5)
England (UK)	65	(1,1)	65	(4,2)	65	(1,1)	49	(4,5)	20	(1,6)
Nordirland (UK)	61	(1,2)	53	(6,0)	61	(1,2)	46	(6,6)	14	(1,2)
OECD-Durchschnitt	**58**	**0,2**	**52**	**0,9**	**58**	**0,2**	**43**	**0,8**	**21**	**0,3**
Partnerländer										
Litauen[2]	43	(1,0)	c	c	43	(1,0)	14	(2,3)	8	(1,2)
Russische Föd.*	24	(1,8)	c	c	24	(1,8)	23	(3,6)	9	(1,3)

Anmerkung: Weitere Spalten mit Daten für die Teilnahme von erwerbslosen Erwachsenen und Erwachsenen, die nicht im Arbeitsmarkt sind, sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink).

1. Das Alter bei Ankunft im Aufnahmeland wird bei der Unterteilung nach im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen nicht berücksichtigt. Daher sind die beiden hier dargestellten Kategorien im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene. 2. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.

** Anmerkung zu den Daten aus der Russischen Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802836

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

A 7

Tabelle A7.3

Teilnahme im Inland und im Ausland geborener Erwachsener an formaler und/oder nicht formaler Fort- und Weiterbildung, nach Bildungsstand (2012 bzw. 2015)

Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC), 25- bis 64-Jährige

	Teilnahme von Erwachsenen mit dem Bildungsstand „Unterhalb Sekundarbereich II“		Teilnahme von Erwachsenen mit dem Bildungsstand „Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich“		Teilnahme von Erwachsenen mit dem Bildungsstand „Tertiärbereich“					
	Im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene, die spätestens mit 25 Jahren ins Aufnahmeland kamen		Im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene, die spätestens mit 25 Jahren ins Aufnahmeland kamen		Im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene, die spätestens mit 25 Jahren ins Aufnahmeland kamen		Im Ausland geborene Erwachsene, die mit 26 Jahren oder später ins Aufnahmeland kamen		Gesamt	
	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.	%	S.F.
	(1)	(2)	(7)	(8)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD Länder										
Australien[1]	35	(1,8)	53	(1,3)	79	(1,2)	72	(1,7)	76	(1,1)
Österreich	26	(2,0)	49	(0,9)	73	(1,4)	53	(5,8)	71	(1,5)
Kanada	26	(1,3)	52	(0,9)	73	(0,9)	59	(1,9)	70	(0,8)
Chile[2]	25	(1,8)	46	(2,1)	74	(1,4)	c	c	74	(1,5)
Tschechien	19	(2,5)	48	(1,4)	72	(2,5)	c	c	71	(2,6)
Dänemark	44	(2,0)	62	(1,1)	83	(0,8)	67	(2,9)	82	(0,7)
Estland	28	(1,4)	43	(1,0)	71	(1,0)	61	(5,4)	70	(1,0)
Finnland	32	(2,2)	62	(1,0)	82	(0,9)	c	c	81	(0,9)
Frankreich	18	(1,0)	33	(1,0)	58	(1,1)	38	(4,8)	56	(1,1)
Deutschland	22	(2,6)	48	(1,5)	72	(1,4)	49	(5,8)	71	(1,3)
Griechenland[2]	7	(1,2)	18	(1,1)	41	(1,7)	c	c	41	(1,7)
Irland	29	(1,5)	47	(1,2)	74	(1,2)	66	(2,6)	72	(1,1)
Israel[2]	23	(2,0)	45	(1,4)	71	(1,1)	44	(4,4)	68	(1,1)
Italien	12	(1,2)	32	(1,4)	59	(2,2)	c	c	59	(2,1)
Japan[1]	22	(2,2)	32	(1,2)	56	(1,1)	c	c	56	(1,1)
Republik Korea	21	(1,3)	43	(1,3)	71	(1,1)	c	c	71	(1,1)
Niederlande	42	(1,3)	65	(1,3)	83	(0,9)	c	c	82	(0,9)
Neuseeland[2]	49	(1,7)	65	(1,3)	79	(1,2)	75	(2,6)	78	(1,1)
Norwegen	40	(1,9)	62	(1,5)	79	(0,9)	70	(3,9)	78	(0,9)
Polen[1]	14	(1,9)	24	(1,0)	67	(1,5)	c	c	67	(1,5)
Slowakei	6	(0,9)	30	(1,1)	62	(1,5)	c	c	62	(1,5)
Slowenien[2]	19	(1,5)	46	(1,1)	76	(1,3)	c	c	76	(1,3)
Spanien	28	(1,0)	49	(2,1)	72	(1,2)	56	(5,3)	71	(1,2)
Schweden	44	(2,3)	65	(1,1)	82	(1,2)	71	(3,8)	81	(1,1)
Türkei[2]	14	(0,7)	31	(2,0)	53	(1,8)	c	c	53	(1,8)
Vereinigte Staaten	28	(2,4)	50	(1,6)	79	(1,1)	68	(5,6)	79	(1,2)
Subnationale Einheiten										
Belgien (fläm.)	20	(1,8)	41	(1,3)	70	(1,2)	59	(6,4)	69	(1,2)
England (UK)	33	(1,6)	54	(1,5)	73	(1,2)	66	(4,8)	72	(1,3)
Nordirland (UK)	23	(1,5)	52	(1,9)	72	(1,6)	c	c	72	(1,5)
OECD-Durchschnitt	**26**	**(0,3)**	**46**	**(0,3)**	**71**	**(0,3)**	**61**	**(1,1)**	**70**	**(0,2)**
Partnerländer										
Litauen[2]	10	(2,3)	22	(1,1)	65	(1,5)	c	c	65	(1,5)
Russische Föd.*	6	(3,0)	11	(2,0)	25	(1,9)	c	c	24	(1,8)

Anmerkung: Weitere Spalten mit Daten für die Teilnahme von Erwachsenen mit dem Bildungsstand „Unterhalb Sekundarbereich II“ und Erwachsenen mit dem Bildungsstand „Sekundarbereich II bzw. postsekundarer, nicht tertiärer Bereich“ sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Daten aus der Erhebung zu den grundlegenden Kompetenzen Erwachsener (PIAAC) basieren auf ISCED-97. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Definitionen.

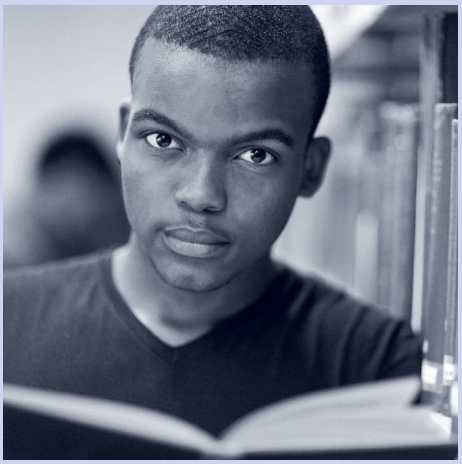
1. Das Alter bei Ankunft im Aufnahmeland wird bei der Unterteilung nach im Inland und im Ausland geborenen Erwachsenen nicht berücksichtigt. Daher sind die beiden hier dargestellten Kategorien im Inland geborene Erwachsene und im Ausland geborene Erwachsene. 2. Referenzjahr 2015; alle anderen Länder und subnationalen Einheiten: Referenzjahr 2012.

** Anmerkung zu den Daten aus der Russischen Föderation s. Abschnitt Quellen.*

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802855

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



Kapitel B
Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf

Indikator B1
Wer nimmt an Bildung teil?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802969

Indikator B2
Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803121

Indikator B3
Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803330

Indikator B4
Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803482

Indikator B5
Wer wird einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803615

Indikator B6
Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803748

Indikator B7
Inwieweit besteht Chancengerechtigkeit beim Zugang zum Tertiärbereich und den entsprechenden Abschlüssen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803900

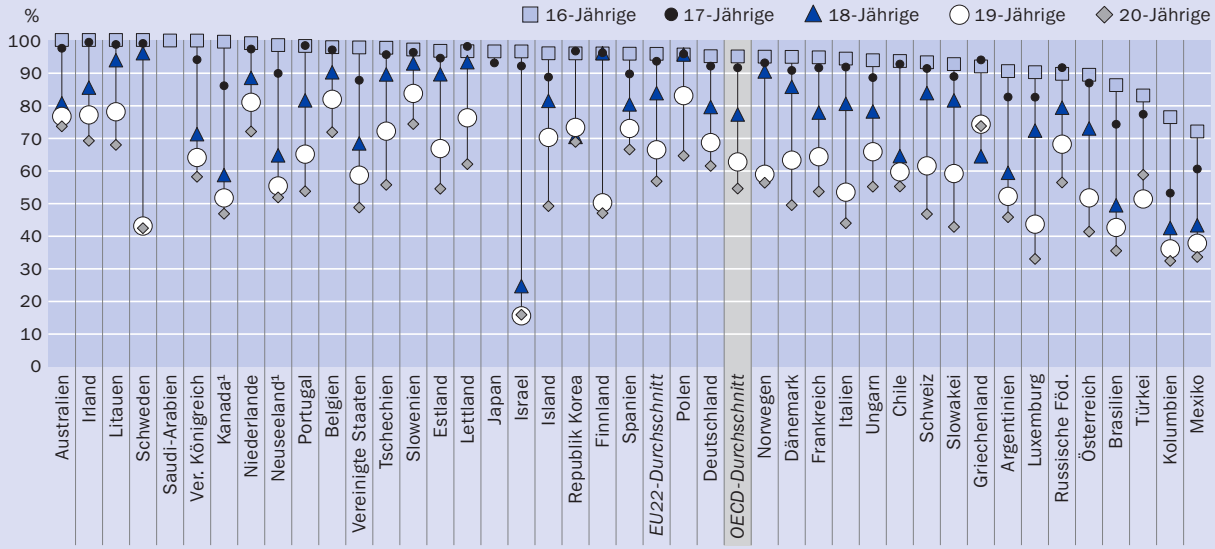
Indikator B1
Wer nimmt an Bildung teil?

- Im Durchschnitt der OECD-Länder nahmen 2016 mindestens 90 Prozent der Bevölkerung im Alter von 4 bis 17 Jahren an Bildung teil – eine Altersspanne, die über die Jahre der Schulpflicht hinausgeht (im Durchschnitt von 6 bis 16 Jahren). Der Übergang zum Arbeitsmarkt bzw. Tertiärbereich findet üblicherweise im Alter zwischen 17 und 20 Jahren statt.
- 2016 nahmen im Durchschnitt der OECD-Länder 85 Prozent der 15- bis 19-Jährigen an Bildung teil. Die Bildungsbeteiligung der 15- und 16-Jährigen betrug in fast allen OECD-Ländern mehr als 95 Prozent, bei den 19-Jährigen jedoch nur 63 Prozent und bei den 20-Jährigen 54 Prozent.
- In den allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I sind 2 Prozent der Schüler Wiederholer, im Sekundarbereich II beträgt ihr Anteil 4 Prozent. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist die Wahrscheinlichkeit, eine Klassenstufe zu wiederholen, bei Jungen höher als bei Mädchen.

Abbildung B1.1

Veränderung der Bildungsbeteiligung 16- bis 20-Jähriger (2016)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen



1. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung 16-Jähriger.

Quelle: OECD (2018), Tabelle B1.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/ 10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803045

Kontext

Die Wege durch das Bildungssystem können vielfältig sein, sich von Land zu Land unterscheiden und auch dem Einzelnen innerhalb eines Landes verschiedene Möglichkeiten bieten. Am wenigsten dürften sich die Länder beim Primar- und Sekundarbereich I unterscheiden. 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 zentrale Herausforderung besteht darin sicherzustellen, dass den Menschen geeignete Möglichkeiten für das Erreichen eines angemessenen Bildungsstands zur Verfügung stehen, was davon abhängt, inwieweit der Einzelne in der Lage ist, die verschiedenen Stufen des Bildungssystems zu durchlaufen. Ein erfolgreicher Abschluss des Sekundarbereichs II ist ein wesentlicher Faktor für eine Verbesserung der Chancengerechtigkeit (s. Indikator A9 in OECD, 2017[1]), allerdings bestehen bei den Abschlussquoten immer noch große Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern (s. Indikator B3). Die Entwicklung und Stärkung sowohl der allgemeinbildenden als auch der berufsbildenden Ausbildung (s. Abschnitt Definitionen) im Sekundarbereich II kann dazu beitragen, Bildung für Menschen mit unterschiedlichen Präferenzen und Neigungen inklusiver und ansprechender zu gestalten. In vielen Bildungssystemen ermöglicht es die berufliche Ausbildung (Vocational Education and Training – VET) auch Erwachsenen, sich erneut in eine Lernumgebung zu integrieren und Kompetenzen zu entwickeln, die ihre Beschäftigungschancen verbessern. Darüber hinaus werden berufliche Ausbildungsgänge häufig von Schülern gewählt, die in den zuvor durchlaufenen Bildungsbereichen Schwierigkeiten hatten und bei denen daher ein höheres Risiko besteht, dass sie keinen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben werden (OECD, 2017[1]). Ein starker Sekundarbereich II stellt daher sicher, dass den Schülern flexible Übergänge zur Verfügung stehen, um entweder in den Tertiärbereich zu wechseln oder direkt in den Arbeitsmarkt einzutreten.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den OECD-Ländern können mindestens 90 Prozent der Schüler erwarten, im Durchschnitt 14 Jahre lang in Ausbildung zu sein, die Bandbreite reicht von 10 Jahren in der Slowakei und der Türkei bis zu 17 Jahren in Norwegen.
- Junge Erwachsene verbringen mehr Zeit in Ausbildung: Zwischen 2005 und 2016 ist die Bildungsbeteiligung der 20- bis 24-Jährigen im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre um 6 Prozentpunkte gestiegen.
- Der Anteil derjenigen, die einer Ausbildung in Teilzeit nachgehen, steigt mit der Bildungsstufe und dem Durchschnittsalter der Schüler. 2016 besuchten im Durchschnitt der OECD-Länder 20 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich einen Teilzeitbildungsgang. Bei Bildungsteilnehmern, die 25 Jahre und älter sind, waren es 35 Prozent, bei denen, die 30 Jahre und älter sind, 44 Prozent.

Analyse und Interpretationen

Schulpflicht

In den OECD-Ländern beginnt die Schulpflicht in der Regel mit dem Primarbereich im Alter von 6 Jahren, in etwa einem Drittel der OECD- und Partnerländer früher und in Estland, Finnland, Indonesien, der Russischen Föderation, Schweden und Südafrika später (mit 7 Jahren). Außerdem endet die Schulpflicht mit dem Abschluss bzw. teilweisen Abschluss des Sekundarbereichs II im Alter zwischen 14 Jahren in der Republik Korea und Slowenien und 18 Jahren in Belgien, Chile, Deutschland, den Niederlanden und Portugal. Obwohl die Schulpflicht im Durchschnitt der OECD-Länder das Alter zwischen 6 und 16 Jahren umfasst, besteht für eine größere Altersspanne eine hohe Bildungsbeteiligung, und mindestens 90 Prozent der Bevölkerung nehmen im Durchschnitt 14 Jahre an Bildung teil, im Alter von 4 bis 17 Jahren. In den OECD-Partnerländern ist diese Altersspanne im Allgemeinen kürzer und der Zeitraum einer vollständigen Bildungsbeteiligung (in diesem Indikator definiert als eine Bildungsbeteiligung von mehr als 90 Prozent) kann 3 Jahre betragen, wie in Südafrika, oder 4 Jahre, wie in Kolumbien.

In mehr als zwei Drittel der OECD-Länder betrug 2016 die Bildungsbeteiligung 3- und 4-Jähriger mehr als 90 Prozent (vollständige Bildungsbeteiligung), relativ häufig ist sogar eine Bildungsbeteiligung in noch früherem Alter zu beobachten. In Dänemark, Island und Norwegen wird schon für 2-Jährige eine vollständige Bildungsbeteiligung erreicht (s. Indikator B2). In anderen Ländern wird eine vollständige Bildungsbeteiligung bei Kindern zwischen 5 und 6 Jahren erreicht, mit Ausnahme der Slowakei, wo dies im Alter von 7 Jahren der Fall ist. Die vollständige Bildungsbeteiligung endet in den meisten OECD-Ländern im Alter von 17 oder 18 Jahren, jedoch deutlich früher in Mexiko (mit 14 Jahren), Österreich und der Türkei (jeweils mit 15 Jahren). In keinem Land liegt die Bildungsbeteiligung der 19-Jährigen bei über 90 Prozent.

Die Schulpflicht umfasst in allen OECD-Ländern den Primar- und Sekundarbereich I. In den meisten Ländern gehört, zumindest teilweise, auch der Sekundarbereich II dazu, dies hängt von der mit den verschiedenen Bildungsbereichen verbundenen regulären Altersspanne in den einzelnen Ländern zusammen. In den OECD-Ländern besteht bei der Grundbildung eine fast universelle Bildungsbeteiligung, da die Bildungsbeteiligung 5- bis 14-Jähriger in allen OECD-Ländern, mit Ausnahme der Slowakei (93 Prozent), mindestens 95 Prozent beträgt. In den OECD-Partnerländern besteht bei den 5- bis 14-Jährigen eine fast universelle Bildungsbeteiligung, Ausnahmen sind Costa Rica (93 Prozent), Kolumbien (87 Prozent) und Südafrika (84 Prozent).

Charakteristika der Schüler im Sekundarbereich

Die Bildungsgänge des Sekundarbereichs I basieren in der Regel auf den Lernergebnissen des Primarbereichs. Sie sind üblicherweise darauf ausgerichtet, eine Grundlage für lebenslanges Lernen und die soziale Entwicklung der Schüler zu schaffen, auf der weitere Bildung dann aufbauen kann. In diesem Bildungsbereich sind die Bildungsgänge im Allgemeinen so organisiert, dass sie den Schülern durch die Einführung theoretischer Konzepte in einer Vielzahl von Fächern den Übergang zu einem stärker fachorientierten Lehrplan ermöglichen. Diesem Bildungsbereich zugeordnete Bildungsgänge finden an Bildungseinrichtungen statt, die beispielsweise als Sekundarschule (Stufe 1 oder untere Klassenstufen), Junior Secondary School, Mittelschule oder Junior High School bezeichnet werden. Die Dauer von Bildungsgängen im Sekundarbereich I beträgt mindestens 2 Jahre in Belgien, 5 Jahre in der Slowakei und bis zu 6 Jahre in Deutschland.

Der Sekundarbereich II dient in der Regel dem Erwerb eines Abschlusses in Vorbereitung für einen Bildungsgang im Tertiärbereich und/oder zur Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen für den Eintritt in den Arbeitsmarkt. Bildungsgänge im Sekundarbereich II bieten den Schülern eine vielfältigere, stärker spezialisierte und tiefer gehende Ausbildung als im Sekundarbereich I. In der Regel sind die Schüler bei Eintritt zwischen 14 und 16 Jahre alt, und die Bildungsgänge enden normalerweise 12 oder 13 Jahre nach Beginn des Primarbereichs. Bildungsgänge im Sekundarbereich II finden an Bildungseinrichtungen statt, die beispielsweise als Sekundarschule (Stufe 2 oder obere Klassenstufen), Senior Secondary School oder (Senior) High School bezeichnet werden. Die Sekundarbereiche I und II umfassen Bildungsgänge des sogenannten zweiten Bildungswegs, Bildungsgänge zur Alphabetisierung, Erwachsenenbildung sowie Fort- und Weiterbildungen. Die Dauer des Besuchs des Sekundarbereichs II reicht von 2 Jahren in Australien, Irland, Litauen und der Russischen Föderation bis zu 5 Jahren in Italien.

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 und Anforderungen der Arbeitsmärkte. Die Änderung der Lehrpläne erfolgte schrittweise: So wird jetzt nicht länger streng zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen unterschieden, 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 Struktur der Ausbildung im Sekundarbereich hängt von mehreren Faktoren ab, wie dem Eintrittsalter, der Dauer der Bildungsgänge, ob berufsbildende und kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge angeboten werden sowie vom Umfang, im dem die Bildungsgänge eine Beteiligung Erwachsener für diejenigen zulassen, die nach Eintritt in den Arbeitsmarkt einen Bildungsgang besuchen (z. B. Bildungsgänge des sogenannten zweiten Bildungswegs, Bildungsgänge zur Alphabetisierung sowie Fort- und Weiterbildungen).

Das durchschnittliche Alter der Schüler im Sekundarbereich I beträgt in den OECD-Ländern 14 Jahre, es variiert jedoch zwischen 12 Jahren in Österreich und Italien bis zu 17 Jahren in Mexiko und 19 Jahren in Belgien. Im Sekundarbereich II beträgt das Durchschnittsalter der Schüler 19 Jahre, jedoch sind die Unterschiede im durchschnittlichen Alter hier größer als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Dies lässt sich auf die größeren Unterschiede bei den Bildungsgängen zurückführen, die auch solche umfassen, die sich stärker an den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts orientieren, und solche, die sich an erwachsene Lernende richten. Tatsächlich variiert das Durchschnittsalter von 16 Jahren in Israel, Italien, Japan, der Republik Korea, Mexiko, der Russischen Föderation und den Vereinigten Staaten bis zu 25 Jahren in Finnland. Dänemark, Finnland, Island und Neuseeland verzeichnen den höchsten Anstieg des Durchschnittsalters zwischen Sekundarbereich I und II (mehr als 7 Jahre).

Der überwiegende Teil der Schüler aller Bildungsbereiche besucht tendenziell öffentliche Bildungseinrichtungen, obwohl ihr Anteil mit steigendem Bildungsbereich eher abnimmt. Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchten 2016 etwa 85 Prozent der Schüler im Sekundarbereich I öffentliche Bildungseinrichtungen. Bei den OECD- und Partnerländern besuchen nur in Belgien, Chile und dem Vereinigten Königreich mehr als 50 Prozent der Schüler in diesem Bildungsbereich private Bildungseinrichtungen, ein hoher Pro-

zentsatz von ihnen besucht staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. Im Sekundarbereich II sinkt der Anteil der Schüler in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt der OECD-Länder auf 80 Prozent, mit einer Verringerung um über 20 Prozentpunkte in Island, Japan und der Republik Korea, wo private Bildungseinrichtungen in diesem Bildungsbereich eine wichtigere Rolle spielen. Im Gegensatz dazu ist der Anteil der Schüler in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs II in Dänemark, Israel und Spanien größer als im Sekundarbereich I.

Berufliche Bildung

Berufsbildende Bildungsgänge gelten als sehr effektiv bei dem Erwerb von Kompetenzen, die für einen reibungslosen Übergang in den Arbeitsmarkt erforderlich sind. Ländern mit einem gut entwickelten und etablierten System der beruflichen Bildung einschließlich dualer Ausbildungsgänge ist es besser gelungen, die Jugenderwerbslosigkeit in Grenzen zu halten (s. Indikator A3). Gleichzeitig werden berufliche Bildungsgänge in einigen Ländern als weniger attraktiv angesehen als akademische Bildungsgänge, und einige Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass eine berufliche Ausbildung das Risiko einer Erwerbslosigkeit im späteren Verlauf des Erwerbslebens erhöht (Hanushek, Woessmann and Zhang, 2011[2]).

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 Deutschland, Österreich, Spanien und Ungarn berufsbildende Bildungsgänge im Rahmen des Sekundarbereichs II anbieten, werden ähnliche Bildungsgänge in Kanada normalerweise im postsekundaren Bereich angeboten.

2016 nahmen im Durchschnitt der OECD-Länder 56 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II an allgemeinbildenden Bildungsgängen teil, während 44 Prozent berufsbildende Bildungsgänge besuchten (Tab. B1.3). Die Aufteilung der Schüler im Sekundarbereich auf berufsbildende bzw. allgemeinbildende Bildungsgänge hängt größtenteils von den verfügbaren Bildungsgängen ab sowie von den mit ihnen verknüpften Erfolgen am Arbeitsmarkt. In etwa einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten ist der Anteil der Schüler des Sekundarbereichs II, die einen berufsbildenden Bildungsgang besuchen, höher als der Anteil, der allgemeinbildende Bildungsgänge besucht – in Finnland, Slowenien und Tschechien machen sie mindestens 70 Prozent aus. Im Gegensatz hierzu besuchen in Argentinien und Irland, wo derartige Bildungsgänge in diesem Bildungsbereich überhaupt nicht angeboten werden, sowie in Brasilien, Indien und Kanada mehr als 90 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II allgemeinbildende Bildungsgänge (Tab. B1.3).

Bei kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen werden zwischen 10 und 75 Prozent des Lehrplans in einer Bildungseinrichtung oder einem Fernkurs behandelt. Hierzu zählen auch die dualen Bildungsgänge, bei denen sich schulische und betriebliche Ausbildung abwechseln, der schulische Unterricht kann auch zusammenhängend als Blockunterricht erfolgen (s. Abschnitt Definitionen). Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen 11 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II einen Bildungsgang dieser Art, obwohl sie nur in 21 OECD-Ländern angeboten werden und auch nur für diese Länder Daten verfügbar sind. In Lettland und Ungarn sind alle berufsbildenden Bildungsgänge kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge.

Wiederholer

Schüler können durch den Abschluss von Bildungsgängen auf unterschiedlichen Bildungsstufen (unabhängig vom Alter) in höhere Bildungsbereiche aufsteigen. Das versetzt sie lebenslang in die Lage, Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden und dort bessere Beschäftigungsmöglichkeiten zu haben. Jedoch kann ein Abbruch, ohne einen Abschluss erworben zu haben, oder das Wiederholen einer Klassenstufe zu einem vorzeitigen Rückzug aus der schulischen Ausbildung und geringeren Beschäftigungschancen der Schulabgänger führen, was für die Bildungssysteme sowohl hinsichtlich der sozialen als auch der finanziellen Ressourcen einen Verlust bedeutet, z. B. bei der Bildung des Schülers, der Nutzung der Schulgebäude und der Arbeitszeit der Lehrkräfte (UNESCO International Bureau of Education, 1970[3]).

Chancengerechtigkeit in der Bildung kann mit den von den Schulen für die Einstufung und Auswahl der Schüler verwendeten Maßnahmen zusammenhängen. Das Wiederholen einer Klassenstufe, d. h. die Praxis, Schüler in derselben Klassenstufe zu behalten, wird dazu genutzt, Schülern mit Problemen mehr Zeit zu geben, die für die jeweilige Klassenstufe angemessenen Inhalte zu beherrschen, bevor sie in die nächste Klassenstufe versetzt werden (und so zu verhindern, dass sie die Schule frühzeitig verlassen). Auch wenn Forschungsergebnisse zeigen, dass das Wiederholen einer Klassenstufe untauglich sein kann, um die Leistungen leistungsschwacher Schüler auf kurze Sicht zu verbessern (OECD, 2016[4]), kann eine frühe Wiederholung zu besseren Ergebnissen führen als eine späte, und Schüler, die die Klassenstufe wiederholt haben, können nach mehreren Jahren aufholen (Fruehwirth, Navarro and Takahashi, 2016[5]).

Für sozioökonomisch benachteiligte Schüler mit Migrationshintergrund und Jungen ist die Wahrscheinlichkeit, eine Klassenstufe zu wiederholen, höher als bei begünstigten Schülern (OECD, 2016[4]), und dies könnte auch zu anhaltenden sozioökonomischen Ungleichheiten führen. Die Erfolgsquoten von Schülern mit einem benachteiligten Hintergrund (z. B. niedrigerer Bildungsstand der Eltern, Migranten der ersten Generation) sind in der Regel niedriger (OECD, 2017[1]; OECD, 2016[6]).

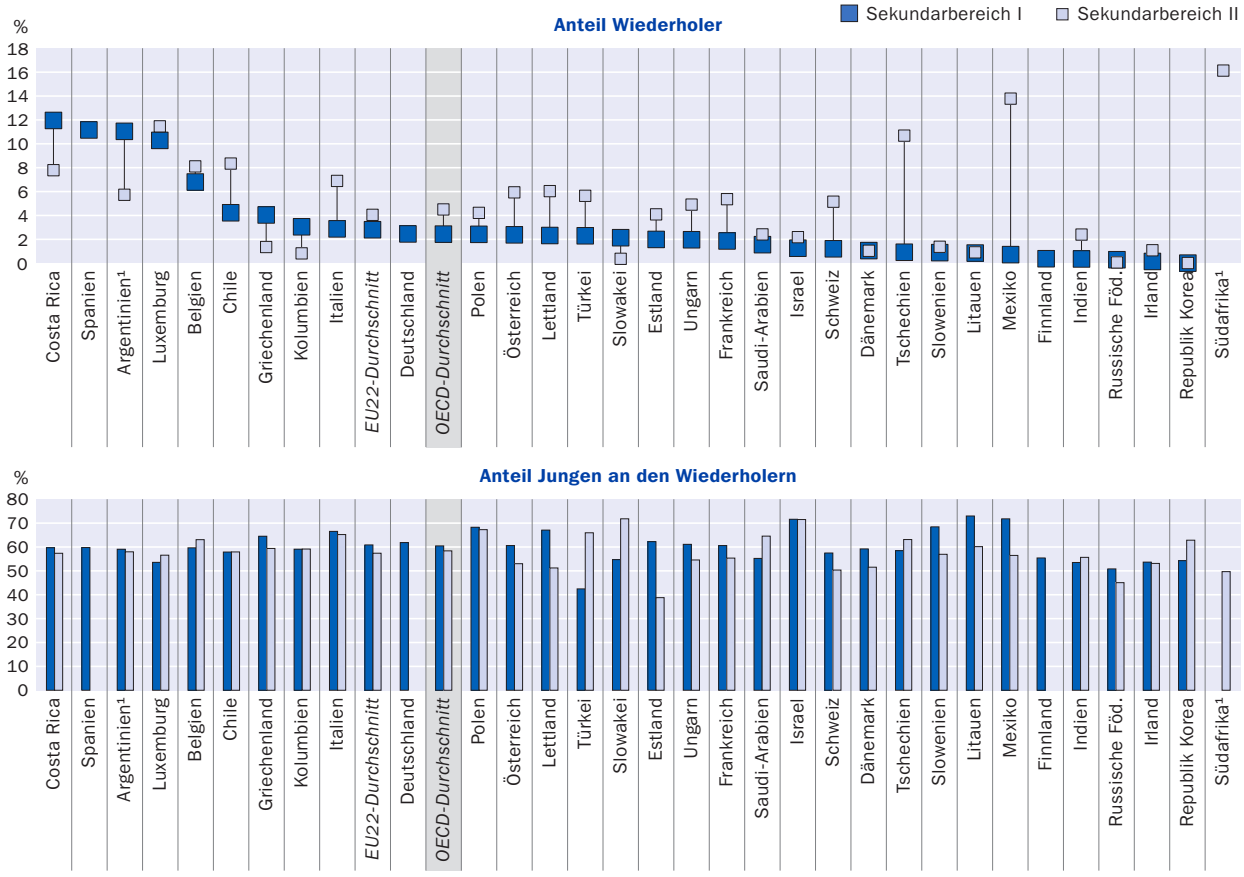
Die Art, wie Bildungssysteme mit Schülern umgehen, die Klassenstufen wiederholen, kann sich, abhängig von Bildungsbereich, Bildungsgang, ländlichem und städtischem Gebiet, sozioökonomischen Bedingungen oder anderen Faktoren, zwischen den einzelnen Ländern und auch innerhalb eines Landes stark unterscheiden. In den meisten Ländern finden sich Wiederholer verstärkt in den beiden letzten Jahren vor dem Abschluss, in einigen anderen Ländern besteht eine gleichmäßigere Verteilung auf die verschiedenen Klassenstufen. In einer geringen Anzahl von Ländern ist die Wiederholung von Klassenstufen durch gesetzliche und schulische Regulierungen beschränkt bzw. gibt es das Konzept einer Wiederholung gar nicht, insbesondere in den unteren Bildungsbereichen. Dies gilt für Bildungsgänge im Sekundarbereich I in Norwegen, im Sekundarbereich II in Finnland und für beide Bildungsbereiche im Vereinigten Königreich. In Kanada wiederholen Schüler im Sekundarbereich I und II in der Regel nur einzelne Kurse, in denen sie durchgefallen sind, nicht jedoch ganze Klassenstufen, während Schüler im Primarbereich in der Regel überhaupt keine Klassen wiederholen.

Der Anteil der Wiederholer unterscheidet sich stark nach Land und Bildungsbereich und erreicht 2 Prozent in den allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I (ohne erwachsene Schüler). Er nimmt mit steigendem Bildungsbereich zu. In allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I ist das Wiederholen einer Klassenstufe relativ

Abbildung B1.2

Anteil Wiederholer und Anteil Jungen an den Wiederholern im Sekundarbereich (2016)

Nur allgemeinbildende Bildungsgänge



1. Referenzjahr 2015.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Wiederholer im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD (2018), Tabelle B1.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803064

ungewöhnlich, die Quote liegt in den meisten Ländern bei unter 5 Prozent. In Argentinien, Costa Rica, Luxemburg und Spanien sind es jedoch mehr als 10 Prozent (Abb. B1.2).

Im Sekundarbereich II ist eine Wiederholung von Klassenstufen häufiger, insbesondere in Luxemburg, Mexiko, Südafrika und Tschechien, wo der Prozentsatz der Wiederholer mindestens 10 Prozent beträgt, aber auch in Belgien, Chile, Costa Rica (jeweils 8 Prozent) und Italien (7 Prozent).

Der Anteil der Wiederholer im Sekundarbereich II beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder 4 Prozent, 2 Prozentpunkte mehr als im Sekundarbereich I. Die größte Zunahme im Anteil der Wiederholer im Sekundarbereich II ist in Tschechien (10 Prozentpunkte höher als in Bildungsgängen des Sekundarbereichs I) und Mexiko (+13 Prozentpunkte) zu beobachten. Umgekehrt ist in Argentinien, Costa Rica, Griechenland, Kolumbien und der Slowakei der Anteil der Wiederholer im Sekundarbereich II niedriger als im Sekundarbereich I.

Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten ist die Wahrscheinlichkeit, eine Klassenstufe zu wiederholen, für Jungen höher als für Mädchen, im Sekundarbereich I sind 60 Prozent der Wiederholer Jungen, im Sekundarbereich II 58 Prozent (Abb. B1.2).

Kasten B1.1

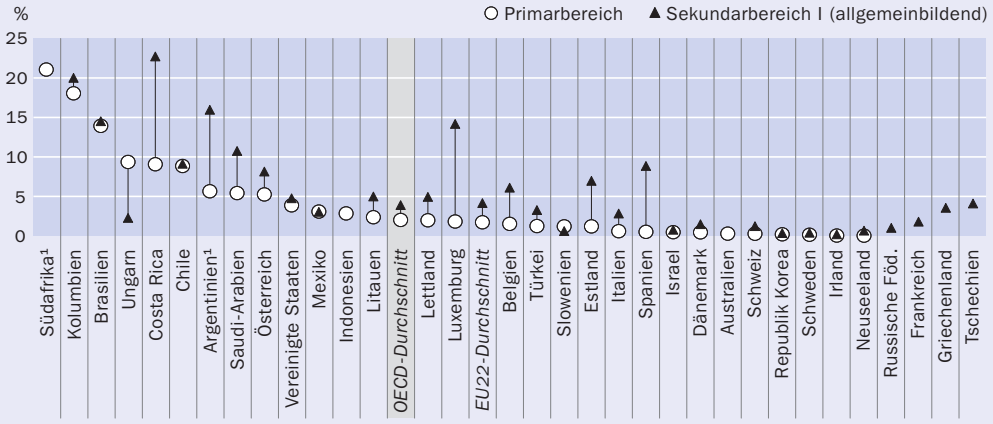
Überalte Schüler

Überalte Schüler sind solche, deren Alter mindestens 2 Jahre über dem für die Klassenstufe vorgesehenen Alter liegt. Ihre Zahl und ihr Anteil sind eine die Metrik von Wiederholern ergänzende Metrik: Überalte Schüler in der letzten Klassenstufe sind diejenigen, die wahrscheinlich mit einer Verzögerung von mindestens 2 Jahren im Vergleich zum vorgesehenen Alter in den nächsten Bildungsbereich eintreten werden. Die Zahlen der Wiederholer und der überalten Schüler hängen eng miteinander zusammen, da in den meisten Ländern der Hauptgrund für einen hohen Anteil überalter Schüler darin besteht, dass sich die Zahl der Schüler, die im Verlaufe unterschiedlicher Klassenstufen mindestens ein Jahr wiederholt haben, summiert (d. h., der geringfügige Anstieg pro Klassenstufe in der Zahl überalter Schüler hängt mit der Zahl der Wiederholer in dieser Klassenstufe zusammen). Durch die durch eine Wiederholung von Klassenstufen und/oder einen späten Eintritt verursachte Anwesenheit von überalten Schülern besteht das Risiko einer reduzierten Bildungsteilnahme (UNESCO, 2016[7]).

In Partnerländern, wie Argentinien, Brasilien, Costa Rica, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika, jedoch auch in Chile und Ungarn ist in der letzten Klassenstufe des Primarbereichs häufig ein hoher Anteil von überalten Schülern zu verzeichnen. Es gilt insbesondere für Brasilien, Kolumbien und Südafrika, wo dies auf mehr als 10 Prozent der Schüler zutrifft. Für alle anderen Länder mit verfügbaren Daten beträgt dieser Anteil zwischen 0 und 5 Prozent (Abb. B1.a). In der letzten Klassenstufe des Sekundarbereichs I steigt dieser Anteil in den meisten Ländern und verdoppelt sich im Durchschnitt der OECD (von 2 auf 4 Prozent). Der Anteil der überalten Schüler steigt von der letzten Klassenstufe des Primarbereichs bis zur letzten Klassenstufe des Sekundarbereichs I in Argentinien (+10 Prozentpunkte), Costa Rica (+14 Prozentpunkte), Luxemburg (+12 Prozentpunkte) und Spanien (+8 Prozentpunkte) am stärksten, während er in Ungarn stark sinkt (–7 Prozentpunkte), was eine hohe Quote früher Schulabgänger und eine Abnahme der Bildungsbeteiligung für 15- bis 19-Jährige aufzeigt.

Abbildung B1.a

Anteil überalter Schüler in der letzten Klassenstufe des Primar- und Sekundarbereichs I (2016)



1. Referenzjahr 2015.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils überalter Schüler im Primarbereich.

Quelle: OECD (2018), Tabelle B1.3 sowie Daten im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803102

Dies gilt im Sekundarbereich I für alle Länder mit Ausnahme der Türkei, wo Mädchen bei den Wiederholern überrepräsentiert sind (nur 42 Prozent sind Jungen). In Indonesien, Israel, Italien, Lettland, Litauen, Mexiko, Polen und Slowenien sind zwei Drittel der Wiederholer im Sekundarbereich I Jungen. Dies gilt in Israel, Polen, der Slowakei und der Türkei auch im Sekundarbereich II, während in Estland eher Mädchen eine Klasse wiederholen.

Bildungsbeteiligung 15- bis 19-Jähriger

Im Durchschnitt der OECD-Länder befinden sich 85 Prozent der 15- bis 19-Jährigen in der Ausbildung. Diese Altersspanne entspricht in vielen Ländern dem Ende der Schulpflicht und von Bildungsgängen im Sekundarbereich II. Im Alter von 19 oder 20 Jahren erfolgt in den meisten OECD-Ländern bei den Schülern der Übergang in den Tertiärbereich, oder sie verlassen die Schule, um in den Arbeitsmarkt einzutreten. Während die Bildungsbeteiligung im Alter von 15 und 16 Jahren fast vollständig ist (in den meisten Ländern über 90 Prozent), beginnt sie in höherem Alter zu sinken. Den stärksten Rückgang zwischen dem 16. und dem 20. Geburtstag gibt es in Israel, Luxemburg und Schweden.

Im Durchschnitt der OECD-Länder betrug 2016 die Bildungsbeteiligung der 15- bis 16-Jährigen, d. h. der Altersgruppe, die normalerweise den Sekundarbereich II besucht, mindestens 95 Prozent. Bei den 17-Jährigen befanden sich im Durchschnitt der OECD 92 Prozent im Bildungssystem, mit einer Bandbreite von mindestens 99 Prozent in Irland und Schweden, aber auch in den Partnerländern Litauen und Saudi-Arabien. Im Gegensatz dazu nehmen in Brasilien, Costa Rica, Indonesien, Mexiko und der Türkei weniger als 80 Prozent dieser Altersgruppe an Bildung teil, am niedrigsten ist die Bildungsbeteiligung mit 52 Prozent in Kolumbien.

Die Bildungsbeteiligung beginnt im Alter von 18 Jahren signifikant zu sinken: 76 Prozent der 18-Jährigen besuchen im Durchschnitt der OECD-Länder Bildungsgänge im Sekundarbereich, postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich. Die sinkende Bildungsbeteiligung in dieser Altersgruppe fällt mit dem Ende der Ausbildung im Sekundarbereich II zusammen. In Brasilien, Chile, Griechenland, der Republik Korea, Neuseeland und der Türkei beträgt dieser Rückgang der Bildungsbeteiligung zwischen den 17- und 18-Jährigen mindestens 25 Prozentpunkte. Bei den 19-Jährigen sinkt die Beteiligungsquote im Durchschnitt der OECD-Länder dann auf 63 Prozent (Tab. B1.2). In einigen Ländern entwickelt sich die Bildungsbeteiligung anders und nimmt nach dem 18. Lebensjahr zu: In Griechenland beispielsweise steigt die Bildungsbeteiligung von 64 Prozent bei den 18-Jährigen auf 74 Prozent bei den 20-Jährigen.

Der Anteil der in den einzelnen Bildungsbereichen und einzelnen Altersstufen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer gibt einen Einblick in die unterschiedlichen Bildungssysteme und Übergänge der einzelnen Länder. Mit zunehmendem Alter wechseln die Bildungsteilnehmer in höhere Bildungsbereiche oder andere Arten von Bildungsgängen, und die Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II (in allgemeinbildenden wie auch berufsbildenden Bildungsgängen) nimmt ab. Je nach Struktur des Bildungssystems können die Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern ab dem Alter von 17 Jahren an Bildungsgängen im postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich teilnehmen. Dies ist jedoch immer noch die Ausnahme für diese Altersstufe, 90 Prozent der 17-Jährigen besuchen im Durchschnitt der OECD-Länder noch den Sekundarbereich. Ab dem Alter von 18 Jahren beginnen sich die Wege der Schüler signifikant zu diversifizieren, obwohl das Alter des Übergangs zwischen Sekundarbereich II und Tertiärbereich zwischen den Ländern erheblich variiert. Während in Finnland, Norwegen, Polen, Schweden und Slo-

wenien mindestens 90 Prozent der 18-Jährigen noch den Sekundarbereich II besuchen, beginnen mehr als 60 Prozent derselben Altersgruppe in der Republik Korea und der Russischen Föderation bereits mit ihrer Ausbildung im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchen rund 26 Prozent der 19-Jährigen noch den Sekundarbereich; in Dänemark, Island, Luxemburg, den Niederlanden, Polen, der Schweiz und Tschechien gilt dies jedoch noch für mehr als 40 Prozent der 19-Jährigen. Diese hohen Anteile können zum Teil durch die Struktur des Bildungssystems und die sehr guten Arbeitsmöglichkeiten erklärt werden, die in diesen Ländern durch die berufsbildenden Bildungsgänge im Sekundarbereich II eröffnet werden, wodurch diese attraktiver sind als ein Bildungsgang im Tertiärbereich. Die Bildungsbeteiligung 19-Jähriger im Tertiärbereich beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder 34 Prozent, sie reicht von 2 Prozent in Luxemburg (wo der geringe Anteil größtenteils auf die hohe Anzahl von Bildungsteilnehmern zurückzuführen ist, die ihre Ausbildung im Ausland absolvieren) und 3 Prozent in Island bis zu 73 Prozent in der Republik Korea.

Seit 2010 ist die Bildungsbeteiligung der 18-, 19- und 20-Jährigen gestiegen, wobei das Ausmaß des Anstiegs für die einzelnen Altersstufen zwischen den Ländern variiert. Bei den OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten ist in Australien der seit 2010 erfolgte Anstieg bei der Bildungsbeteiligung 18-Jähriger mit 11 Prozentpunkten besonders ausgeprägt. In anderen Ländern fiel der Anstieg moderater aus: In Belgien, Chile, Mexiko und Spanien ist die Bildungsbeteiligung 18-Jähriger in den letzten 10 Jahren um 6 bis 9 Prozentpunkte gestiegen, die aktuelle Bildungsbeteiligung liegt jedoch in Chile und Mexiko immer noch unter dem OECD-Durchschnitt von 76 Prozent. Während in den meisten Ländern mit verfügbaren Daten die Bildungsbeteiligung der 18-Jährigen seit 2010 gestiegen ist, gab es in einigen Ländern auch einen Rückgang: um 8 Prozentpunkte in Deutschland (teilweise aufgrund des kürzlich erfolgten Zustroms von Flüchtlingen, der die Bevölkerung in diesem Alter erhöht hat), 6 Prozentpunkte in Litauen und 10 Prozentpunkte in Ungarn. Die Bildungsbeteiligung ist in Australien (19- und 20-Jährige), Estland (20-Jährige) und Spanien (19- und 20-Jährige) um mindestens 11 Prozentpunkte gestiegen. In Polen hat sich die Bildungsbeteiligung für beide Alterstufen um mindestens 35 Prozentpunkte erhöht (Tab. B1.2).

Postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge (s. Hinweise für den Leser) spielen in den meisten OECD- und Partnerländern eine untergeordnetere Rolle. Diese Art von Bildungsgängen wird in Argentinien, Chile, Costa Rica, Dänemark, Indonesien, der Republik Korea, Mexiko, den Niederlanden, Saudi-Arabien, Slowenien, der Türkei und dem Vereinigten Königreich überhaupt nicht angeboten. Im Durchschnitt der OECD-Länder nehmen 1 bis 4 Prozent der jungen Erwachsenen im Alter zwischen 17 und 19 Jahren entweder an einem allgemeinbildenden oder berufsbildenden Bildungsgang in diesem Bildungsbereich teil. In einigen Ländern ist die Bildungsbeteiligung in diesem Bildungsbereich jedoch wesentlich höher. Der Anteil der an Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs teilnehmenden 19-Jährigen beträgt in Deutschland und Griechenland 11 Prozent, in Irland und Ungarn 17 Prozent (Tab. B1.2).

Bildungsbeteiligung 20- bis 29-Jähriger

Bei den 20-Jährigen sinkt die Bildungsbeteiligung im Durchschnitt der OECD-Länder auf 55 Prozent, da die Bildungsteilnehmer beginnen, in den Arbeitsmarkt einzutreten. Die Bildungsbeteiligung variiert von höchstens 40 Prozent in Luxemburg, Mexiko und den meisten OECD-Partnerländern bis zu mindestens 70 Prozent in Australien, Belgien, Griechenland, den Niederlanden und Slowenien. Die Bildungsbeteiligung in diesem Alter

hängt von der Struktur des Bildungssystems und den von den Bildungsgängen erwarteten Erfolgen am Arbeitsmarkt ab. Mehr als die Hälfte der 20-jährigen Bildungsteilnehmer in Dänemark, Deutschland, Island, Luxemburg, der Schweiz und Südafrika nimmt an Bildungsgängen des Sekundarbereichs bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs teil, während in anderen OECD-Ländern die meisten 20-Jährigen typischerweise im Tertiärbereich eingeschrieben sind. In Chile, der Republik Korea, der Russischen Föderation und den Vereinigten Staaten trifft dies auf über 90 Prozent zu.

Der stärkste Rückgang bei der Bildungsbeteiligung ist im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer zwischen den 20- bis 24-Jährigen und 25- bis 29-Jährigen zu verzeichnen. 2016 nahmen in den OECD-Ländern durchschnittlich 42 Prozent der 20- bis 24-Jährigen, jedoch nur 16 Prozent der 25- bis 29-Jährigen an Bildungsgängen im Sekundarbereich II, postsekundaren, nicht tertiären Bereich oder Tertiärbereich teil. Jedoch hat, wie bei den anderen Altersgruppen, die Bildungsbeteiligung der 20- bis 24-Jährigen im Laufe der Jahre zugenommen. Bei den Ländern mit verfügbaren Daten verzeichneten Australien, Polen und Spanien die größten Steigerungen zwischen 2005 und 2016 (mindestens 14 Prozentpunkte). Andere Länder verzeichneten in diesen 11 Jahren jedoch eine Abnahme bei den Beteiligungsquoten: In Finnland, Litauen, Neuseeland und Ungarn sanken sie um mindestens 3 Prozentpunkte (Tab. B1.1).

Die Bildungsbeteiligung der 25- bis 29-Jährigen stieg ähnlich wie bei den anderen Altersgruppen: Im Durchschnitt der OECD-Länder lag 2016 die Bildungsbeteiligung um 3 Prozentpunkte über der im Jahr 2010. Den stärksten Anstieg gab es in Australien und Polen (mindestens 8 Prozentpunkte), während in anderen Ländern die Bildungsbeteiligung von 2005 bis 2016 sank, so beispielsweise in Neuseeland und der Russischen Föderation (mindestens 5 Prozentpunkte).

Bildungsbeteiligung Erwachsener über 30 Jahre

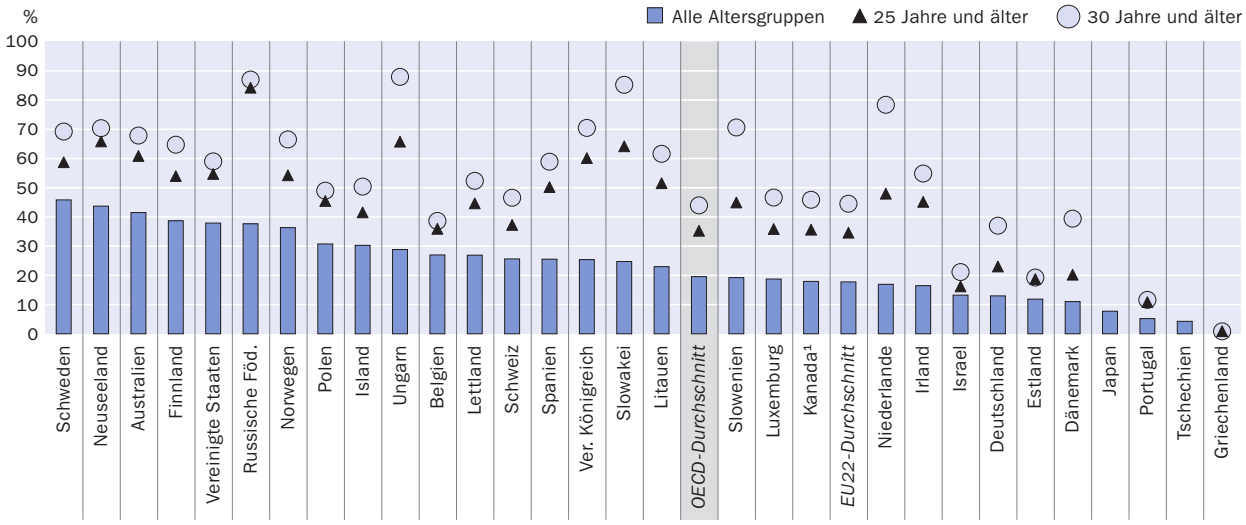
Es ist von entscheidender Bedeutung sicherzustellen, dass Erwachsene über die formale Erstausbildung hinaus Zugang zu organisierten Lernmöglichkeiten haben. Dies kann Erwachsenen helfen, die sich über ihr gesamtes Arbeitsleben hinweg an Änderungen anpassen müssen, Menschen, die eine Erwerbstätigkeit aufnehmen möchten, aber 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 zielt darauf ab, die technischen oder beruflichen Qualifikationen der Menschen zu verbessern, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und ihre Kenntnisse zu erweitern. Unabhängig davon, ob Teilnehmer an Erwachsenenbildung formal einen Abschluss in einem bestimmten Bildungsbereich erwerben oder nicht, werden sie in jedem Fall vom Erwerb und der Aktualisierung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen profitieren. Erwachsenenbildung kann in sehr unterschiedlichen Formen angeboten werden, als formale und nicht formale Bildungsmaßnahme, Ausbildung am Arbeitsplatz und informelle Weiterbildung. Nachfolgend 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 A7.

Die Bildungsbeteiligung Erwachsener über 30 Jahre an formalen Bildungsgängen kann immer noch erheblich sein. Während im Durchschnitt der OECD-Länder nur 7 Prozent der Erwachsenen zwischen 30 und 39 Jahren an Bildung teilnehmen, kann ihr Anteil wie

Abbildung B1.3

Teilzeitbildungsbeteiligung im Tertiärbereich, nach Altersgruppe (2016)

Anteil der Bildungsteilnehmer in Teilzeitausbildung



1. Ohne Bildungsbeteiligung in kurzen tertiären Bildungsgängen an privaten Bildungseinrich-tungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils an Teilzeitbildungsbeteiligung im Tertiärbereich für alle Altersgruppen.

Quelle: OECD (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803083

in Australien bis zu 19 Prozent und in Finnland 16 Prozent betragen. Seit 2005 ist die Bildungsbeteiligung dieser Altersgruppe im Durchschnitt der OECD-Länder gestiegen, der höchste Anstieg war mit 6 Prozentpunkten in Australien zu verzeichnen. In anderen Ländern ist die Bildungsbeteiligung dieser Altersgruppe jedoch gesunken, so etwa in Neuseeland und Slowenien (jeweils –4 Prozentpunkte).

Die Bildungsbeteiligung Erwachsener über 40 Jahre betrug 2016 im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten 1 Prozent. In einigen Ländern war die Bildungsbeteiligung in dieser Altersgruppe jedoch noch relativ hoch – 6 Prozent in Australien und 3 Prozent in Belgien, Finnland, Island, Neuseeland, Schweden und dem Vereinigten Königreich. Die höhere Bildungsbeteiligung in diesen Altersgruppen in bestimmten Ländern kann durch eine stärkere Teilnahme an Teilzeitbildungsgängen oder die Verbreitung von Bildungsgängen im Rahmen des lebenslangen Lernens erklärt werden. So können Erwachsene in Schweden beispielsweise durch Systeme, die auf Leistungspunkten (Credits) basieren, an einzelnen Teilen eines Bildungsgangs im Rahmen der formalen Bildung teilnehmen, um ihre Kompetenzen in spezifischen Bereichen zu erweitern. Die Bildungsteilnehmer können ihre eigene Kombination einander unabhängiger Kurse wählen, und es kann, wenn diese Kombinationen vorgeschriebene Anforderungen erfüllen, ein Abschluss vergeben werden.

Der Anteil der Bildungsbeteiligung in Teilzeitausbildungen steigt mit dem Bildungsbereich und dem Durchschnittsalter der Bildungsteilnehmer. 2016 betrug der Anteil von Teilzeitbildungsteilnehmern an der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder 20 Prozent (Abb. B1.3), verglichen mit 9 Prozent im Sekundarbereich II. Dieser Anteil ist in vielen Ländern höher und kann in Australien, Neuseeland und Schweden mehr als 40 Prozent betragen.

Der Anteil von Bildungsteilnehmern in Teilzeitausbildung steigt bei Ausschluss der unter 25-Jährigen von 20 auf 35 Prozent und beträgt in Neuseeland, der Russischen Föderation und Ungarn zwei Drittel oder mehr der gesamten Bildungsteilnehmer. Eine Teilzeitbildungsbeteiligung ist bei Bildungsteilnehmern im Alter von 30 und mehr Jahren sogar noch stärker üblich und erreicht in den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten 44 Prozent. Die Länder, bei denen der Anteil der Teilzeitbildungsbeteiligung mit zunehmendem Alter am stärksten steigt (von allen Altersgruppen bis zu den 30-Jährigen und darüber), sind mit Steigerungen von über 50 Prozentpunkten die Niederlande, die Slowakei, Slowenien und Ungarn. In keinem Land sinkt die Teilzeitbildungsbeteiligung mit zunehmendem Alter.

Subnationale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung

Subnationale Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung zeigen die in einem Land bestehende Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung sowie die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und die Wahrnehmung von lebenslangem Lernen für über die Schulpflicht hinausgehende Bildungsbereiche. Bei den Altersgruppen 5 bis 14 Jahre (das entspricht in vielen Ländern dem Zeitraum der Schulpflicht) und 15 bis 19 Jahre (wenn der Übergang der Schüler in den Arbeitsmarkt oder Tertiärbereich erfolgt) sind die subnationalen Unterschiede geringer als bei den anderen Altersgruppen, mit Variationskoeffizienten zwischen den einzelnen Regionen von weniger als 20 Prozent in allen Ländern mit subnationalen Daten.

Im Durchschnitt aller Länder mit subnationalen Daten und über alle Altersgruppen hinweg (ab einem Alter von 5 Jahren) zeigen sich auf subnationaler Ebene die größten Unterschiede in der Bildungsbeteiligung bei den älteren Altersgruppen. Während die regionalen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung 20- bis 29-Jähriger in Belgien, Deutschland, Schweden und den Vereinigten Staaten kleiner sind, variiert der Variationskoeffizient in Kolumbien, der Republik Korea, Österreich, Slowenien und der Türkei erheblich und beträgt mehr als 35 Prozent. Kolumbien und die Türkei weisen für diese Altersgruppe auch die größten Unterschiede zwischen der Region mit der höchste Bildungsbeteiligung und der mit der niedrigsten auf.

Die subnationalen Unterschiede der Bildungsbeteiligung steigen bei den 30- bis 39-Jährigen. Sie sind in Spanien und der Türkei besonders hoch, wo der regionale Variationskoeffizient mehr als 60 Prozent beträgt. In dieser Altersgruppe verringern sich jedoch in Slowenien die regionalen Unterschiede im Vergleich zu den 20- bis 29-Jährigen zu einem großen Teil. Die Bildungsbeteiligung älterer Altersgruppen (40-Jährige und älter) ist relativ niedrig, sie beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder 1 Prozent. In diesem Alter sind immer noch regionale Unterschiede in den einzelnen Ländern mit verfügbaren Daten zu beobachten, insbesondere in Belgien, Deutschland und Italien, wo der Variationskoeffizient zwischen den Regionen für diese Altersgruppe am stärksten ansteigt.

Definitionen

Die Daten in diesem Indikator beziehen sich auf formale Bildungsgänge, die mindestens dem Äquivalent eines halben Jahrs (oder der Hälfte eines Ausbildungsjahrs) Vollzeitausbildung entsprechen und die vollständig in Bildungseinrichtungen oder in Form von kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen durchgeführt werden.

Vollständige Bildungsbeteiligung bedeutet für den Zweck dieses Indikators eine Bildungsbeteiligung von mehr als 90 Prozent.

Allgemeinbildende Bildungsgänge sollen dazu dienen, Allgemeinwissen, allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kompetenzen zu entwickeln, häufig mit dem Ziel, die Teilnehmer auf weitere allgemeinbildende oder berufsbildende Bildungsgänge in demselben oder einem höheren Bildungsbereich vorzubereiten. Sie bereiten jedoch nicht auf die Beschäftigung in einem bestimmten Beruf, Berufsfeld oder Beschäftigungsbereich vor.

Berufsbildende Bildungsgänge (VET) 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 Bildungsgangs ist nicht unbedingt ausschlaggebend dafür, ob die Bildungsteilnehmer eine Zugangsberechtigung für den Tertiärbereich erwerben. In mehreren 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 zur Hochschulbildung ermöglichen.

Bei *kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen* werden zwischen 10 und 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 Bildungsgänge, bei denen sich schulische und betriebliche Ausbildung abwechseln, der schulische Unterricht kann auch zusammenhängend als Blockunterricht erfolgen (manchmal als „Sandwich-Bildungsgänge“ bezeichnet).

Private Bildungseinrichtungen sind Bildungseinrichtungen, die mehr als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen erhalten, aber von einer nicht staatlichen Organisation (z. B. einer Kirche, Gewerkschaft oder einem Wirtschaftsunternehmen) beaufsichtigt und geführt werden, bzw. deren Verwaltungsgremium zur Mehrheit aus Mitgliedern besteht, die nicht von einer staatlichen Stelle oder Behörde ernannt wurden.

Wiederholer sind Schüler, die dieselbe Klassenstufe ein zweites oder weiteres Mal besuchen. Schüler, die nach dem erfolgreichen Abschluss eines ersten Bildungsgangs einen zweiten oder weiteren Bildungsgang im gleichen Bildungsbereich besuchen, gelten nicht als Wiederholer. Wiederholer umfassen auch Personen, die erneut einen Bildungsgang aufnehmen.

Überalte Schüler sind mindestens 2 Jahre älter als für die jeweilige Klassenstufe vorgesehen. Sie werden unter Berücksichtigung des unterschiedlichen Eintrittsalters für jede Klassenstufe gemäß dem landesspezifischen Bildungssystem definiert. Schüler, die älter als das übliche Alter sind, sind 20-jährige oder ältere Schüler im Sekundarbereich II, unabhängig vom Eintritts- und Abschlussalter dieses Bildungsbereichs.

Ein *Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung* ist ein Bildungsteilnehmer in einem Bildungsgang, dessen vorgesehene Lernbelastung mindestens 75 Prozent der normalen jährlichen

Vollzeitlernbelastung beträgt. Ein *Bildungsteilnehmer in Teilzeitausbildung* ist ein Bildungsteilnehmer in einem Bildungsgang, dessen vorgesehene Lernbelastung weniger als 75Prozent der normalen jährlichen Vollzeitlernbelastung beträgt.

Angewandte Methodik

Die Zahlen basieren auf Personenzahlen (außer wenn etwas anderes angegeben ist), da einige Länder nicht über das Konzept der Teilzeitausbildung verfügen und daher entsprechende quantitative Angaben schwierig sind. Die Nettobildungsbeteiligung wird berechnet, indem die Zahl der Bildungsteilnehmer einer bestimmten Altersgruppe in allen Bildungsbereichen zur Gesamtpopulation dieser Altersgruppe ins Verhältnis gesetzt wird. Während sich die Zahlen zu Bildungsbeteiligung und Populationen in den meisten Fällen auf denselben Zeitraum beziehen, können aufgrund der Datenverfügbarkeit in einigen Ländern Unterschiede entstehen, die zu Beteiligungsquoten von mehr als 100 Prozent führen.

Der Anteil der Wiederholer ist die Zahl der Wiederholer in einer Klassenstufe in einem bestimmten Jahr im Vergleich zur Gesamtzahl der Schüler, die in demselben Jahr dieselbe Klassenstufe besuchen. Dieser Indikator sollte daher mit Vorsicht interpretiert werden, da Wiederholer nicht mit ihrer ursprünglichen Klassenstufe und dem ursprünglichen Jahr verglichen werden, sondern mit der Klassenstufe und dem Jahr, in dem die Wiederholung stattfindet.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[8]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2017 durchgeführten UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weiterführende Informationen s. Anhang 3 unter *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*). Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten zu subnationalen Einheiten für bestimmte Indikatoren wurden von der OECD, mit Unterstützung des U.S. National Centre for Education Statistics (NCES), zur Verfügung gestellt und sind derzeit für 15 Länder verfügbar. Subnationale Schätzungen wurden von den Ländern auf der Grundlage nationaler Datenquellen zur Verfügung gestellt oder von Eurostat basierend auf der Grundlage von Daten für die NUTS-2-Ebene der NUTS-Klassifikation (Systematik der Gebietseinheiten für die Statistik).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

Fruehwirth, J., S. Navarro and Y. Takahashi (2016), „How the timing of grade retention affects outcomes: Identification and estimation of time-varying treatment effects", *Journal of Labor Economics*, Vol. 34/4, pp. 979–1021, *http://dx.doi.org/10.1086/686262*. [5]

Hanushek, E., L. Woessmann and L. Zhang (2011), „General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle", *IZA Discussion Papers*, 6083, *http://ftp.iza.org/dp6083.pdf* (Zugriff am 27. April 2018). [2]

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

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

OECD (2016), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821jw*. [6]

OECD (2016), *PISA 2015 Ergebnisse – Excellenz durch Chancengerechtigkeit in der Bildung*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6004573w*. [4]

UNESCO (2016), „Leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education? Global number of out-of-school children and youth, 2000–2014", *UNESCO Policy Paper*, 27, *http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs37-leaving-no-one-behind-how-far-on-the-way-to-universal-primary-and-secondary-education-2016-en.pdf* (Zugriff am 27. Juni 2018). [7]

UNESCO International Bureau of Education (1970), *Educational Trends in 1970: An International Survey*, UNESCO, Paris, *http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000006/000673eo.pdf*. [3]

Tabellen Indikator B1

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802969

- Tabelle B1.1: Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2005, 2010 und 2016)
- Tabelle B1.2: Bildungsteilnehmer als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 15 bis 20 Jahren (2010, 2016)
- Tabelle B1.3: Charakteristika von Schülern im Sekundarbereich I und II (2016)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B1.1

Bildungsbeteiligung, nach Altersgruppe (2005, 2010 und 2016)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	2016		Bildungsteilnehmer als Prozentsatz der Gesamtbevölkerung in der Altersgruppe											
			2016						2010			2005		
	Anzahl der Jahre, in denen mindestens 90 % der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildung teilnehmen	Altersspanne, innerhalb derer mindestens 90 % der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter an Bildung teilnehmen	5 bis 14 Jahre	15 bis 19 Jahre	20 bis 24 Jahre	25 bis 29 Jahre	30 bis 39 Jahre	40 Jahre und älter	20 bis 24 Jahre	25 bis 29 Jahre	30 bis 39 Jahre	20 bis 24 Jahre	25 bis 29 Jahre	30 bis 39 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	14	4–17	100	91	58	30	19	6	45	19	12	44	21	13
Österreich	12	4–15	98	78	34	18	6	1	33	17	5	m	m	m
Belgien	16	3–18	98	93	47	14	7	3	52	17	9	42	15	8
Kanada[1]	12	5–16	100	78	33	10	4	0	36	11	5	m	m	m
Chile	13	5–17	98	81	43	16	6	1	36	13	4	m	m	m
Tschechien	14	4–17	98	91	41	10	3	0	39	11	4	34	10	4
Dänemark	16	2–17	99	86	55	32	9	1	49	27	8	m	m	m
Estland	14	4–17	97	89	40	16	7	1	44	14	6	40	14	10
Finnland	13	6–18	97	87	51	31	16	3	53	31	15	55	30	13
Frankreich	15	3–17	99	85	36	7	2	0	34	6	1	32	7	1
Deutschland	15	3–17	98	86	48	21	5	0	45	17	3	41	18	2
Griechenland	13	5–17	97	84	52	21	8	1	m	m	m	m	m	m
Ungarn	13	4–16	96	84	36	10	3	1	41	11	4	38	13	6
Island	15	2–16	99	87	46	26	12	3	m	m	m	m	m	m
Irland	14	4–17	100	93	44	12	6	2	32	9	5	32	10	4
Israel[1]	15	3–17	97	66	20	20	6	1	24	21	5	m	m	m
Italien	15	3–17	98	83	34	11	2	0	35	11	3	33	10	3
Japan[2]	14	4–17	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	14	3–17	97	87	50	9	2	0	54	10	2	46	9	2
Lettland	15	4–18	98	92	44	15	6	1	44	11	5	m	m	m
Luxemburg	13	4–16	97	76	21	6	2	0	m	m	m	m	m	m
Mexiko	11	4–14	100	59	25	8	4	2	19	5	2	17	5	2
Niederlande	14	4–17	100	93	53	18	5	1	47	12	3	m	m	m
Neuseeland	14	4–17	99	81	36	16	10	3	42	20	12	41	21	14
Norwegen	17	2–18	99	87	45	18	8	2	48	19	7	46	19	7
Polen	14	5–18	95	93	50	11	3	1	11	2	1	12	3	1
Portugal	14	4–17	98	89	37	10	4	1	37	14	9	34	12	4
Slowakei	10	7–16	93	84	33	7	2	0	m	m	m	m	m	m
Slowenien	15	4–18	97	93	61	13	2	0	54	16	5	50	17	6
Spanien	15	3–17	97	87	49	16	5	1	37	12	4	34	11	3
Schweden	16	3–18	99	87	42	27	15	3	m	m	m	m	m	m
Schweiz	13	5–17	100	85	39	17	4	1	34	14	4	31	13	4
Türkei[3]	10	6–15	95[d]	71	52	29	13	2	m	m	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	15	3–17	98	85	34	14	10	3	27	10	6	m	m	m
Vereinigte Staaten	12	5–16	99	83	34	15	7	2	38	15	7	32	13	6
OECD-Durchschnitt	**14**	**4–17**	**98**	**85**	**42**	**16**	**7**	**1**	**39**	**14**	**6**	**37**	**14**	**6**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	**~**	**~**	**~**	**~**	**43**	**16**	**6**	**~**	**40**	**14**	**6**	**37**	**14**	**6**
EU22-Durchschnitt	**14**	**4–17**	**98**	**87**	**43**	**15**	**6**	**1**	**40**	**14**	**5**	**37**	**13**	**5**
Partnerländer														
Argentinien[4]	12	5–16	100	76	40	21	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	11	4–14	98	69	29	14	8	2	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	4	9–12	87	59	25	12	6	2	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	70	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	14	5–18	100	94	47	13	6	1	56	16	6	49	17	6
Russische Föderation	13	5–17	96	84	33	7	3	0	m	m	m	34	13	1
Saudi-Arabien	11	6–16	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[4]	3	7–9	84	m	25	8	2	1	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 2. Aufgliederung nach Alter nur bis 15 Jahre verfügbar. 3. Die Altersgruppe der 5- bis 14-Jährigen umfasst auch 15- bis 17-Jährige im Primarbereich. 4. Referenzjahr 2015.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933802988

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

Tabelle B1.2

Bildungsteilnehmer als Prozentsatz der Bevölkerung im Alter von 15 bis 20 Jahren (2010, 2016)

Bildungsteilnehmer in Vollzeit- und Teilzeitausbildung an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

	2016														2010			
	15-Jährige	16-Jährige	17-Jährige			18-Jährige			19-Jährige			20-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	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen	Alle Bildungsbereiche zusammen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	100	100	90	1	6	39	3	38	22	4	51	18	4	51	87	69	66	62
Österreich	94	89	73	1	13	43	1	29	19	1	31	9	2	31	87	72	50	39
Belgien	98	98	96	0	1	51	2	38	27	3	51	14	4	54	98	81	83	75
Kanada[1]	100	99	83	m	3	23	m	35	8	m	43	4	m	42	m	m	m	m
Chile	97	93	92	a	0	34	a	30	11	a	48	5	a	51	89	58	51	46
Tschechien	100	98	95	m	0	88	m	2	48	m	24	14	m	41	m	m	m	m
Dänemark	99	95	91	a	0	85	a	1	56	a	8	28	a	21	86	82	63	49
Estland	98	97	94	0	0	88	0	1	36	3	27	15	5	35	m	m	m	41
Finnland	98	96	96	0	0	95	0	1	35	0	15	20	0	27	95	94	52	49
Frankreich	96	94	88	0	3	35	1	42	12	1	51	6	0	47	88	77	64	52
Deutschland	97	94	88	4	0	65	7	7	39	11	19	22	12	28	93	87	71	58
Griechenland	96	92	93	0	1	16	1	48	9	11	54	8	13	56	m	m	m	m
Ungarn	96	94	88	0	0	68	5	5	28	17	21	11	16	29	98	88	74	63
Island	99	96	89	0	0	81	0	0	67	0	3	31	0	18	m	m	m	m
Irland	100	100	90	6	3	42	16	28	5	17	55	2	12	56	m	m	m	m
Israel	97	96	91	m	1	16	m	9	2	m	14	1	m	15	88	26	16	18
Italien	97	94	92	0	0	78	0	3	20	0	33	7	0	37	m	m	m	m
Japan	97	97	93	0	0	3	1	m	1	0	m	0	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	100	96	96	a	1	9	a	61	0	a	73	0	a	69	91	68	74	71
Lettland	98	96	97	0	0	89	0	4	36	2	37	13	3	47	100	93	82	59
Luxemburg	92	90	82	0	0	72	0	1	41	0	2	25	0	8	m	m	m	m
Mexiko	82	72	57	a	3	23	a	20	11	a	27	6	a	28	53	37	32	26
Niederlande	100	99	90	a	8	63	a	25	43	a	38	28	a	44	95	85	75	67
Neuseeland	98	98	86	2	2	27	7	31	9	6	41	5	5	42	86	65	58	55
Norwegen	100	95	93	0	0	90	0	0	39	1	20	20	1	36	92	88	60	57
Polen	95	95	94	0	1	93	0	2	44	4	35	10	8	47	96	92	44	19
Portugal	96	97	97	0	0	53	0	28	26	1	38	13	1	40	89	76	64	55
Slowakei	97	92	88	0	0	76	3	3	33	5	22	6	3	34	m	m	m	m
Slowenien	97	97	96	a	0	91	a	2	30	a	54	17	a	57	100	92	82	64
Spanien	96	96	89	0	0	43	0	37	26	0	47	17	0	49	84	73	62	53
Schweden	100	100	99	0	0	95	0	1	26	1	15	16	1	23	m	m	m	m
Schweiz	98	93	91	0	0	79	1	4	49	1	11	25	1	21	90	84	61	44
Türkei	90	83	77	a	1	34	a	18	11	a	40	10	a	49	m	m	m	m
Vereinigtes Königreich	100	99	92	a	2	39	a	33	22	a	42	15	a	43	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	100	97	87	0	1	30	1	37	5	2	52	0	2	47	82	68	61	53
OECD-Durchschnitt	**97**	**95**	**90**	**1**	**2**	**56**	**2**	**18**	**26**	**4**	**34**	**12**	**4**	**39**	**89**	**75**	**61**	**51**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	**~**	**~**	**89**	**1**	**2**	**55**	**2**	**21**	**26**	**4**	**35**	**13**	**4**	**40**	**89**	**75**	**61**	**51**
EU22-Durchschnitt	**97**	**95**	**91**	**1**	**2**	**66**	**2**	**16**	**30**	**5**	**33**	**14**	**5**	**39**	**93**	**84**	**67**	**53**
Partnerländer																		
Argentinien[2]	94	88	79	a	1	39	a	19	19	a	32	9	a	36	m	m	m	m
Brasilien	86	85	68	1	5	33	2	14	20	2	20	11	2	22	m	m	m	m
China	m	m	m	m	4	m	m	22	m	m	35	m	m	36	m	m	m	m
Kolumbien	83	72	38	0	14	19	0	23	9	0	27	5	0	27	m	m	m	m
Costa Rica	85	78	53	a	m	31	a	m	19	a	m	14	a	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	a	5	m	a	19	m	a	23	m	a	23	m	m	m	m
Litauen	100	100	98	0	0	83	1	9	22	7	49	6	8	54	100	100	88	77
Russische Föderation[3]	85	55	39	13	40	3	11	65	0	5	63	0	2	54	m	m	m	m
Saudi-Arabien	100	99	100	a	m	59	a	m	27	a	m	11	a	m	m	m	m	m
Südafrika[2]	76	m	m	0	1	m	1	7	35	2	10	24	3	11	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**4**	**m**	**m**	**28**	**m**	**m**	**39**	**m**	**m**	**40**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Ohne postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 2. Referenzjahr 2015. 3. Daten zu berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II in Bildungsgängen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs und kurzen tertiären Bildungsgängen enthalten.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803007

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

B 1

Tabelle B1.3

Charakteristika von Schülern im Sekundarbereich I und II (2016)

	Sekundarbereich I						Sekundarbereich II									
										Prozentsatz Schüler			Prozentsatz Schüler über dem üblichen Alter (20 Jahre)			
	Durchschnittsalter der Bildungsteilnehmer	Prozentsatz Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen	Prozentsatz Wiederholer in allgemeinbildenden Bildungsgängen	Prozentsatz Mädchen bei den Wiederholern in allgemeinbildenden Bildungsgängen	Prozentsatz überalter Schüler in der letzten Klassenstufe (nur allgemeinbildende Bildungsgänge)	Prozentsatz überalter Mädchen in allgemeinbildenden Bildungsgängen	Durchschnittsalter der Bildungsteilnehmer	Prozentsatz Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen	Prozentsatz Schüler in Teilzeitausbildung	In Berufsbildenden Bildungsgängen	In kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen	Prozentsatz Mädchen in berufsbildenden Bildungsgängen (als % aller Bildungsgänge)	In allgemeinbildenden Bildungsgängen	In berufsbildenden Bildungsgängen	Prozentsatz Wiederholer in allgemeinbildenden Bildungsgängen	Prozentsatz Mädchen bei den Wiederholern in allgemeinbildenden Bildungsgängen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	m	59	m	m	m	m	m	60	50	56	x(10)	49	7	82	m	m
Österreich	12	90	2	39	8	40	17	89	0	69	32	64	3	12	6	47
Belgien	16	42	7	40	6	40	20	41	30	59	3	57	21	25	8	37
Kanada	13	92	m	m	m	m	16	93	0	9	x(10)	8	m	m	m	m
Chile	13	42	4	42	9	37	17	37	0	28	2	26	7	3	8	42
Tschechien	13	97	1	42	4	37	18	85	1	73	6	67	1	17	11	37
Dänemark	15	71	1	41	1	39	21	97	8	41	33	36	19	72	1	48
Estland	15	96	2	38	7	37	20	97	11	39	1	30	11	36	4	61
Finnland	14	95	0	45	m	m	25	80	a	71	9	69	6	65	a	a
Frankreich	13	78	2	39	2	41	17	71	0	41	10	36	0	13	5	45
Deutschland	13	90	2	38	m	m	18	92	2	38	31	38	4	44	m	m
Griechenland	14	96	4	35	4	35	16	96	7	29	a	20	1	16	1	41
Ungarn	13	83	2	39	2	38	18	73	12	21	21	16	10	16	5	45
Island	14	99	m	m	a	a	21	77	22	32	15	26	23	65	m	m
Irland	14	100	0	46	0	49	17	99	1	a	a	a	4	a	1	47
Israel	13	83	1	28	1	39	16	94	a	40	3	41	1	0	2	28
Italien	12	96	3	33	3	35	16	91	0	56	a	43	1	6	7	35
Japan	13	93	m	m	a	a	16	67	5	23	a	20	m	m	m	m
Republik Korea	13	82	0	46	0	40	16	57	0	18	a	15	0	0	0	37
Lettland	14	98	2	33	5	32	19	96	15	38	38	32	17	18	6	49
Luxemburg	14	81	10	46	14	49	18	82	1	61	13	59	5	25	11	43
Mexiko	17	90	1	28	3	37	16	81	a	38	a	36	4	6	14	44
Niederlande	14	99	m	m	m	m	21	90	8	68	m	67	2	46	m	m
Neuseeland	13	95	m	m	1	46	21	87	27	30	x(10)	32	2	67	m	m
Norwegen	14	96	a	a	a	a	19	90	3	50	17	42	10	26	m	m
Polen	14	93	2	32	m	m	18	86	12	51	8	41	18	2	4	33
Portugal	15	86	m	m	m	m	18	79	8	41	a	36	9	20	m	m
Slowakei	13	92	2	45	m	m	17	84	2	69	7	63	2	7	0	28
Slowenien	13	100	1	32	1	37	18	94	22	70	a	64	4	28	1	43
Spanien	15	68	11	40	9	39	20	73	14	35	1	32	7	57	m	m
Schweden	16	83	a	a	0	44	21	83	28	37	2	36	32	40	a	a
Schweiz	14	91	1	43	1	44	18	85	1	65	58	57	11	24	5	50
Türkei	13	95	2	58	3	52	18	92	a	48	a	47	26	6	6	34
Ver. Königreich	m	28	a	a	a	a	21	19	34	53	20	54	0	53	a	a
Vereinigte Staaten	13	91	m	m	5	36	16	91	a	m	m	m	m	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**14**	**85**	**2**	**40**	**3**	**40**	**19**	**80**	**9**	**44**	**11**	**40**	**8**	**28**	**4**	**42**
EU22-Durchschnitt	**14**	**85**	**3**	**39**	**4**	**40**	**19**	**82**	**10**	**49**	**12**	**44**	**8**	**28**	**4**	**43**
Partnerländer																
Argentinien[1]	15	76	11	41	16	49	17	70	m	a	m	a	9	a	6	42
Brasilien	14	86	m	m	15	38	18	86	m	9	a	10	15	28	m	m
China	m	88	m	m	m	m	m	89	m	41	m	38	m	m	m	m
Kolumbien	14	81	3	41	20	40	17	74	a	26	a	27	14	1	1	41
Costa Rica	16	91	12	40	23	43	19	90	a	33	a	34	23	22	8	43
Indien	m	58	0	46	m	m	m	41	m	3	m	1	m	m	2	44
Indonesien	m	61	m	25	m	m	18	53	m	43	m	37	8	6	m	m
Litauen	14	97	1	27	5	32	19	98	5	27	a	20	9	19	1	40
Russische Föd.	13	99	0	49	1	m	16	97	1	54	m	46	0	m	0	55
Saudi-Arabien	14	92	2	45	11	48	18	83	m	m	m	m	12	m	2	35
Südafrika[1]	15	96	m	m	m	m	m	m	m	12	m	11	15	78	16	50
G20-Durchschnitt	**m**	**81**	**3**	**41**	**m**	**m**	**m**	**74**	**m**	**32**	**m**	**29**	**m**	**m**	**5**	**42**

1. Referenzjahr 2015

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803026

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

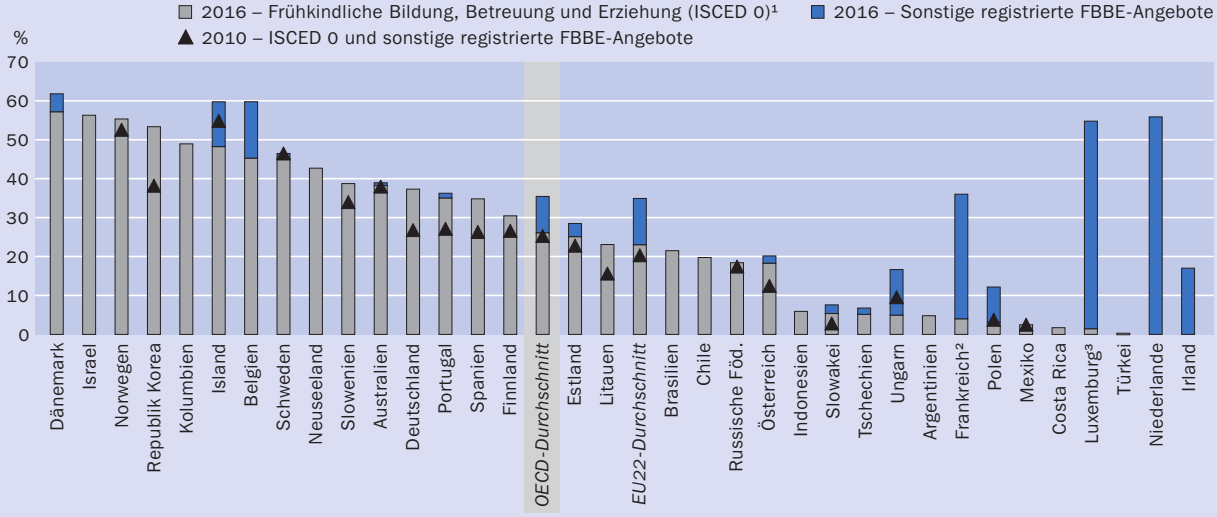
Indikator B2

Welche Systeme zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es weltweit?

- Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) ist in den letzten Jahrzehnten immer mehr ins Zentrum politischer Aufmerksamkeit gerückt, wobei der Schwerpunkt auf Kindern unter 3 Jahren lag. Im Durchschnitt der OECD-Länder nahm 2016 rund ein Drittel der Kinder unter 3 Jahren an FBBE-Angeboten teil, ein Anstieg um 5 Prozentpunkte gegenüber 2010.
- Eine universelle oder nahezu universelle Beteiligung an FBBE für mindestens ein Jahr ist in den OECD-Ländern inzwischen die Norm, was einen deutlichen Fortschritt im Hinblick auf eine der Zielvorgaben im Bereich der Bildung der UN-Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDG 4.2.2) darstellt. Zwischen 2005 und 2016 stieg die Bildungsbeteiligung 3- bis 5-Jähriger an Angeboten zur vorschulischen Bildung bzw. im Primarbereich von 75 Prozent auf 85 Prozent.
- Trotz Fortschritten bestehen immer noch signifikante Ungleichheiten hinsichtlich des Zugangs sehr kleiner Kinder zu FBBE-Angeboten. So nehmen Kinder unter 3 Jahren mit höherer Wahrscheinlichkeit an FBBE-Angeboten teil, wenn sie aus einer Familie mit sozioökonomisch relativ begünstigtem Hintergrund stammen oder ihre Mutter einen Abschluss im Tertiärbereich erworben hat.

Abbildung B2.1

Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE), nach Art des Angebots (2010 und 2016)



Anmerkung: *Frühkindliche Bildung = ISCED 0, sonstige registrierte FBBE-Angebote = FBBE-Angebote, die nicht unter ISCED 0 fallen, da sie nicht alle ISCED-Kriterien erfüllen. Um der ISCED-Stufe 0 zugeordnet zu werden, sollte ein Angebot 1. explizite Bildungseigenschaften aufweisen, 2. institutionalisiert sein (in der Regel schulbasiert oder auf andere Weise für Kindergruppen institutionalisiert), 3. von der Intensität/Dauer her einen Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und 100 Tagen im Jahr aufweisen, 4. einen regulatorischen Rahmen aufweisen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird (z.B. Lehrplan), und 5. über ausgebildetes oder zertifiziertes Personal verfügen (z.B. Erfordernis pädagogischer Qualifikationen der Fachkräfte und Erzieher).*

1. Gemäß ISCED-Kriterien. 2. Daten für „Sonstige FBBE-Angebote" stammen aus der Erhebung „Enquête Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants 2013" der Abteilung für Statistik des Französischen Ministeriums für Solidarität und Gesundheit (DREES). Zahlen beziehen sich auf Betreuungsangebote im Primarbereich. 3. Referenzjahr 2014 anstelle 2016 für Kinder unter 3 Jahren, die an „Sonstigen FBBE-Angeboten" teilnehmen. Die Daten stammen aus der OECD-Familiendatenbank (www.oecd.org/els/family/database.htm).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren in ISCED 0 im Jahr 2016.

Quelle: OECD (2018), Tabelle B2.1.a. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en)

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803216

Kontext

Wirtschaftlicher Wohlstand hängt von einer dauerhaft hohen Beschäftigungsquote ab, und immer mehr Frauen treten in den Arbeitsmarkt ein. Dies hat zu verstärktem staatlichem Interesse an einer Ausweitung der FBBE-Angebote geführt. Die Verfügbarkeit von hochwertigen FBBE-Angeboten und sonstigen Angeboten zur Verbesserung der Work-Life-Balance eröffnet Vätern und Müttern bessere Möglichkeiten zur Beteiligung am Erwerbsleben und zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf (OECD, 2018[1]; OECD, 2011[2] und OECD, 2016[3]).

Die positiven Auswirkungen von FBBE beschränken sich jedoch nicht auf bessere Arbeitsmarktergebnisse und die Geburtenrate. Die Tatsache, dass FBBE für die Entwicklung, den Lernerfolg und das Wohlergehen von Kindern eine entscheidende Rolle spielt, rückt immer stärker ins allgemeine Bewusstsein. Kinder, die einen guten Start hatten, erzielen später mit höherer Wahrscheinlichkeit bessere Lernerfolge. Das gilt insbesondere für Kinder mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund, da diese häufig weniger Gelegenheit haben, ihre Fähigkeiten im Lernumfeld zu Hause zu entfalten (OECD, 2017[4]).

Diese Fakten haben die Politik dazu veranlasst, Angebote zur Frühförderung zu schaffen, Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung von FBBE-Angeboten zu ergreifen und für Chancengerechtigkeit beim Zugang zu ihnen zu sorgen sowie die bisherigen Ausgabenstrukturen für Bildung zu überdenken, um das beste „Preis-Leistungs-Verhältnis“ zu erhalten (Duncan and Magnuson, 2013[5]). Trotz dieser allgemeinen Tendenzen gibt es deutliche Unterschiede zwischen den OECD-Ländern im Hinblick auf die Qualität des FBBE-Angebots für kleine Kinder, die verfügbaren Arten von FBBE-Angeboten und die übliche Stundenzahl pro Woche, die ein Kind daran teilnimmt.

In mehr als der Hälfte der OECD-Länder unterstehen gegenwärtig alle FBBE-Angebote einer federführenden Behörde auf nationaler und/oder regionaler Ebene. In diesen Ländern gelten auch integrierte FBBE-Lehrpläne, die auf Kinder bestimmter Altersstufen von unter 1 Jahr bis zum Eintritt in den Primarbereich zugeschnitten sind. Die Zahl der Länder mit solch integrierten Systemen ist in der letzten Zeit gestiegen (OECD, 2017[4]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Jahr 2015 lagen die Ausgaben für FBBE (ISCED 0) im Durchschnitt bei 0,8 Prozent des BIP. Davon entfielen rund drei Viertel auf vorschulische Bildung (ISCED 02). In den 18 Ländern mit verfügbaren Daten für 2005 und 2015 stiegen die Ausgaben im Bereich der vorschulischen Bildung stärker als das BIP.
- Die Bezahlbarkeit von FBBE ist ein wesentlicher Faktor für eine gerechte Beteiligung. Der durch öffentliche Mittel finanzierte Anteil der Gesamtausgaben ist in FBBE-Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) tendenziell niedriger als in Einrichtungen zur vorschulischen Bildung (ISCED 02). Im Zeitraum von 2005 bis 2015 ist der Anteil der öffentlichen Ausgaben für vorschulische Bildung im Durchschnitt der OECD-Länder um 4 Prozentpunkte gestiegen.
- Kinder unter 3 Jahren nehmen mit deutlich höherer Wahrscheinlichkeit an privaten FBBE-Angeboten teil als ältere Kinder. Im Bereich von FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) besucht ein deutlich größerer Anteil private Einrichtungen als im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02), und in rund zwei Drittel der OECD-Länder liegt ihr Anteil bei mehr als 50 Prozent.

- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist jede Lehrkraft (Hilfslehrkräfte ausgenommen) im Bereich vorschulischer Bildung für 14 Kinder zuständig. Interessanterweise ist zwischen 2005 und 2016 die Zahl der Kinder, für die eine Fachkraft zuständig ist, in zwei Drittel der 21 OECD-Länder mit verfügbaren Daten gesunken. Im Durchschnitt stieg die Zahl der Kinder, die an Angeboten zur vorschulischen Bildung teilnahmen, von 2005 bis 2016 um 18 Prozent, während die Zahl der Lehrkräfte um 29 Prozent stieg.

Analyse und Interpretationen

Angebote im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung

Unter den OECD-Ländern herrscht Konsens darüber, dass der Bedarf an FBBE-Angeboten steigt. Die FBBE-Angebote, die Kindern und Eltern in den OECD-Ländern zur Verfügung stehen, sind jedoch sehr unterschiedlich. Die Unterschiede bestehen in Bezug auf die Alterszielgruppen, die Governance der Einrichtungen, die Finanzierung der Angebote, die Dauer des Angebots (ganztags gegenüber halbtags) und die Verortung des Angebots (in Einrichtungen/Schulen oder zu Hause) (OECD, 2017[4]).

Formelle FBBE-Angebote lassen sich allgemein in zwei Kategorien einteilen:

- FBBE-Angebote gemäß der ISCED-Klassifizierung von 2011 (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015[6]). Um der ISCED-Stufe 0 zugeordnet zu werden, muss ein Angebot
  1. explizite Bildungseigenschaften aufweisen,
  2. institutionalisiert sein (in der Regel schulbasiert oder auf andere Weise für Kindergruppen institutionalisiert),
  3. von der Intensität/Dauer her einen Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und 100 Tagen im Jahr aufweisen,
  4. einen regulatorischen Rahmen aufweisen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird (z. B. Lehrplan), und
  5. über ausgebildetes oder zertifiziertes Personal verfügen (z. B. Fachkräfte mit pädagogischen Qualifikationen).
- Sonstige registrierte FBBE-Angebote. Dazu gehören alle Angebote, die als integraler Bestandteil des FBBE-Angebots in dem jeweiligen Land gelten, aber nicht alle Kriterien von ISCED 0 erfüllen, um als Bildungsgang eingestuft zu werden (z. B. *Crèches* in Frankreich oder *Amas* in Portugal). In Abbildung B2.1 sowie Tabelle B2.4 im Internet wird explizit zwischen diesen beiden Kategorien unterschieden.

Informelle Betreuungsangebote (im Allgemeinen unregulierte Betreuungsleistungen, die von den Eltern zu Hause oder anderswo organisiert wurden, beispielsweise durch Verwandte, Freunde, Nachbarn, Babysitter oder Kinderfrauen) sind in diesem Indikator nicht erfasst (weiterführende Informationen s. Abschnitt Definitionen).

Beteiligung an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Beteiligung von Kindern unter 3 Jahren

Die Teilnahme an hochwertigen FBBE-Angeboten kann sich positiv auf das Wohlergehen, das Lernen und die Entwicklung von Kindern in den ersten Lebensjahren auswirken (OECD, 2018[1]).

Im Durchschnitt der OECD-Länder besuchte im Jahr 2016 rund ein Drittel der Kinder unter 3 Jahren FBBE-Angebote, entweder in Voll- oder Teilzeit. Hinter diesem Durchschnitt verbergen sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Auch die Dauer des Erziehungsurlaubs der Eltern beeinflusst das Alter, ab dem Kinder eine FBBE-Einrichtung besuchen. So gut wie kein FBBE-Angebot für Kinder unter 3 Jahren gibt es in Mexiko (nur 2 Prozent der Kinder besuchen eine solche Einrichtung) und der Türkei, während in Belgien, Dänemark, Island, Israel, der Republik Korea, Luxemburg, den Niederlanden und Norwegen bereits mehr als die Hälfte der Kinder unter 3 Jahren an FBBE-Angeboten teilnimmt (Abb. B2.1).

Trotz signifikanter Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern zeichnen sich einige Gemeinsamkeiten ab. In den meisten Ländern steigt die Beteiligungsquote an FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren, von 2010 bis 2016 stieg sie im Durchschnitt von 25 auf 31 Prozent (Tab. B2.1b). Besonders deutlich ist der Anstieg in vielen europäischen Ländern als Folge des zusätzlichen Impulses durch die von der Europäischen Union (EU) vereinbarten Barcelona-Ziele (bis 2010 staatlich geförderte Ganztagsplätze für ein Drittel der Kinder unter 3 Jahren bereitzustellen) (OECD, 2017[4]). Ganz allgemein hat die Verbesserung des FBBE-Angebots in den letzten Jahrzehnten entscheidend dazu beigetragen, dass mehr Frauen am Erwerbsleben teilhaben. Das gilt besonders für Mütter mit Kindern unter 3 Jahren. In Ländern mit höheren Beteiligungsquoten an FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren im Jahr 2016 sind tendenziell auch die Beschäftigungsquoten von Müttern am höchsten (OECD, 2018[1]; OECD, 2018[7] und Abb. B2.1).

Eine höhere Beteiligungsquote an FBBE-Angeboten sagt jedoch nichts über die Qualität der Bildungsangebote für die Kinder. In Ländern wie Norwegen beispielsweise besucht nicht nur mehr als die Hälfte der Kinder unter 3 Jahren ein FBBE-Angebot, sondern die Angebote sind auch ab einem Alter von weniger als 1 Jahr bis zum Eintritt in den Primarbereich in das Bildungssystem integriert. In diesen Angeboten befinden sich die Kinder oft bereits vor dem 3. Geburtstag in einem FBBE-Umfeld mit ausgebildetem oder zertifiziertem Personal, klaren pädagogischen Zielen und einem rechtlichen Rahmen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird. In anderen Ländern mit ähnlich hohen Beteiligungsquoten wie Luxemburg und den Niederlanden gelten häufig verschiedene Standards für unterschiedliche FBBE-Angebote oder Altersgruppen (weiterführende Einzelheiten s. Tab. B2.4 im Internet).

Beteiligung von Kindern unter 3 Jahren nach sozioökonomischen Charakteristika

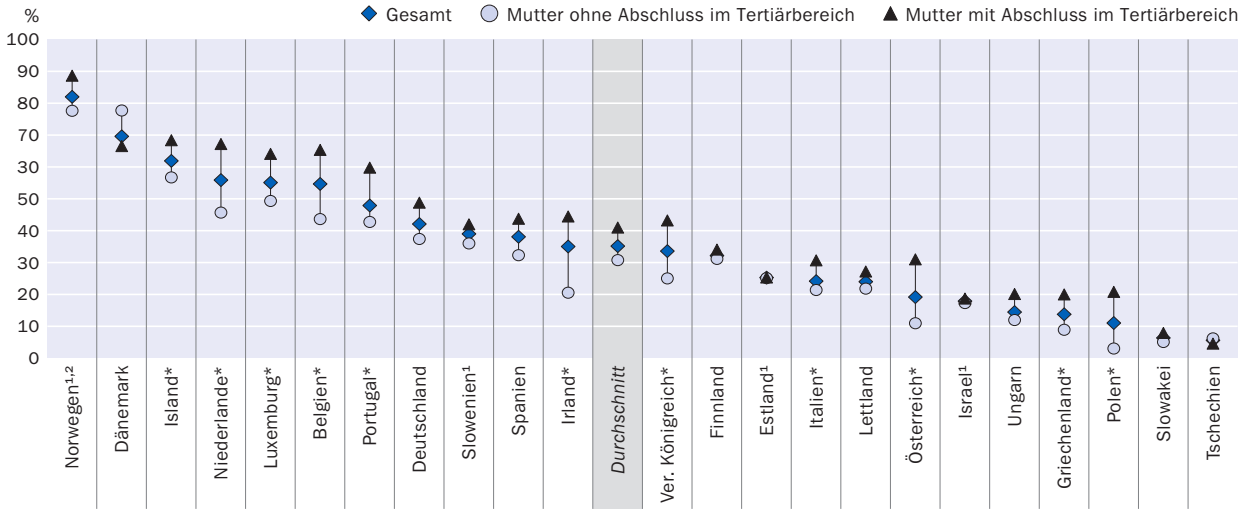
Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder aus benachteiligten Familien und Kinder mit Migrationshintergrund am meisten von hochwertigen FBBE-Angeboten profitieren (Kasten B2.1). Bemühungen, so früh wie möglich Chancengerechtigkeit im Bildungswesen zu gewährleisten, sind von entscheidender Bedeutung. Dabei werden die bestehenden Ungleichheiten hinsichtlich des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Hintergrunds der Kinder in FBBE-Einrichtungen in den OECD-Ländern immer mehr zur Herausforderung. Das trifft umso mehr zu, als für Kinder aus ärmeren Familien größere Hindernisse bei einer Teilnahme an FBBE-Angeboten bestehen. Den Angaben zufolge benötigen Kinder aus Familien mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund zwar am dringendsten ein gutes FBBE-Angebot, häufig fehlen diesen Familien jedoch Informationen über bestehende FBBE-Angebote (OECD, 2017[4] und Kasten B2.1).

Kinder unter 3 Jahren, deren Mütter einen Abschluss im Tertiärbereich erworben haben, nehmen mit höherer Wahrscheinlichkeit an FBBE-Angeboten teil. Genauer gesagt be-

Abbildung B2.2

Bildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren, nach dem Bildungsstand der Mutter (2014)

Alle FBBE-Angebote (Elementarbereich [ISCED 0] und sonstige registrierte FBBE-Angebote, die nicht unter ISCED 0 fallen)



*Anmerkung: Für die meisten europäischen Länder beziehen sich die Daten auf die von Eurostat durchgeführte Erhebung EU-SILC von 2014. Die Daten aus EU-SILC beruhen auf Erhebungen und können daher durch die Größe der Stichprobe und Aspekte der Stichprobenauswahl beeinflusst sein. Die Erhebung EU-SILC beinhaltet unregulierte kostenpflichtige Kinderbetreuungsdienste. Daher sind Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zwischen den Gruppen in einigen Ländern bei $p < 0{,}05$ statistisch nicht signifikant. In den mit * gekennzeichneten Ländern sind Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zwischen den Gruppen bei $p < 0{,}05$ statistisch signifikant.*

1. Daten für 2016, vom Land zur Verfügung gestellt. Keine Stichprobe, daher kein p-Wert gemeldet. Norwegen: Daten basieren auf Kindern im Alter von 1 und 2 Jahren.

2. Daten von dem Land nur für ISCED 0 zur Verfügung gestellt.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtbildungsbeteiligung von Kindern unter 3 Jahren.

Quelle: OECD (2018), Tabelle B2.1c im Internet und OECD-Familiendatenbank. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803235

trägt der Unterschied in der Beteiligung an FBBE zwischen Kindern, deren Mutter einen Abschluss im Tertiärbereich erworben hat, und Kindern, deren Mutter keinen solchen Abschluss erworben hat, im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten rund 10 Prozentpunkte. Der Unterschied ist statistisch signifikant und beträgt in Belgien, Irland, den Niederlanden und Österreich mehr als 20 Prozentpunkte (Abb. B2.2 und OECD, 2018[7]). Frauen mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind mit höherer Wahrscheinlichkeit erwerbstätig und haben ein höheres Einkommen als Frauen ohne einen solchen Abschluss. Daher sind sie auch wahrscheinlich eher in der Lage, private Kosten für FBBE-Angebote für ihre Kinder aufzubringen (OECD, 2018[1]; OECD, 2018[7]).

Tatsächlich nehmen Kinder unter 3 Jahren mit höherer Wahrscheinlichkeit an FBBE-Angeboten teil, wenn sie aus einer Familie mit sozioökonomisch relativ günstigem Hintergrund stammen. Im Durchschnitt der OECD-Länder nehmen nur 28 Prozent der Kinder aus Haushalten, deren Einkommen im niedrigsten Tertil liegt, an FBBE-Angeboten teil im Vergleich zu mehr als 44 Prozent der Kinder aus Haushalten, deren Einkommen im höchsten Tertil liegt (Tab. B2.1c im Internet; OECD, 2018[7]; OECD, 2016[8]). Dieser einkommensspezifische Unterschied ist in mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten statistisch signifikant, insbesondere dort, wo die Beteiligungsquoten insgesamt am niedrigsten sind, d. h. in Ländern, in denen insgesamt nur wenige Kinder an FBBE-Angeboten teilnehmen (wie Polen, Tschechien und Ungarn).

Beteiligung von Kindern ab 3 Jahren bis zum Eintritt in den Primarbereich

In vielen OECD-Ländern beginnt FBBE für die meisten Kinder inzwischen lange vor dem 5. Lebensjahr. Insgesamt nehmen in den OECD-Ländern fast 90 Prozent aller 4-Jährigen (88 Prozent) an vorschulischen Bildungsangeboten bzw. Bildungsangeboten des Primar-

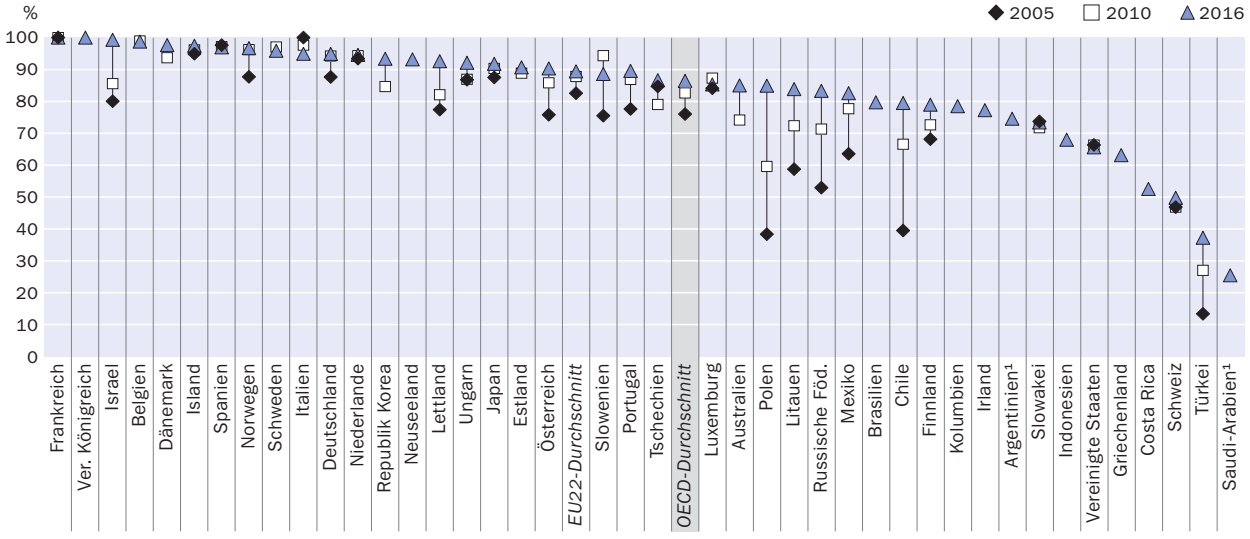
bereichs teil. In den zur Europäischen Union gehörenden OECD-Ländern sind es 91 Prozent. In diesem Alter reicht die Bandbreite der Beteiligung an vorschulischen Bildungsangeboten (ISCED 02) von mindestens 98 Prozent in Belgien, Dänemark, Frankreich, Island, Israel und dem Vereinigten Königreich bis zu weniger als 50 Prozent in der Schweiz und der Türkei. Am höchsten ist die Bildungsbeteiligung in FBBE-Angeboten von 3-Jährigen mit mehr als 95 Prozent in Belgien, Dänemark, Frankreich, Island, Israel, der Republik Korea, Norwegen, Spanien, Ungarn und dem Vereinigten Königreich (Tab. B2.1a).

In vielen OECD-Ländern gilt für mindestens 1 oder 2 Jahre vor dem Beginn der Schulpflicht ein Rechtsanspruch auf einen Platz in einem FBBE-Angebot. Im Durchschnitt besuchen 86 Prozent der 3- bis 5-Jährigen ein FBBE-Angebot, meist einen vorschulischen Bildungsgang (ISCED 02). In 18 der 42 Länder mit verfügbaren Daten liegt die Bildungsbeteiligung 3- bis 5-Jähriger bei mehr als 90 Prozent, d. h., es herrscht eine nahezu universelle Bildungsbeteiligung.

Diese Tendenz ist das Ergebnis der Ausweitung des FBBE-Angebots vieler Länder innerhalb der letzten Jahrzehnte. In diesem Zeitraum führte die verstärkte Fokussierung der Politik auf FBBE zu einer Ausweitung der Schulpflicht auf jüngere Altersgruppen, zur vermehrten Bereitstellung kostenloser FBBE-Angebote für einige Alters- und Zielgruppen, zu einem universellen Angebot für ältere Kinder und in einigen Ländern auch zur Schaffung integrierter FBBE-Angebote vom 1. Geburtstag bis zum Eintritt in den Primarbereich. Zahlenmäßig stieg die durchschnittliche Bildungsbeteiligung 3- bis 5-Jähriger an vorschulischer Bildung im Elementar- oder Primarbereich von 2005 bis 2016 von 75 Prozent auf 85 Prozent. Einige wenige Länder wie Chile, Litauen, Polen, die Russische Föderation und die Türkei erlebten in diesem Zeitraum einen beeindruckenden Anstieg, in anderen Ländern gab es dagegen keine großen Veränderungen. Die Schweiz gehörte beispielsweise den Angaben zufolge 2005 zu der Gruppe der Länder mit der niedrigsten Bildungsbeteiligung, und daran hat sich auch 2016 nichts geändert (Abb. B2.3).

Abbildung B2.3

Veränderung der Bildungsbeteiligung von 3- bis 5-jährigen Kindern (2005, 2010 und 2016)



1. Referenzjahr 2015 anstelle 2016.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Bildungsbeteiligung 3- bis 5-Jähriger im Jahr 2016.

Quelle: OECD (2018), Tabellen B2.1a und B2.1b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803254

Bildungsbeteiligung an FBBE nach subnationalen Einheiten

Auch wenn ab dem 3. Lebensjahr in vielen Ländern ein universeller Anspruch auf einen Platz in einem FBBE-Angebot gilt, gibt es in diesem Alter weiterhin einige deutliche regionale Unterschiede hinsichtlich des Zugangs zu vorschulischer Bildung. In Österreich beispielsweise besuchen im Burgenland und in Niederösterreich bis zu 90 Prozent der 3-Jährigen einen vorschulischen Bildungsgang, in der Steiermark jedoch nur 54 Prozent (OECD/NCES, 2018[9]). In Polen, der Russischen Föderation, Spanien und den Vereinigten Staaten liegen die regionalen Unterschiede bei mindestens 20 Prozentpunkten. Hier wird deutlich, wie wichtig die Gewährleistung eines gleichberechtigten Zugangs zu FBBE sowohl in städtischen als auch in ländlichen Regionen ist.

In den meisten Ländern besteht ab einem Alter von 4 Jahren eine universelle oder fast universelle Bildungsbeteiligung. In den 14 Ländern mit verfügbaren Daten nach subnationalen Einheiten gibt es jedoch weiterhin Unterschiede zwischen den subnationalen Einheiten (s. Abschnitt Quellen). In Finnland, Italien, der Republik Korea, Österreich, Polen, der Russischen Föderation, Spanien, der Türkei und den Vereinigten Staaten liegt die Bildungsbeteiligung der 4-Jährigen an vorschulischer Bildung bzw. im Primarbereich in der Region mit dem höchsten Wert um mehr als 10 Prozentpunkte höher als in der Region mit dem niedrigsten Wert.

Bildungsbeteiligung an FBBE nach Art der Bildungseinrichtung

Bei einer Beurteilung der Erweiterung des FBBE-Angebots und der Art der Anbieter entsprechender Angebote sind die Bedürfnisse und Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die Verfügbarkeit, die Kosten, die Qualität des Angebots und der Fachkräfte/Erzieher sowie Rechenschaftspflichten von Bedeutung. Werden die Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die Qualität des Angebots, Zugangsmöglichkeiten und Bezahlbarkeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen nicht erfüllt, werden einige Eltern für ihre Kinder tendenziell eher eine private Bildungseinrichtung für die vorschulische Bildung wählen (Shin, 2009[10]).

In den meisten Ländern besuchen im Bereich der frühkindlichen Bildung wesentlich mehr Kinder private Einrichtungen als im Primar- und Sekundarbereich. Private Bildungseinrichtungen lassen sich in zwei Kategorien einteilen: unabhängige private und staatlich subventionierte Einrichtungen. Unabhängige private Bildungseinrichtungen unterstehen einer nicht staatlichen Organisation oder einem Direktorium, dessen Mitglieder nicht von einer staatlichen Stelle ausgewählt wurden, und beziehen weniger als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung von staatlichen Stellen. Obwohl staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen ähnliche Organisationsstrukturen aufweisen, erhalten sie mehr als 50 Prozent ihrer Kernfinanzierung aus öffentlichen Mitteln.

Im Durchschnitt der OECD-Länder besucht ungefähr die Hälfte der Kinder unter 3 Jahren, die an FBBE-Angeboten (ISCED 01) teilnehmen, private Bildungseinrichtungen. Hinter diesem Durchschnitt verbergen sich große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Dänemark, Finnland, Island, Litauen, der Russischen Föderation, Schweden, Slowenien und Ungarn besuchen höchstens 20 Prozent der Kinder unter 3 Jahren, die an FBBE-Angeboten (ISCED 01) teilnehmen, private Einrichtungen, in Belgien, Indonesien, Israel, der Republik Korea, Neuseeland, Portugal, der Türkei und dem Vereinigten Königreich dagegen alle bzw. fast alle (Tab. B2.2).

Für Kinder unter 3 Jahren sind private Bildungseinrichtungen im Allgemeinen weiter verbreitet als für ältere Kinder. So besuchen in den OECD-Ländern rund zwei Drittel der

Kasten B2.1

Integration kleiner Kinder mit Migrationshintergrund durch die Förderung ihrer Beteiligung an hochwertiger frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Durch die Migration wird die Bevölkerung der OECD-Länder immer heterogener. Innerhalb der letzten 20 Jahre stieg der Anteil der Bevölkerung, der im Ausland geboren wurde, im Durchschnitt der OECD-Länder von 6 Prozent auf mehr als 9 Prozent. Die gestiegene Mobilität und die daraus folgende größere Diversität erfordern besondere Anstrengungen in Bezug auf die Integration, insbesondere in den frühen Phasen der Bildung (OECD, 2016[11]).

Die Integration kleiner Kinder mit Migrationshintergrund in ihr neues Umfeld ist langfristig von entscheidender Bedeutung. Durch die Förderung der Beteiligung an FBBE-Angeboten können Bildungssysteme hierzu einen Beitrag leisten. In den meisten Ländern ist jedoch die Beteiligungsquote von Kindern mit Migrationshintergrund deutlich niedriger als von Kindern ohne Migrationshintergrund (OECD, 2017[4]; Magnuson and Waldfogel, 2006[12]). Im Durchschnitt erzielten Kinder mit Migrationshintergrund, die angaben, dass sie mindestens ein Jahr lang an FBBE-Angeboten (ISCED 0) teilgenommen hatten, in der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD von 2015 ein um 36 Punkte höheres Ergebnis in Naturwissenschaften als solche, die angaben, dass sie weniger als ein Jahr an derartigen Angeboten teilgenommen hatten (dies entspricht rund einem Jahr formeller Schulbildung). Auch unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status der Kinder bleibt ein signifikanter Unterschied von 25 Punkten (OECD, 2017[4]).

Die Ausweitung der FBBE-Angebote in den einzelnen Ländern verfolgte eine Vielfalt von Zielen wie die Bereitstellung von Betreuungsangeboten für Kinder in abgelegenen Gebieten, die Förderung der Chancengerechtigkeit für ökonomisch benachteiligte Kinder sowie die Erleichterung der kulturellen Integration neuer Einwanderer oder die Unterstützung der Kultur indigener Bevölkerungsgruppen. In einigen Ländern (Dänemark, Finnland, den Niederlanden, Norwegen und Schweden) wurden politische Maßnahmen umgesetzt, die bessere Zugangsmöglichkeiten zu FBBE-Angeboten für Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder ethnischer Minderheiten schaffen sollen. Kinder und deren Familien sollen mit der Sprache und den Traditionen ihrer neuen Heimat in Kontakt gebracht werden und Eltern die Möglichkeit erhalten, soziale Kontakte zu knüpfen und Netzwerke aufzubauen.

Länder mit indigenen Bevölkerungsgruppen (Australien, Kanada, Neuseeland und die Vereinigten Staaten) haben ferner Maßnahmen zur Erhaltung traditioneller Sprachen und Kulturen eingeführt und bemühen sich, Familien innerhalb der Gesellschaft zu stärken. Trotz dieser Fortschritte bleibt es in vielen Ländern eine Herausforderung für die Mitarbeiter in den Einrichtungen, die ethnische, kulturelle und linguistische Vielfalt der Familien wertzuschätzen und deren Bedürfnissen gerecht zu werden (OECD, 2017[4]).

Die Qualität der FBBE-Angebote ist entscheidend dafür, dass diejenigen, die sie am dringendsten benötigen, tatsächlich davon profitieren. Bei diesem entscheidenden Thema zeigen die Ergebnisse einer Literaturrecherche und Metaanalyse, die im Bericht *Engaging Young Children* (OECD, 2018[13]) zusammengefasst sind, dass in FBBE-Klassen/Gruppen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund oder bilingua-

len Kindern die Qualität der Interaktionen zwischen den Fachkräften und Erziehern und den Kindern zu leiden scheint. Gleichermaßen hat sich gezeigt, dass Klassen/Gruppen mit einem höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund oder bilingualen Kindern negative Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder haben: In Vorschulen mit einem höheren Anteil an Kindern mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund schnitten Kinder mit ähnlichem Hintergrund in Sprachkompetenz sowie Lese- und Schreibkompetenzen schlechter ab.

Die niedrigere Qualität von FBBE-Angeboten mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund oder bilingualen Kindern könnte die Hinderungsgründe für deren Zugang und das zusätzliche Risiko widerspiegeln, dem Familien mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund (EACEA P9 Eurydice, 2009[14]) und Familien aus ethnischen Minderheiten oder mehrsprachige Familien in einem bestimmten Umfeld allgemein ausgesetzt sind (Stewart and Waldfogel, 2017[15]). Als weitere Erklärung wurde vorgeschlagen, dass die Arbeit mit benachteiligten Kindern eine größere Herausforderung darstellt und möglicherweise zusätzliche Ressourcen nötig sein könnten, um besser damit umzugehen und die Qualität des Angebots zu verbessern (Pianta et al., 2005[16]; OECD, 2018[13]).

Kinder, die an Angeboten zur vorschulischen Bildung (ISCED 02) teilnehmen, öffentliche Bildungseinrichtungen. In den EU22-Ländern sind es bis zu drei Viertel, was die Entwicklung der staatlichen Bildungspolitik zur Förderung des mit öffentlichen Mitteln finanzierten FBBE-Angebots in den meisten europäischen Ländern in den letzten 20 Jahren widerspiegelt. In einigen Ländern dominieren in FBBE jedoch weiterhin private Angebote und private Finanzierung: In Indien, Irland und Japan besuchen mehr als 70 Prozent der an vorschulischen Bildungsgängen teilnehmenden Kinder unabhängige private Bildungseinrichtungen (Tab. B2.2).

Die Finanzierung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

Eine langfristig gesicherte staatliche finanzielle Unterstützung ist entscheidend für die weitere Expansion und Qualität der FBBE-Angebote. Eine 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 zur FBBE leisten außerdem einen Beitrag zur Förderung der Entwicklung eines kindgerechten Umfelds für das Lernen und das Wohlergehen der Kinder. In Ländern, in denen nicht genügend öffentliche Mittel zur Finanzierung eines qualitativ und quantitativ ausreichenden Angebots mit einem breiten Zugang bereitgestellt werden, kann es sein, dass einige Eltern für ihre Kinder tendenziell eher private Einrichtungen wählen. Wenn die Kosten für FBBE nicht ausreichend subventioniert werden, hat außerdem die Zahlungsfähigkeit der Eltern einen großen Einfluss auf die Teilnahme von Kindern mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund (OECD, 2017[4]).

Ausgaben pro Kind

Im Bereich der vorschulischen Bildung betragen die jährlichen Ausgaben pro Kind sowohl für öffentliche als auch private Einrichtungen in den OECD-Ländern 8.528 US-Dollar. Die Bandbreite reicht hier von höchstens 5.000 US-Dollar in Brasilien, Kolumbien und Tschechien bis zu mehr als 13.000 US-Dollar in Luxemburg, Norwegen und Schweden. In 12 der 14 OECD-Länder mit verfügbaren Daten für beide ISCED-Stufen sind die jährlichen Ausgaben pro Kind für FBBE-Angebote für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) mit durchschnitt-

Kasten B2.2

Wie viele Stunden pro Jahr nimmt ein Kind durchschnittlich an vorschulischer Bildung teil?

Unter dem Blickwinkel der kindlichen Entwicklung gibt es wenig Belege für eine optimale Stundenzahl der Teilnahme an FBBE-Angeboten. Daher sind die Forschungsergebnisse zu den Vorteilen einer Vollzeitbeteiligung an FBBE gegenüber einer Teilzeitbeteiligung weniger schlüssig als die Belege für die positiven Auswirkungen eines längeren Zeitraums der Teilnahme an FBBE. Unter dem Blickwinkel des Arbeitsmarkts ist jedoch die Verfügbarkeit von FBBE-Angeboten mit einer ausreichenden Stundenzahl pro Woche entscheidend dafür, dass Eltern kleiner Kinder eine Vollzeitbeschäftigung aufnehmen können (OECD, 2017[4]).

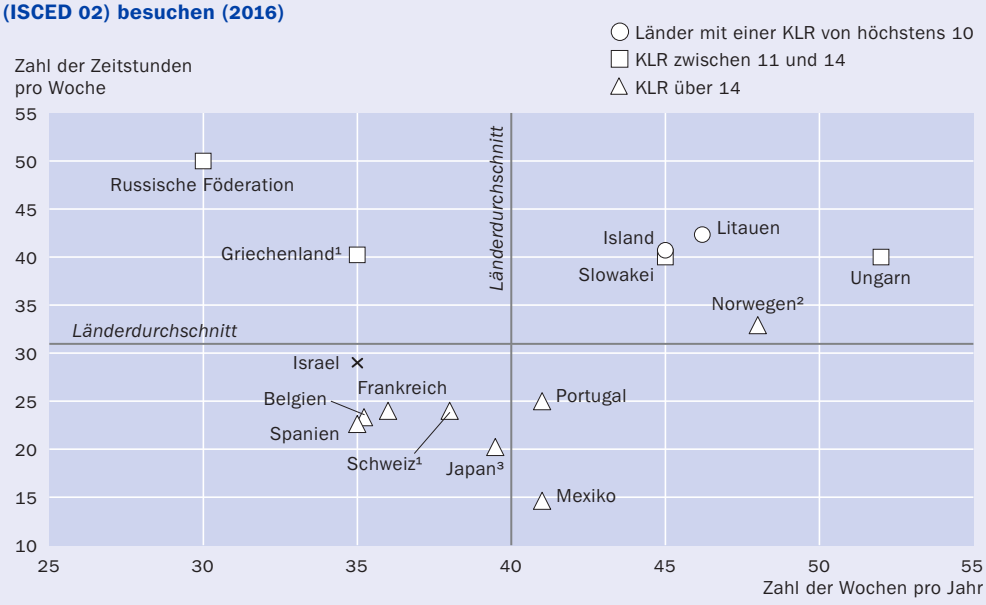
Die Bildungsbeteiligung nach Alter stellt zwar eine Näherungsgröße dafür dar, wie lange Kinder im Lauf ihrer Kindheit an FBBE-Angeboten teilnahmen (z. B. in Jahren), liefert aber keine Informationen über die Intensität der Teilnahme an vorschulischen Bildungsangeboten (d. h., ob sie das Angebot nur ein paar Stunden am Tag oder den ganzen Tag besuchen). Im Durchschnitt besuchen Kinder Angebote zur vorschulischen Bildung 31 Stunden in der Woche und 40 Wochen im Jahr. Hinter diesem Durchschnitt verbergen sich jedoch enorme Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, und Aktivitäten außerhalb der Öffnungszeiten der Einrichtungen werden nicht berücksichtigt. Die Bandbreite der zeitlichen Teilnahme an Angeboten zur vorschulischen Bildung reicht von 15 Stunden pro Woche in Mexiko bis zu 50 Stunden pro Woche in der Russischen Föderation. Eine ähnliche Bandbreite findet man bei der Anzahl der Wochen, die Angebote zur vorschulischen Bildung geöffnet sind: von üblicherweise 30 Wochen im Jahr in der Russischen Föderation bis zu 52 Wochen in Ungarn.

Neben weiteren Faktoren wie den Gehältern der Lehrkräfte, der allgemeinen Verfügbarkeit von FBBE und der Kinder-Lehrkräfte-Relation hat die Zahl der Stunden, die ein Kind in einem Angebot zur vorschulischen Bildung verbringt, einen großen Einfluss auf die Höhe der öffentlichen Mittel, die für vorschulische Bildung aufgebracht werden müssen. Erhöht man beispielsweise die Zahl der Stunden, die Kinder in Angeboten zur vorschulischen Bildung verbringen, oder senkt die Kinder-Lehrkräfte-Relation, so benötigt man zusätzliche Mitarbeiter und erhöht so die öffentlichen Ausgaben. Abbildung B2.a zeigt, dass mit Ausnahme von Norwegen in den Ländern mit den längsten Öffnungszeiten pro Woche und den meisten Wochen pro Jahr die Kinder-Lehrkräfte-Relation unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Von diesen Ländern liegen die Ausgaben für vorschulische Bildung in Prozent des BIP in Island, Lettland und Ungarn über dem OECD-Durchschnitt, in der Slowakei liegen sie genau im Durchschnitt (Tab. B2.3a).

Um die Verfügbarkeit von FBBE besser zu verstehen, muss man jedoch die Beteiligungsquoten und die Intensität der Teilnahme gemeinsam analysieren. In Ländern wie Belgien, Frankreich und Spanien sind die Einrichtungen zur vorschulischen Bildung nur relativ wenige Stunden und Wochen geöffnet, und die Kinder-Lehrkräfte-Relation liegt über dem OECD-Durchschnitt von 14 : 1, aber bei den 3- bis 5-jährigen Kindern ist eine universelle Bildungsbeteiligung gegeben (Tab. B2.1b). In der Slowakei dagegen sind Einrichtungen zur vorschulischen Bildung mehr als 40 Stunden in der Woche geöffnet, aber die Beteiligungsquoten liegen unter dem OECD-Durchschnitt, da nur 73 Prozent der 3- bis 5-Jährigen an vorschulischer Bildung teilnehmen (Tab. B2.1a).

Abbildung B2.a

Zahl der Zeitstunden pro Woche und Wochen pro Jahr, die Kinder vorschulische Bildungsgänge (ISCED 02) besuchen (2016)



Anmerkung: Die drei verschiedenen Symbole entsprechen der Kinder-Lehrkräfte-Relation (KLR) in vorschulischen Bildungsgängen. Für Israel sind keine Daten zur KLR verfügbar.
1. Referenzjahr der KLR-Daten: 2014 für die Schweiz und 2015 für Griechenland. 2. Durchschnittliche Zahl der Stunden, die Kinder an Bildungsgängen der ISCED-Stufe 02 teilnehmen. 3. Die durchschnittlichen Zeitstunden und Wochen pro Jahr in vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) stimmen vielleicht nicht mit der tatsächlichen Situation überein, da diese Daten auf einer im Rahmen der National Curriculum Standards for Kindergarten erlassenen Verordnung basieren.
Quelle: OECD (2018) und INES-ad-hoc-Erhebung. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803311

lich 12.433 US-Dollar deutlich höher als für vorschulische Bildungsgänge (ISCED 02). Dies liegt zum großen Teil an der niedrigeren Kinder-Beschäftigte-Relation in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (Tab. B2.3a und B2.2). Auch die durchschnittliche Zahl an Stunden, die Kinder pro Jahr in FBBE-Einrichtungen verbringen, bedingt die unterschiedliche Höhe der Ausgaben in den einzelnen Ländern (Kasten B2.2).

Öffentliche und private Finanzierung von FBBE

Die Finanzierung von FBBE-Angeboten stammt in den verschiedenen Ländern aus unterschiedlichen Quellen. In einigen Ländern bieten öffentliche Einrichtungen ab einem bestimmten Alter universellen Zugang. In anderen Ländern wird FBBE hauptsächlich von privaten Trägern angeboten, oder es gibt eine Mischung aus privaten und öffentlichen Einrichtungen (Tab. B2.3b im Internet). In vielen Ländern kann die Zuständigkeit für die Finanzierung von FBBE aus öffentlichen Mitteln auch auf lokale Behörden übertragen sein. Ganz allgemein ist die Finanzierung durch öffentliche Mittel in diesem Bereich dezentraler organisiert als in allen anderen Bildungsbereichen (OECD, 2018[17]).

Allgemein lassen sich im Durchschnitt der OECD-Länder stark steigende öffentliche Ausgaben für FBBE beobachten, allerdings gibt es Unterschiede zwischen vorschulischer Bildung (ISCED 02) und FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01). Im Durchschnitt der OECD-Länder werden die Gesamtausgaben für FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) zu 72 Prozent öffentlich finanziert, bei der vorschulischen Bildung sind es 83 Prozent. Die öffentlichen Ausgaben für vorschulische Bildung (ISCED 02) sind von 2005 bis 2015 ebenfalls gestiegen, im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten für beide Referenzjahre

um 4 Prozentpunkte, in Chile, Deutschland, Israel und der Republik Korea waren es mehr als 10 Prozentpunkte (Tab. B2.3b im Internet). 2015 waren Japan, die Türkei und das Vereinigte Königreich die einzigen Länder, in denen die private Finanzierung vorschulischer Bildung (ISCED 02) bei mehr als 40 Prozent der Gesamtausgaben lag. In der Türkei stellen die privaten Haushalte den Großteil der privaten Mittel, aber die Familien haben Zugang zu einem gut entwickelten System öffentlicher Subventionen. In Japan werden die hohen Kosten von den privaten Haushalten, Stiftungen und privatwirtschaftlichen Unternehmen getragen, während im Vereinigten Königreich ein großer Teil der privaten Mittel von den privaten Haushalten aufgebracht wird (Tab. B2.3b im Internet).

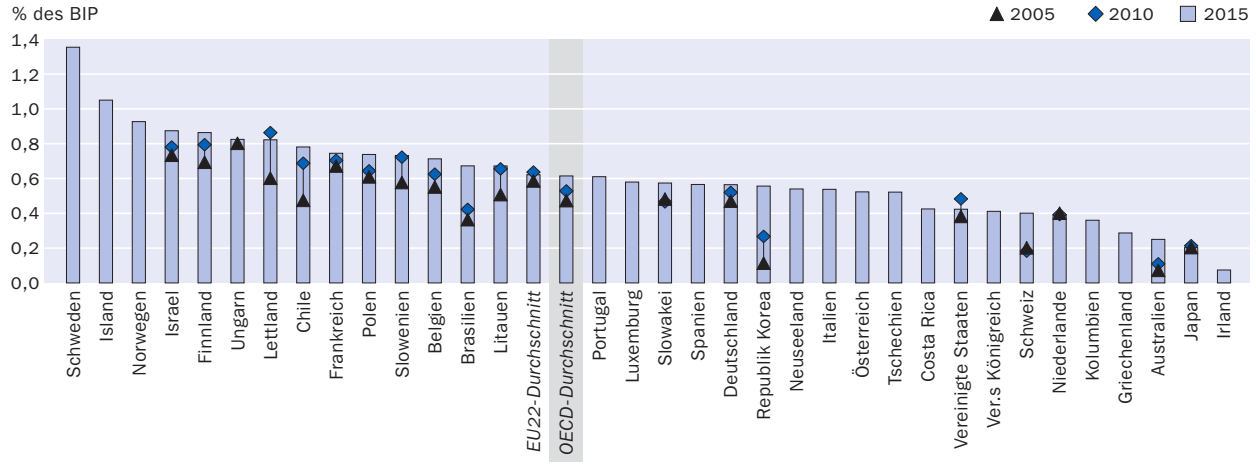
Ausgaben als Prozentsatz des BIP

Die Ausgaben für FBBE können auch im Verhältnis zum jeweiligen nationalen Wohlstand analysiert werden. In den OECD-Ländern belaufen sich die Ausgaben für alle FBBE-Angebote insgesamt auf durchschnittlich 0,8 Prozent des BIP, wovon drei Viertel auf vorschulische Bildung (ISCED 02) entfallen (Abb. B2.4). Während für den vorschulischen Bereich in Australien, Griechenland, Irland und Japan höchstens 0,3 Prozent des BIP ausgegeben werden, sind es in Ländern wie Island und Schweden mehr als 1 Prozent des BIP (Tab. B2.3a). Diese Unterschiede erklären sich größtenteils durch die Bildungsbeteiligung, gesetzlich festgelegte Ansprüche und die Intensität der Teilnahme sowie das unterschiedliche Eintrittsalter in den Primarbereich. Vergleiche zwischen den relativen Ausgaben der einzelnen Länder für FBBE sind auch eine Funktion der Dauer des Besuchs des vorschulischen Bereichs. So lässt sich beispielsweise die Tatsache, dass in Australien, Irland, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich die Ausgaben für FBBE als Prozentsatz des BIP unter dem OECD-Durchschnitt liegen, teilweise auf eine kürzere Dauer vorschulischer Bildung aufgrund eines früheren Eintritts in den Primarbereich zurückführen. In Tabelle B2.4 im Internet ist die reguläre Dauer von FBBE in den einzelnen Ländern zusammengefasst. Weitere Informationen finden sich in der OECD-Familiendatenbank (OECD, 2018[7]).

Abbildung B2.4

Ausgaben für vorschulische Bildungsgänge im Elementarbereich (ISCED 02) als Prozentsatz des BIP (2005, 2010 und 2015)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Vergleiche zwischen den relativen Ausgaben der einzelnen Länder für FBBE sind auch eine Funktion der Dauer des Besuchs des vorschulischen Bereichs. So kann beispielsweise eine kürzere Dauer vorschulischer Bildung aufgrund eines früheren Eintritts in den Primarbereich in einigen Ländern der Grund dafür sein, dass die Ausgaben für FBBE als Anteil des BIP unter dem OECD-Durchschnitt liegen (Dauer des Besuchs des vorschulischen Bildungsbereichs s. Tabelle B2.4 im Internet). Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Ausgaben als Prozentsatz des BIP im Jahr 2015.

Quelle: OECD (2018), Tabelle B2.3a. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803273

Investitionen in hochwertige FBBE-Angebote lohnen sich im Hinblick auf die kurz- und langfristigen Lernerfolge und die Entwicklung der Kinder. Daher haben viele OECD-Länder ihre Ausgaben für FBBE erhöht, insbesondere um den Zugang zu erweitern oder die Stundenzahl pro Woche zu erhöhen, für die ein Rechtsanspruch auf einen Platz in einem FBBE-Angebot gilt (Kasten B2.2). Diese Entwicklung ist auch eine Folge des zusätzlichen Impulses durch die von der Europäischen Union 2010 formulierten Barcelona-Ziele. In den 18 Ländern mit verfügbaren Daten ging die von 2005 bis 2015 gestiegene Anzahl von Kindern, die an vorschulischer Bildung teilnehmen, mit einem Anstieg der investierten Mittel einher.

In allen diesen Ländern stiegen die Ausgaben für vorschulische Bildung schneller als das BIP, was im Durchschnitt der OECD-Länder von 2005 bis 2015 zu einem Anstieg der Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP um 0,1 Prozentpunkte führte. Mindestens 0,3 Prozentpunkte betrug der Anstieg in diesem Zeitraum in Brasilien (von 0,4 auf 0,7 Prozent), Chile (von 0,5 auf 0,8 Prozent) und der Republik Korea (von 0,1 auf 0,6 Prozent) (Abb. B2.4).

Unterschiede in der Kinder-Beschäftigte-Relation in den einzelnen OECD-Ländern

Untersuchungen zeigen, dass der Einsatz besser qualifizierter Fachkräfte und Erzieher ein vielfältiges, anregendes Umfeld und eine hochwertige Pädagogik fördert und dass qualitativ bessere Interaktionen zwischen den Kindern und den Beschäftigten der Bildungseinrichtungen zu besseren Lernergebnissen führen. Hierbei zeigt sich auch, dass niedrigere Kinder-Beschäftigte-Relationen in allen Arten von FBBE-Angeboten durchgängig die Beziehung zwischen Beschäftigten und Kindern fördern. Niedrigere Relationen werden oft positiv bewertet, denn sie ermöglichen den Mitarbeitern, sich stärker auf die einzelnen Kinder zu konzentrieren, und es kommt zu weniger Störungen des Unterrichts, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen (OECD, 2018[13]).

Die Kinder-Lehrkräfte-Relation ist ein wichtiger Indikator für die zu Bildungszwecken zur Verfügung gestellten Ressourcen. Vorgaben zur Kinder-Beschäftigte-Relation und zur Gruppengröße sind häufig die gängigsten Mittel zur Verbesserung der Qualität von FBBE-Angeboten. Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen in den vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) auf jede Lehrkraft 14 Kinder. Es gibt jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Die Bandbreite der Kinder-Lehrkräfte-Relation (ohne Hilfslehrkräfte) reicht von mehr als 20 : 1 in Brasilien, Chile, Frankreich, Kolumbien, Mexiko und Südafrika bis zu weniger als 10 : 1 in Island und Slowenien.

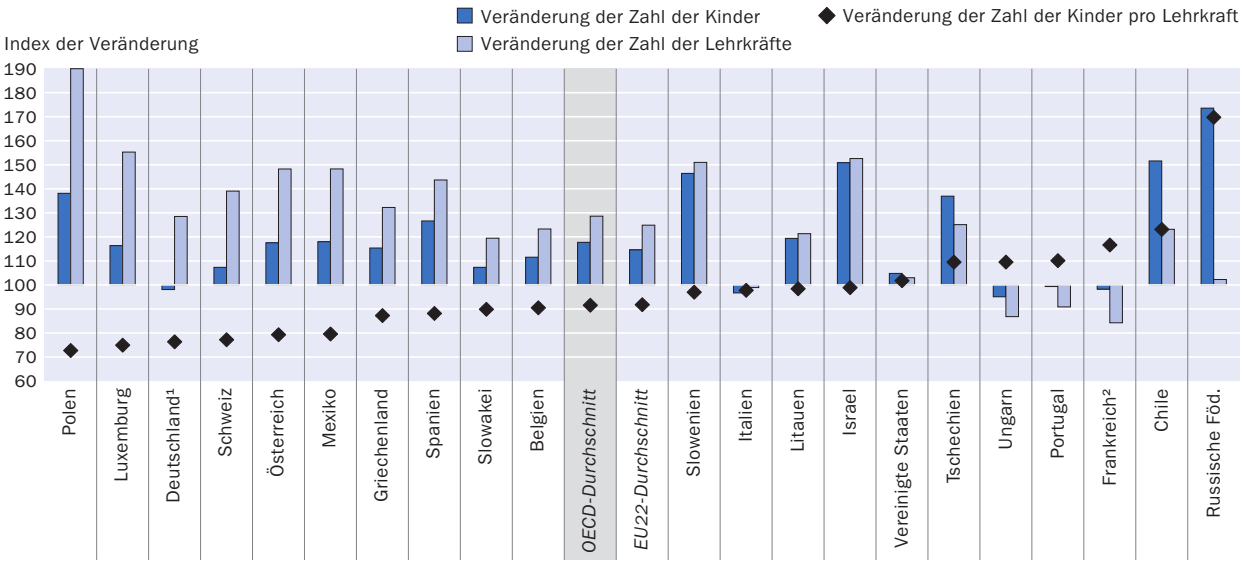
Einige Länder setzen im Bereich der vorschulischen Bildung auch in starkem Maße auf Hilfslehrkräfte, die den Lehrkräften bei ihren täglichen Aufgaben zur Seite stehen und sich um Kinder mit einem speziellen Bildungsbedarf kümmern. 11 der 22 Länder mit verfügbaren Daten gaben an, dass die Kinder-Beschäftigte-Relation niedriger sei als die Kinder-Lehrkräfte-Relation. Von diesen Ländern ist die Kinder-Beschäftigte-Relation nur in Brasilien, Chile, Frankreich, Litauen, Norwegen und Österreich deutlich niedriger als die Kinder-Lehrkräfte-Relation (um mindestens 3 Kinder pro Beschäftigten) (Tab. B2.2).

Die Kinder-Beschäftigte-Relation ist für die Interaktion mit Kindern unter 3 Jahren wichtiger als für die Interaktion mit Kindern zwischen 3 und 5 Jahren (OECD, 2018[13]). In den meisten Ländern ist die Kinder-Lehrkräfte-Relation in FBBE-Angeboten für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) niedriger als in FBBE-Angeboten zur vorschulischen Bildung

Abbildung B2.5

Veränderung der Zahl der Kinder, der Zahl der Lehrkräfte und der Zahl der Kinder pro Lehrkraft in vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) (2005, 2016)

Index der Veränderung zwischen 2005 und 2016 (2005 = 100), basierend auf Personenzahlen



1. Referenzjahr 2006 anstelle 2005. 2. Ohne unabhängige private Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in aufsteigender Reihenfolge der Veränderung der Zahl der Kinder pro Lehrkraft in vorschulischen Bildungsgängen (ISCED 02) zwischen 2005 und 2016.

Quelle: OECD (2018), Tabelle B2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803292

(ISCED 02). Im Durchschnitt der 11 OECD-Länder mit verfügbaren Daten für beide ISCED-Stufen ist eine Lehrkraft im Bereich der vorschulischen Bildung (ISCED 02) für 14 Kinder zuständig, im Bereich von FBBE für Kinder unter 3 Jahren (ISCED 01) dagegen nur für 8 (Tab. B2.2).

In den letzten zehn Jahren haben viele Länder Maßnahmen zur Förderung der Teilnahme an FBBE und zur Reduzierung der Kinder-Beschäftige-Relation umgesetzt. Dadurch ist die Anzahl der Kinder, für die eine Lehrkraft zuständig ist, von 2005 bis 2016 in zwei Drittel der 20 OECD-Länder mit verfügbaren Daten zur vorschulischen Bildung (ISCED 02) gesunken. Im Durchschnitt stieg die Zahl der Kinder, die an vorschulischer Bildung teilnahmen, von 2005 bis 2016 um 18 Prozent, die Zahl der Lehrkräfte stieg im selben Zeitraum um 29 Prozent. Es gibt jedoch einige Ausnahmen. In Chile, Frankreich, Portugal, der Russischen Föderation, Tschechien, Ungarn und den Vereinigten Staaten war die Zahl der Kinder pro Lehrkraft 2016 höher als 10 Jahre zuvor (Abb. B2.5).

Definitionen

FBBE-Angebote: Die Angebote zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, die Kindern und ihren Eltern zur Verfügung stehen, sind sehr unterschiedlich. Dennoch lassen sich die meisten FBBE-Angebote in der Regel in eine der folgenden Kategorien einteilen (OECD, 2017[4] sowie Tab. B2.4 im Internet):

- *Reguläre einrichtungsbezogene FBBE:* Hierbei handelt es sich um eher formelle FBBE-Einrichtungen, die sich in der Regel in eine der folgenden drei Unterkategorien einteilen lassen:

- *Kindertageseinrichtung für Kinder unter 3 Jahren:* Diese werden oft Krippen genannt. Sie haben möglicherweise eine Bildungskomponente, sind aber in der Regel dem Sozial- oder Wohlfahrtsbereich zugeordnet, und ihr Schwerpunkt liegt auf der Betreuung. Viele von ihnen sind Teilzeitangebote an Schulen, sie können aber auch an speziellen FBBE-Zentren angeboten werden.
- *Kindertageseinrichtung für Kinder ab 3 Jahren:* Diese werden oft auch Kindergarten oder Vorschule genannt. Sie sind tendenziell formeller organisiert und mit dem Bildungssystem verbunden.
- *Altersübergreifende Kindertageseinrichtung für Kinder ab Geburt oder 1 Jahr bis zum Eintritt in den Primarbereich:* Diese werden oft Kindergarten oder Vorschule genannt. Es handelt sich um ein ganzheitliches pädagogisches Bildungs- und Betreuungsangebot (oft ganztags).

- *Kindertagespflege:* Hierbei handelt es sich um zertifizierte FBBE-Angebote in Privathaushalten, meist für Kinder unter 3 Jahren. Diese können eine Bildungskomponente aufweisen und Teil des regulären FBBE-Systems sein oder auch nicht.
- *Frei zugängliche zertifizierte oder formelle FBBE-Einrichtungen:* Diese nehmen auf einer Ad-hoc-Basis oft Kinder aller Altersgruppen im Rahmen der FBBE oder sogar darüber hinaus auf. Sie bieten Eltern eine Ergänzung zur Betreuung in Privathaushalten durch Familienmitglieder oder zur Kindertagespflege in einem bedarfsorientierten, einrichtungsbezogeneren Umfeld (ohne Bewerbung um einen Platz).

Einige dieser FBBE-Angebote entsprechen den in der Klassifikation ISCED 2011 definierten Kriterien (s. Definition ISCED 0). Andere gelten als integraler Bestandteil des FBBE-Angebots des entsprechenden Landes, erfüllen jedoch nicht alle ISCED-Kriterien. In Abbildung B2.1 sowie Tabelle B2.4 im Internet wird explizit zwischen diesen beiden Kategorien unterschieden.

Informelle Betreuungsleistungen: Hierbei handelt es sich allgemein um nicht regulierte Betreuung durch Verwandte, Freunde, Nachbarn, Babysitter oder Kindermädchen, die von den Eltern der Kinder entweder im eigenen Zuhause oder anderswo organisiert wurde. Diese Leistungen sind in diesem Indikator nicht abgedeckt.

ISCED-Stufe 0 bezieht sich auf Angebote zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung mit einer expliziten Bildungskomponente. Um der ISCED-Stufe 0 zugeordnet zu werden, muss ein Angebot

- explizite Bildungseigenschaften aufweisen,
- in einem institutionalisierten Kontext stattfinden (in der Regel schulbasiert oder auf andere Weise für Kindergruppen institutionalisiert),
- die Mindestanforderungen an Intensität/Dauer erfüllen (Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und 100 Tagen im Jahr),
- einen rechtlichen Rahmen aufweisen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird (z. B. Lehrplan, Richtlinien, Standards oder Vorgaben),
- über ausgebildetes oder zertifiziertes Personal verfügen (z. B. Erfordernis pädagogischer Qualifikationen der Fachkräfte und Erzieher).

Bildungsgänge im Bereich ISCED 0 sind nach Alter und Komplexität des Bildungsgehalts in zwei Kategorien unterteilt:

- *ISCED-Stufe 01* bezieht sich auf frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Regel für Kinder unter 3 Jahren. Charakteristisch ist eine visuell stimulierende und sprachintensive Lernumgebung, die die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder

fördert, mit einem Schwerpunkt auf dem Spracherwerb und der Verwendung von Sprache für sinnvolle Kommunikation. Außerdem gibt es Möglichkeiten für aktives Spiel, sodass die Kinder ihre Koordinations- und motorischen Fertigkeiten unter Aufsicht und durch die Interaktion mit den Fachkräften/Erziehern üben können.

- *ISCED-Stufe 02* bezieht sich auf vorschulische Bildung. Sie ist auf Kinder in den Jahren unmittelbar vor dem schulpflichtigen Alter ausgerichtet, normalerweise 3- bis 5-Jährige. Charakteristisch ist die Interaktion der Kinder mit Gleichaltrigen und Erziehern, wodurch die Kinder ihren Sprachgebrauch sowie ihre sozialen 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.

Das *Tertil des verfügbaren Äquivalenzeinkommens* bezieht sich auf das verfügbare Einkommen des privaten Haushalts (d. h. nach Steuern und sonstigen Abzügen), in dem ein Kind lebt, äquivalenzgewichtet nach der Quadratwurzel-Skala, um den Einfluss der Familiengröße auf den Lebensstandard des Haushalts einzubeziehen. Die Einkommenstertile werden auf Basis der Verteilung des äquivalenzgewichteten verfügbaren Einkommens von Kindern im Alter von höchstens 12 Jahren berechnet.

Der *Bildungsstand der Mutter* bezieht sich darauf, ob die Mutter eines teilnehmenden Kinds einen Abschluss im Tertiärbereich erworben hat oder nicht (höchster Bildungsstand: Abschluss der ISCED-Stufen 5 bis 8).

Definitionen zu den Ausgaben pro Kind für öffentliche Einrichtungen, den Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Anteil des BIP und zur Kinder-Beschäftigte-Relation s. Indikatoren C1, C2 und D2.

Angewandte Methodik

Die Aspekte, die zur Definition von Vollzeit- und Teilzeitbeteiligung auf den anderen ISCED-Stufen herangezogen werden, wie die Lernbelastung, die Dauer der Teilnahme oder der Beitrag zum Bildungsfortschritt, für den ein Bildungsgang steht, sind nicht ohne Weiteres auf die ISCED-Stufe 0 übertragbar. Darüber hinaus gibt es von Land zu Land große Unterschiede hinsichtlich der Zahl an Tages- oder Wochenstunden, die einer typischen Vollzeitbeteiligung an einem Bildungsgang der ISCED-Stufe 0 entsprechen. Daher lassen sich die Vollzeitäquivalente für die ISCED-Stufe 0 nicht auf dieselbe Weise berechnen wie für andere ISCED-Stufen.

Für die Datenerhebung teilen die Länder die Daten für ISCED 0 nur nach dem Alter in ISCED 01 und ISCED 02 auf, wobei bei Daten zu altersintegrierten Angeboten, die sowohl für Kinder unter als auch über 3 Jahre ausgelegt sind, die Zuordnung der Kinder zu ISCED 01 oder ISCED 02 nach dem Alter der Kinder vorgenommen wird. Dadurch kann es sein, dass die Angaben zu den Ausgaben und dem Personal auf den ISCED-Stufen 01 und 02 teilweise auf Schätzungen beruhen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[18]) sowie für länderspezifische Anmerkungen Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 und das Haushaltsjahr 2015 und beruhen auf einer von der OECD im Jahr 2017 durchgeführten speziellen Erhebung (weitere Informationen s. Anhang 3 unter http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten zu subnationalen Einheiten für bestimmte Indikatoren wurden von der OECD, mit Unterstützung des U. S. National Centre for Education Statistics (NCES), zur Verfügung gestellt und sind derzeit für 14 Länder verfügbar: Deutschland, Finnland, Irland, Italien, die Republik Korea, Kolumbien, Österreich, Polen, die Russische Föderation, Schweden, Slowenien, Spanien, die Türkei und die Vereinigten Staaten. Subnationale Schätzungen wurden von den Ländern auf der Grundlage nationaler Datenquellen zur Verfügung gestellt oder von Eurostat auf der Grundlage von Daten für die NUTS-2-Ebene der NUTS-Klassifikation (Systematik der Gebietseinheiten für die Statistik) für alle Länder mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs (NUTS-1-Ebene) berechnet.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

Duncan, G. and K. Magnuson (2013), „Investing in preschool programs", *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 27/2, pp. 109–132, http://dx.doi.org/10.1257/jep.27.2.109. [5]

EACEA P9 Eurydice (2009), *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*, Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, http://dx.doi.org/10.2797/18055. [14]

Magnuson, K. and J. Waldfogel (2006), „Preschool and school readiness of children of immigrants", *Social Science Quarterly*, Vol. 87/5, pp. 1241–1262, http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00426.x. [12]

OECD (2018), *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en*. [13]

OECD (2018), „How does access to early childhood education services affect the participation of women in the labour market?", *Education Indicators in Focus*, No. 59, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/232211ca-en*. [1]

OECD (2018), *OECD-Bildungsdatenbank, www.oecd.org/education/database.htm*. [17]

OECD (2018), *OECD-Familiendatenbank, www.oecd.org/els/family/database.htm*. [7]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [18]

OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en*. [4]

OECD (2016), *International Migration Outlook 2016*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook- 2016-en*. [11]

OECD (2016), *Walking the Tightrope: Background Brief on Parents' Work-Life Balance across the Stages of Childhood*, OECD, *www.oecd.org/social/family/Background-brief-parents-work-life-balance-stages-childhood.pdf*. [3]

OECD (2016), *Who Uses Childcare? Background Brief on Inequalities in the Use of Formal Early Childhood Education and Care (ECEC) among Very Young Children*, OECD, Paris, *www.oecd.org/els/family/Who_uses_childcare-Backgrounder_inequalities_formal_ECEC.pdf*. [8]

OECD (2011), *How's Life?: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en*. [2]

OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en*. [6]

OECD/NCES (2018), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD/National Center for Education Statistics, Paris and Washington, DC, *https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp*. [9]

Pianta, R. et al. (2005), „Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?", *Applied Developmental Science*, Vol. 9/3, pp. 144–159, *http://dx.doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2*. [16]

Shin, E. (2009), *A survey on the development of the pre-school free service model*, Korean Educational Development Institute. [10]

Stewart, K. and J. Waldfogel (2017), *Closing Gaps Early: The Role of Early Years Policy in Promoting Social Mobility in England*, The Sutton Trust, London. [15]

Tabellen Indikator B2

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803121

- Tabelle B2.1a: Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Alter (2016)
- Tabelle B2.1b: Entwicklung der Bildungsbeteiligung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Alter (2005, 2010, 2015 und 2016)
- **WEB** Table B2.1c: Participation of children under the age of 3 in early childhood education and care, by socio-economic profile (Beteiligungsquoten im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren, nach sozioökonomischen Charakteristika (2016)
- Tabelle B2.2: Bildungsbeteiligung von Kindern an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (Elementarbereich, ISCED 0) (in %), nach Art der Bildungseinrichtung und der Kinder-Lehrkräfte-Relation (2016)
- Tabelle B2.3a: Ausgaben für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (Elementarbereich, ISCED 0) und Veränderung der Ausgaben als Prozentsatz des BIP im vorschulischen Bereich (ISCED 02) (2005, 2010, 2014 und 2015)
- **WEB** Table B2.3b: Relative proportions of public and private expenditure on early childhood education and care (ISCED 0) (2005 to 2015) (Relative Anteile öffentlicher und privater Ausgaben für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung [Elementarbereich, ISCED 0] [2005 bis 2015])
- **WEB** Table B2.4: Coverage of early childhood education and care in OECD and partner countries (Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in OECD- und Partnerländern)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Daten s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

B 2

Tabelle B2.1a

Bildungsbeteiligung in frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Alter (2016)

	< 2-Jährige			2-Jährige			< 3-Jährige			3-Jährige			4-Jährige			5-Jährige			6-Jährige		
	FBBE-Angebote (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	Gesamt	FBBE-Angebote (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	Gesamt	FBBE-Angebote (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	Gesamt	FBBE-Angebote (ISCED 0)	Sonstige registrierte FBBE-Angebote	Gesamt	FBBE-Angebote (ISCED 0)	Primarbereich (ISCED 1)	Gesamt	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich (ISCED 1)	Gesamt	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich (ISCED 1)	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
OECD-Länder																					
Australien	29	1	30	57	1	58	38	1	39	63	1	64	89	2	91	20	80	100	2	99	100
Österreich	7	x(8)	x(9)	41	x(8)	41	18	2	20	76	m	76	92	0	92	97	0	97	41	57	98
Belgien	x(7)	x(8)	x(9)	53	x(8)	53	45	14	60	99	0	99	99	0	99	98	1	99	4	95	98
Kanada	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m	m	m	95	0	95	0	100	100
Chile	13	a	13	33	a	33	20	a	20	56	a	56	86	0	86	95	0	95	16	81	97
Tschechien	0	x(8)	x(9)	16	x(8)	16	5	2	7	78	m	78	91	0	91	91	0	91	46	48	94
Dänemark	41	x(8)	41	90	x(8)	90	57	5	62	97	m	97	98	0	98	95	2	98	7	92	99
Estland	6	1	7	64	7	71	25	3	28	87	3	90	92	0	92	93	0	93	92	1	93
Finnland	16	m	16	58	m	58	30	m	30	73	m	73	79	0	79	84	0	84	98	0	98
Frankreich[1]	0	x(8)	x(9)	12	x(8)	x(9)	4	32	36	99	m	99	100	0	100	100	1	100	1	99	100
Deutschland	24	a	24	65	a	65	37	a	37	92	a	92	96	0	96	97	0	97	35	63	98
Griechenland[1]	2	m	m	11	m	m	5	m	m	27	m	27	65	0	65	94	0	94	3	93	96
Ungarn	1	4	4	14	28	42	5	12	17	85	13	98	95	0	95	96	0	96	60	30	91
Island	24	17	41	95	0	95	48	12	60	97	0	97	98	0	98	96	2	98	0	99	99
Irland	a	x(8)	x(9)	a	x(8)	x(9)	a	17	17	49	m	49	59	31	90	0	92	92	0	97	97
Israel	48	a	48	73	a	73	56	a	56	100	a	100	98	0	98	96	0	97	14	83	97
Italien	m	m	m	16	m	m	5	m	m	92	0	92	96	0	96	88	8	96	1	96	97
Japan	0	m	m	1	m	m	0	m	m	84	0	84	95	0	95	96	0	96	0	100	100
Republik Korea	36	a	36	87	a	87	53	a	53	97	a	97	93	0	93	90	1	90	0	95	95
Lettland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	89	m	89	93	0	93	97	0	97	93	4	97
Luxemburg[2]	0	m	m	4	m	m	1	53	55	67	m	67	93	0	93	91	5	95	5	93	99
Mexiko	1	a	1	5	a	5	2	a	2	45	a	45	91	0	91	76	24	100	1	99	100
Niederlande	a	x(8)	x(9)	a	x(8)	x(9)	a	56	56	86	2	88	96	0	96	99	0	99	0	100	100
Neuseeland	31	m	31	66	m	66	43	m	43	89	m	89	93	0	93	3	95	98	0	99	99
Norwegen	37	0	37	92	0	92	55	0	55	96	0	96	97	0	97	97	0	97	1	99	100
Polen	0	x(8)	x(9)	9	x(8)	x(9)	3	9	12	71	m	71	86	0	86	98	0	98	21	74	95
Portugal	28	1	29	49	1	50	35	1	36	83	0	83	90	0	90	95	0	95	8	89	97
Slowakei	0	x(8)	x(9)	16	x(8)	x(9)	5	2	8	67	m	67	71	0	71	82	0	82	39	49	89
Slowenien	23	m	23	70	m	70	39	m	39	84	m	84	90	0	90	92	0	92	7	90	97
Spanien	24	m	24	57	m	57	35	m	35	96	m	96	96	0	96	98	0	98	1	97	98
Schweden	24	1	25	88	2	90	45	1	46	92	2	95	94	0	94	95	0	95	97	1	99
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	2	m	2	48	0	48	98	1	99	55	45	100
Türkei	m	m	m	1	a	1	0	a	0	9	a	9	34	0	34	55	15	70	0	94	94
Ver. Königreich	x(7)	m	m	51	m	m	18	m	m	100	m	100	100	3	100	0	97	97	0	98	98
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	m	m	m	m	m	38	m	38	67	0	67	87	4	91	22	81	100
OECD-Durchschnitt	**16**	**m**	**25**	**45**	**m**	**45**	**25**	**9**	**34**	**75**	**1**	**76**	**87**	**1**	**88**	**82**	**12**	**95**	**22**	**76**	**98**
EU22-Durchschnitt	**11**	**m**	**21**	**41**	**m**	**41**	**22**	**11**	**33**	**81**	**1**	**82**	**90**	**2**	**91**	**85**	**9**	**95**	**30**	**67**	**97**
Partnerländer																					
Argentinien[3]	2	m	m	10	m	m	5	m	m	40	m	40	85	0	85	99	1	99	1	100	100
Brasilien	13	m	13	39	m	39	22	m	22	62	m	62	90	0	90	90	7	97	10	92	100
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	50	m	50	47	m	47	49	m	49	49	m	49	44	0	44	56	18	74	7	76	82
Costa Rica	1	m	m	3	m	m	2	m	m	5	m	5	64	0	64	90	0	91	1	88	89
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	3	m	m	12	m	m	6	m	m	35	m	35	71	0	71	96	3	99	x(21)	x(21)	100
Litauen	6	a	6	58	a	58	23	a	23	78	a	78	84	0	84	90	0	90	95	4	99
Russische Föd.	4	m	4	48	m	48	18	m	18	79	m	79	84	0	84	91	0	91	81	11	92
Saudi-Arabien	a	m	m	a	m	m	a	m	m	5	m	5	22	0	22	45	5	50	2	96	97
Südafrika[3]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	5	m	5	8	0	8	17	22	39	22	53	75
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Frühkindliche Bildung = ISCED 0, sonstige registrierte FBBE-Angebote = FBBE-Angebote, die nicht unter ISCED 0 fallen, da sie nicht alle ISCED-Kriterien erfüllen. Um der ISCED-Stufe 0 zugeordnet zu werden, muss ein Angebot 1. explizite Bildungseigenschaften aufweisen, 2. institutionalisiert sein (in der Regel schulbasiert oder auf andere Weise für Kindergruppen institutionalisiert), 3. von der Intensität/Dauer her einen Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und 100 Tagen im Jahr aufweisen, 4. einen regulatorischen Rahmen aufweisen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird (z.B. Lehrplan), und 5. über ausgebildetes oder zertifiziertes Personal verfügen (z.B. Erfordernis pädagogischer Qualifikationen der Fachkräfte und Erzieher).

1. Frankreich: Daten für „Sonstige FBBE-Angebote" stammen aus der Erhebung „Enquête Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants 2013" der Abteilung für Statistik des Französischen Ministeriums für Solidarität und Gesundheit (DREES). Zahlen beziehen sich auf Betreuungsangebote im Primarbereich. Griechenland: Daten umfassen nur teilweise Kinder, die an frühkindlichen Bildungsgängen (ISCED 01) teilnehmen. 2. Referenzjahr 2014 anstelle 2016 für unter 3-Jährige, die an „Sonstigen registrierten FBBE-Angeboten" teilnehmen. Daten stammen aus der OECD-Familiendatenbank (www.oecd.org/els/family/database.htm). 3. Referenzjahr 2015 anstelle 2016.

Quelle: INES-ad-hoc-Erhebung und OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803140

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

Tabelle B2.1b

Entwicklung der Bildungsbeteiligung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) und im Primarbereich, nach Alter (2005, 2010, 2015 und 2016)

	Bildungsbeteiligung in FBBE und im Primarbereich (in %)																	Index der Veränderung zwischen 2005 und 2016 (2005 = 100) der Bildungsbeteiligung in FBBE und dem Primarbereich von Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren		
	< 3 Jahre				3-Jährige			4-Jährige			5-Jährige			3- bis 5-Jährige				Veränderung der Zahl der Kinder	Veränderung der Größe der Population	Veränderung der Bildungsbeteiligung
	ISCED 0 und sonstige registrierte FBBE-Angebote				ISCED 0 und Primarbereich			ISCED 0 und Primarbereich			ISCED 0 und Primarbereich			ISCED 0 und Primarbereich						
	2005	2010	2015	2016	2005	2010	2015	2005	2010	2015	2005	2010	2015	2005	2010	2015	2016			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20) = (18)/(19)
OECD-Länder																				
Australien	m	38	39	39	m	73	70	m	51	90	m	99	100	m	74	87	85	m	122	m
Österreich	m	12	19	20	51	66	75	83	90	93	93	96	97	76	86	90	90	123	103	119
Belgien	m	m	m	60	100	99	98	100	99	99	100	99	99	100	99	99	99	112	113	99
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	95	m	m	m	m	m	113	m
Chile	m	m	19	20	23	38	56	42	75	87	53	87	94	39	67	79	79	176	87	201
Tschechien	m	m	4	7	66	60	77	91	86	85	97	93	91	85	79	85	87	129	126	102
Dänemark[1]	m	m	58	62	m	87	97	m	97	98	m	98	99	m	94	98	98	m	93	m
Estland	m	23	24	28	m	85	86	m	90	91	m	91	92	m	89	90	91	m	118	m
Finnland[1]	25	27	28	30	62	67	68	69	73	74	73	77	79	68	73	74	79	125	108	116
Frankreich[1]	9	5	4	4	100	99	99	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	103	103	99
Deutschland[2]	17	27	37	37	80	90	93	89	96	97	93	97	98	88	94	96	95	101	93	108
Griechenland[1]	m	m	m	m	m	m	26	m	m	66	79	95	94	m	m	64	63	m	97	m
Ungarn	7	10	16	17	85	84	94	91	93	95	97	96	95	87	87	91	92	100	94	106
Island	53	55	60	60	94	95	97	95	97	97	97	96	94	95	96	96	97	110	107	103
Irland	m	m	m	17	m	m	38	m	m	89	97	100	96	m	m	74	77	m	134	m
Israel	m	m	28	56	66	78	100	84	83	98	91	96	97	80	86	99	99	152	122	124
Italien	m	m	m	m	99	95	92	100	99	96	100	99	97	100	98	95	95	96	102	94
Japan	16	19	23	m	69	75	80	95	97	94	99	99	97	87	90	90	92	93	89	105
Republik Korea	m	38	52	53	m	80	92	m	84	91	m	90	93	m	85	92	93	m	82	m
Lettland	m	m	m	m	66	73	87	73	82	92	94	93	96	77	82	92	93	119	100	120
Luxemburg[3]	m	m	m	55	62	73	66	95	97	95	94	93	99	84	87	86	85	114	113	101
Mexiko	2	2	2	2	26	37	46	69	85	89	96	100	100	64	78	82	83	126	97	130
Niederlande	m	m	56	56	82	84	83	98	100	96	100	99	99	93	94	93	95	89	88	101
Neuseeland[1]	m	m	42	43	m	m	89	m	m	94	m	m	97	m	m	94	93	m	110	m
Norwegen	33	53	55	55	83	95	95	89	97	97	91	97	98	88	96	97	97	117	106	110
Polen	3	4	9	12	29	46	66	38	59	79	49	76	95	38	60	80	85	235	106	222
Portugal	21	27	35	36	64	78	82	79	87	91	89	96	97	78	87	90	90	97	84	115
Slowakei[1]	7	3	5	5	61	60	60	74	73	76	85	82	81	74	72	72	73	109	110	100
Slowenien[1]	25	34	38	39	67	84	83	76	100	89	84	99	92	75	94	88	89	145	124	117
Spanien[1]	15	26	34	35	94	96	95	99	97	97	100	99	98	98	97	97	97	111	112	99
Schweden	m	46	46	46	m	95	94	m	98	95	m	99	97	m	97	95	96	m	129	m
Schweiz	m	m	m	m	9	4	3	39	41	47	91	95	98	47	47	49	50	120	112	106
Türkei	m	m	m	0	2	4	9	5	17	32	32	61	72	13	27	38	37	251	90	279
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	m	m	100	m	m	100	100	99	98	m	m	100	100	m	120	m
Vereinigte Staaten	m	m	m	m	39	41	43	68	65	66	93	92	91	66	66	67	66	102	103	99
OECD-Durchschnitt	**18**	**25**	**31**	**33**	**63**	**71**	**75**	**78**	**84**	**88**	**88**	**94**	**95**	**76**	**83**	**86**	**86**	**126**	**106**	**119**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	**20**	**25**	**30**	**31**	**61**	**70**	**76**	**76**	**84**	**87**	**86**	**93**	**94**	**75**	**80**	**84**	**85**	**126**	**104**	**122**
EU22-Durchschnitt	**14**	**20**	**28**	**31**	**73**	**80**	**80**	**85**	**90**	**91**	**91**	**94**	**95**	**83**	**88**	**89**	**89**	**119**	**108**	**111**
Partnerländer																				
Argentinien	m	m	5	m	m	m	40	m	m	85	m	m	99	m	m	m	75	m	m	m
Brasilien[1]	m	m	21	22	m	m	61	m	61	84	m	72	93	m	m	80	80	m	82	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[1]	m	m	29	49	m	m	60	m	m	81	m	m	95	m	m	78	78	m	98	m
Costa Rica[1]	m	m	2	2	m	m	5	m	m	61	m	m	89	m	m	52	53	m	93	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	3	6	m	m	24	m	m	67	m	m	100	m	m	65	68	m	m	m
Litauen	13	16	22	23	53	68	77	58	73	86	65	77	89	59	72	84	84	131	91	144
Russische Föd.[1]	21	17	18	18	51	63	76	54	74	88	54	78	87	53	71	83	83	216	136	159
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	1	m	m	10	m	m	37	m	m	16	25	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	5	m	m	8	m	m	39	m	m	17	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**

Anmerkung: Frühkindliche Bildung = ISCED 0, sonstige registrierte FBBE-Angebote = FBBE-Angebote, die nicht unter ISCED 0 fallen, da sie nicht alle ISCED-Kriterien erfüllen. Um der ISCED-Stufe 0 zugeordnet zu werden, muss ein Angebot 1. explizite Bildungseigenschaften aufweisen, 2. institutionalisiert sein (in der Regel schulbasiert oder auf andere Weise für Kindergruppen institutionalisiert), 3. von der Intensität/Dauer her einen Bildungsanteil von mindestens 2 Stunden pro Tag und 100 Tagen im Jahr aufweisen, 4. einen regulatorischen Rahmen aufweisen, der von den zuständigen nationalen Behörden anerkannt wird (z.B. Lehrplan), und 5. über ausgebildetes oder zertifiziertes Personal verfügen (z.B. Erfordernis pädagogischer Qualifikationen der Fachkräfte und Erzieher).

1. Enthält nur FBBE-Angebote (ISCED 0) für Kinder unter 3 Jahren. Griechenland: Daten umfassen nur teilweise Kinder, die an frühkindlichen Bildungsgängen (ISCED 01) teilnehmen. 2. Referenzjahr 2006 anstelle 2005. 3. Referenzjahr 2014 anstelle 2016 für unter 3-Jährige, die an „Sonstigen registrierten FBBE-Angeboten" teilnehmen. Daten stammen aus der OECD-Familiendatenbank (www.oecd.org/els/family/database.htm).

Quelle: INES-ad-hoc-Erhebung und OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/ 10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803159

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

B 2

Tabelle B2.2

Bildungsbeteiligung von Kindern an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (Elementarbereich, ISCED 0) (in %), nach Art der Bildungseinrichtung und der Kinder-Lehrkräfte-Relation (2016)

Bildungsgänge der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren = ISCED 01, Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder ab 3 Jahren = ISCED 02

	Kinder in ISCED 01, nach Art der Bildungseinrichtung				Kinder in ISCED 02, nach Art der Bildungseinrichtung				Kinder-Mitarbeiter-Relation (in Vollzeitäquivalenten), nach Art des FBBE-Angebots						Index der Veränderung zwischen 2005 und 2016 (2005 = 100) der Zahl der Kinder pro Lehrkraft im Elementarbereich (ISCED 02) (basierend auf Personenzahlen)		
		Private Bildungseinrichtungen				Private Bildungseinrichtungen			ISCED 01		ISCED 02		Gesamt (ISCED 0)				
	Öffentlich	Staatlich subventioniert privat	Unabhängig privat	Gesamt	Öffentlich	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	Veränderung der Zahl der teilnehmenden Kinder	Veränderung der Zahl der Lehrkräfte	Veränderung der Zahl der Kinder pro Lehrkraft
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)=(15)/(16)
OECD-Länder																	
Australien	m	m	m	m	16	84	a	84	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	33	x(4)	x(4)	67	71	x(8)	x(8)	29	6	9	9	13	8	12	118	148	79
Belgien	16	74	11	84	47	53	0	53	m	m	15	15	m	m	112	123	90
Kanada	m	m	m	m	93	x(8)	x(8)	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	68	30	2	32	32	61	7	68	4	11	10	25	10	24	152	123	123
Tschechien	a	a	a	a	96	4	a	4	a	a	13	13	13	13	137	125	109
Dänemark	85	15	0	15	79	21	0	21	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	x(5)	a	x(7)	x(8)	96	a	4	4	m	x(14)	m	x(14)	m	8	m	m	m
Finnland	80	20	a	20	88	12	a	12	m	m	m	10	m	m	m	m	m
Frankreich[1]	a	a	a	a	87	13	0	13	a	a	15	23	15	23	98	84	117
Deutschland[2]	27	x(4)	x(4)	73	35	x(8)	x(8)	65	5	5	9	10	7	8	98	128	76
Griechenland[1]	62	a	38	38	91	a	9	9	m	m	m	m	m	m	115	132	87
Ungarn	86	8	7	14	90	7	3	10	10	10	12	12	12	12	95	87	110
Island	83	17	0	17	85	15	0	15	3	3	5	5	4	4	m	m	m
Irland	a	a	a	a	2	0	98	98	a	a	m	m	m	m	m	m	m
Israel	a	33	67	100	63	30	7	37	m	m	m	m	m	m	151	153	99
Italien	a	a	a	a	72	0	28	28	a	a	13	13	13	13	97	99	98
Japan	a	a	a	a	26	a	74	74	a	a	14	15	14	15	93	m	m
Republik Korea	9	91	a	91	21	79	a	79	5	5	13	13	9	9	m	m	m
Lettland	m	m	m	m	93	a	7	7	m	m	m	10	m	10	m	m	m
Luxemburg	a	a	a	a	89	0	11	11	a	a	11	11	11	11	116	155	75
Mexiko	36	a	64	64	86	a	14	14	5	14	25	25	21	24	118	148	80
Niederlande	a	a	a	a	70	a	30	30	a	a	14	16	14	16	m	m	m
Neuseeland	1	99	a	99	1	99	a	99	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	48	52	a	52	52	48	a	48	3	9	6	15	5	12	m	m	m
Polen	a	a	a	a	78	3	20	22	a	a	m	14	m	14	138	190	73
Portugal	4	79	18	96	53	31	16	47	m	m	m	17	m	m	100	91	110
Slowakei	a	a	a	a	94	6	a	6	a	a	12	12	12	12	107	119	90
Slowenien	94	6	0	6	95	4	0	5	6	6	9	9	8	8	146	151	97
Spanien	51	15	33	49	68	29	4	32	m	10	m	15	m	13	127	144	88
Schweden	81	19	0	19	83	17	0	17	m	m	m	m	5	13	m	m	m
Schweiz	a	a	a	a	95	1	4	5	a	a	m	m	m	m	107	139	77
Türkei	a	a	100	100	84	a	16	16	m	m	m	17	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	18	78	4	82	52	43	5	48	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	m	a	m	m	59	a	41	41	m	m	11	13	m	m	105	103	102
OECD-Durchschnitt	**44**	**m**	**m**	**56**	**67**	**m**	**m**	**33**	**5**	**8**	**12**	**14**	**11**	**13**	**118**	**129**	**92**
EU22-Durchschnitt	**53**	**m**	**m**	**47**	**74**	**m**	**m**	**26**	**7**	**8**	**12**	**13**	**11**	**13**	**115**	**127**	**90**
Partnerländer																	
Argentinien[3]	44	x(4)	x(4)	56	68	x(8)	x(8)	32	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	64	a	36	36	76	a	24	24	8	14	18	21	12	18	m	m	m
China	a	a	a	a	46	x(8)	x(8)	54	a	a	m	19	m	19	m	m	m
Kolumbien	100	a	a	a	77	a	23	23	m	m	m	33	m	m	m	m	m
Costa Rica	23	x(4)	x(4)	77	88	x(8)	x(8)	12	8	8	12	12	11	11	m	m	m
Indien	a	a	a	a	23	5	72	77	a	a	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	0	x(4)	x(4)	100	5	x(8)	x(8)	95	m	32	m	11	m	18	m	m	m
Litauen	90	a	10	10	96	a	4	4	7	10	7	10	7	10	119	121	98
Russische Föd.	99	a	1	1	99	a	1	1	x(13)	x(14)	x(13)	x(14)	7	11	174	102	170
Saudi-Arabien	a	a	a	a	56	x(8)	x(8)	44	a	a	m	11	m	11	m	m	m
Südafrika[3]	m	m	m	m	94	x(8)	x(8)	6	m	m	30	30	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**58**	**m**	**m**	**42**	**m**	**m**	**m**	**17**	**m**	**15**	**m**	**m**	**m**

1. Daten in den Spalten (11) bis (17) stehen nur für öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. 2. Referenzjahr 2006 anstelle 2005.
3. Referenzjahr 2015 anstelle 2016.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803178

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

Tabelle B2.3a

Ausgaben für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (Elementarbereich, ISCED 0) und Veränderung der Ausgaben als Prozentsatz des BIP im vorschulischen Bereich (ISCED 02) (2005, 2010, 2014 und 2015)

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen

	Jährliche Ausgaben pro Kind in US-Dollar, kaufkraftbereinigt (2015)			Ausgaben für FBBE-Angebote als Prozentsatz des BIP (2015)			Entwicklung der Ausgaben für den vorschulischen Bereich (ISCED 02) als Prozentsatz des BIP		
	ISCED 0			ISCED 0					
	FBBE für Kinder unter drei Jahren (ISCED 01)	Elementarbereich (ISCED 02)	Gesamt	FBBE für Kinder unter drei Jahren (ISCED 01)	Elementarbereich (ISCED 02)	Gesamt	2005	2010	2014
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	7123	7097	7112	0,3	0,3	0,6	0,1	0,1	0,2
Österreich	11815	9439	9824	0,1	0,5	0,7	m	m	0,5
Belgien[1]	m	7929	m	0,1	0,7	0,8	0,6	0,6	0,7
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	9148	5100	5910	0,4	0,8	1,1	0,5	0,7	0,9
Tschechien	a	4953	4953	a	0,5	0,5	m	m	0,5
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	x(3)	x(3)	6514	x(6)	x(6)	1,2	m	m	1,2
Finnland	19423	10654	12332	0,4	0,9	1,2	0,7	0,8	0,9
Frankreich	a	7813	7813	a	0,7	0,7	0,7	0,7	0,8
Deutschland	14769	9827	11122	0,3	0,6	0,9	0,5	0,5	0,6
Griechenland	m	5249	m	m	0,3	m	m	m	m
Ungarn	6818	6836	6835	0,0	0,8	0,9	0,8	m	m
Island	17349	12339	13886	0,7	1,1	1,7	m	m	1,1
Irland	a	6106	6106	a	0,1	0,1	m	m	0,1
Israel	2713	5021	4185	0,3	0,9	1,1	0,7	0,8	0,8
Italien	a	6249	6249	a	0,5	0,5	m	m	0,5
Japan	a	7499	7499	a	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Republik Korea	m	7814	m	m	0,6	m	0,1	0,3	0,5
Lettland	m	5313	m	m	0,8	m	0,6	0,9	0,9
Luxemburg	a	20495	20495	a	0,6	0,6	m	m	0,6
Mexiko	x(3)	x(3)	2685	x(6)	x(6)	0,6	m	m	m
Niederlande	a	8352	8352	a	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
Neuseeland	15506	12209	13466	0,4	0,5	1,0	m	m	0,6
Norwegen	24228	13457	17225	0,9	0,9	1,8	m	m	0,9
Polen	a	6222	6222	a	0,7	0,7	0,6	0,6	0,8
Portugal	m	7099	m	m	0,6	m	m	m	0,6
Slowakei	a	5811	5811	a	0,6	0,6	0,5	0,5	0,6
Slowenien	10520	7844	8610	0,4	0,7	1,1	0,6	0,7	0,8
Spanien	8166	6596	6977	0,2	0,6	0,8	m	m	0,6
Schweden	16917	14212	14917	0,6	1,4	1,9	m	m	1,4
Schweiz[2]	a	m	m	a	0,4	0,4	0,2	0,2	0,2
Türkei	x(3)	x(3)	3591	x(6)	x(6)	0,2	m	m	m
Vereinigtes Königreich	9560	8957	9048	0,1	0,4	0,5	m	m	0,4
Vereinigte Staaten	m	10830	m	m	0,4	m	0,4	0,5	0,4
OECD-Durchschnitt	**12433**	**8528**	**8759**	**0,2**	**0,6**	**0,8**	**0,5**	**0,5**	**0,6**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	**m**	**m**	**m**	**m**	**0,6**	**m**	**0,5**	**0,5**	**0,6**
EU22-Durchschnitt	**12249**	**8298**	**8952**	**0,2**	**0,6**	**0,8**	**0,6**	**0,6**	**0,7**
Partnerländer									
Argentinien[2]	m	m	m	x(6)	x(6)	0,4	m	m	m
Brasilien[2]	m	m	3846	m	0,7	m	0,4	0,4	0,6
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	1250	m	0,1	0,4	0,5	m	m	0,3
Costa Rica[2]	m	m	m	0,1	0,4	0,5	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	x(3)	x(3)	170	x(6)	x(6)	0,1	m	m	m
Litauen	5589	5457	5479	0,1	0,7	0,8	0,5	0,7	0,6
Russische Föderation	x(3)	x(3)	5062	x(6)	x(6)	1,0	m	m	1,0
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**

1. Mittel aus öffentlichen Quellen nur für ISCED 01. 2. Mittel aus öffentlichen Quellen nur für ISCED 01 und ISCED 02.

Quelle: INES-ad-hoc-Erhebung und OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803197

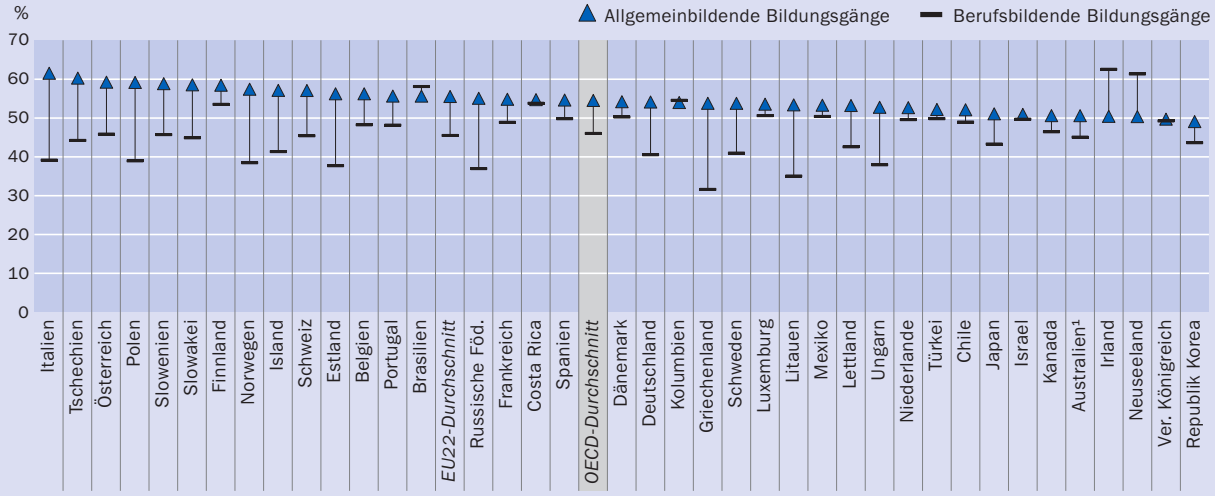
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator B3
Wer wird einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben?

- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 55 Prozent der Absolventen von allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II Frauen, bei den berufsbildenden Bildungsgängen beträgt ihr Anteil jedoch nur 46 Prozent.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist das Durchschnittsalter in berufsbildenden Bildungsgängen höher als in allgemeinbildenden Bildungsgängen (sowohl bei Männern als auch bei Frauen).
- Ausgehend von aktuellen Abschlussquoten wird geschätzt, dass im Durchschnitt 81 Prozent der gegenwärtig in den OECD-Ländern lebenden jungen Menschen vor ihrem 25. Geburtstag einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben werden, 2005 waren es noch 73 Prozent.

Abbildung B3.1

Anteil weiblicher Absolventen des Sekundarbereichs II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2016)



1. Referenzjahr 2015.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Absolventen in allgemeinbildenden Berufsgängen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803406

Kontext

Der Sekundarbereich II entwickelt durch allgemeinbildende oder berufsbildende Bildungsgänge die grundlegenden Fähigkeiten und Kenntnisse der Schüler. Er soll sie auf den Eintritt in nachfolgende Bildungsbereiche oder den Arbeitsmarkt vorbereiten und die Grundlage dafür schaffen, 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 des Arbeitsmarkts und der Wirtschaft gerecht wird. Da Ungleichheiten im Sekundarbereich II wahrscheinlich zu Ungleichheiten im Tertiärbereich und

im Arbeitsmarkt führen (s. Indikator B7 und Kapitel A), muss außerdem sichergestellt werden, dass ein Abschluss im Sekundarbereich II nicht vom Geschlecht, vom sozioökonomischen oder demografischen Hintergrund abhängt.

Ein Abschluss im Sekundarbereich II ist in allen Ländern immer wichtiger geworden, da die auf dem Arbeitsmarkt benötigten Kompetenzen zunehmend wissensbasiert sind und von den Beschäftigten mehr und mehr verlangt wird, sich den unsicheren Bedingungen einer sich schnell wandelnden globalen Wirtschaft anzupassen. Abschlussquoten sind zwar ein Hinweis darauf, inwieweit es den Bildungssystemen gelingt, die Schüler auf die Mindestanforderungen des Arbeitsmarkts vorzubereiten, sie erfassen jedoch nicht die Qualität der Bildungsergebnisse.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Sekundarbereich II liegen die Erstabschlussquoten in mehr als 80 Prozent der Länder mit verfügbaren Daten bei über 75 Prozent. Im postsekundaren, nicht tertiären Bereich beträgt dieser Anteil in fast drei Viertel der Länder mit verfügbaren Daten weniger als 15 Prozent.
- In Ländern mit verfügbaren Daten für 2005, 2010 und 2016 sind die Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II zwischen 2005 und 2016 um 7 Prozentpunkte gestiegen. Im Gegensatz dazu sind sie im postsekundaren, nicht tertiären Bereich konstant geblieben (rund 11 Prozent).
- Sowohl für allgemeinbildende als auch für berufsbildende Bildungsgänge ist die Wahrscheinlichkeit, einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erwerben, bei Schülern mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich höher als bei Schülern mit Eltern ohne Abschluss im Tertiärbereich.

Hinweis

Abschlussquoten für alle Altersjahrgänge zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer spezifischen Altersgruppe, der im Laufe des Lebens in dem jeweiligen Land einen Abschluss erwerben wird. Diese Schätzung basiert auf der Zahl der Absolventen im Jahr 2016 sowie der Altersverteilung in dieser Gruppe. Abschlussquoten basieren sowohl auf einer bestimmten Population als auch auf den aktuellen Abschlussquoten, sie werden somit von jeder Änderung des Bildungssystems beeinflusst, wie der Einführung neuer Bildungsgänge und Änderungen der Dauer der Bildungsgänge. Abschlussquoten können in einem bestimmten Zeitraum sehr hoch sein, wenn unerwartet viele Personen in die Ausbildung zurückkehren.

Ist die Altersverteilung nicht bekannt, wird stattdessen die Bruttoabschlussquote berechnet. Diese bezieht sich auf die Gesamtzahl der Absolventen eines bestimmten Bildungsbereichs, dividiert durch die durchschnittliche Kohorte der Bevölkerung im typischen Abschlussalter des Bildungsbereichs, das von dem entsprechenden Land benannt wird.

In diesem Indikator bezieht sich die Angabe „Alter“ im Allgemeinen auf das Alter von Schülern zu Beginn des Kalenderjahrs, sie können jedoch schon ein Jahr älter als angegeben sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Ausbildungsjahrs erfolgt. Der 25. Geburtstag wird als die obere Altersgrenze für den Abschluss der Ausbildung im Sekundarbereich verwendet, da 2016 in den OECD-Ländern mehr als 95 Prozent der Absolventen

eines allgemeinbildenden Bildungsgangs des Sekundarbereichs II jünger als 25 Jahre waren (s. OECD-Bildungsdatenbank). Absolventen dieses Bildungsbereichs, die bei Erlangen des Abschlusses 25 Jahre oder älter sind, besuchen in der Regel Bildungsgänge des zweiten Bildungswegs. Im postsekundaren, nicht tertiären Bereich gilt 30 Jahre als die obere Altersgrenze für einen Abschluss.

In dieser Ausgabe von *Bildung auf Blick* liegt der Schwerpunkt auf Erstabsolventen. Das Konzept der Absolventen (d. h. sämtlicher Absolventen, nicht nur der Erstabsolventen) wird nur verwendet, wenn die Absolventen nach Fächergruppen quantifiziert werden (s. Abschnitt Definitionen).

Analyse und Interpretationen

Charakteristika von Absolventen des Sekundarbereichs II

Charakteristika von Absolventen des Sekundarbereichs II nach Ausrichtung des Bildungsgangs

Zahlreiche Länder haben umfassende berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II entwickelt, in den meisten Ländern jedoch besuchen die meisten Schüler allgemeinbildende Bildungsgänge. Erstabsolventen im Sekundarbereich II sind Schüler, die zum ersten Mal einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 42 Prozent der Erstabsolventen im Sekundarbereich II einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang erworben. Der Anteil dieser Erstabsolventen ist in Brasilien, Costa Rica, Griechenland, Japan, Kanada, Kolumbien, der Republik Korea, Litauen und Ungarn besonders niedrig (unter 25 Prozent). Im Gegensatz dazu haben in Österreich, der Slowakei und Tschechien mehr als 65 Prozent der Erstabsolventen einen Abschluss in einem berufsbildenden Bildungsgang erworben.

Die berufliche Ausbildung (Vocational Education and Training – VET) ist in vielen OECD-Ländern ein wichtiger Teil des Sekundarbereichs II. Sie kann eine zentrale Rolle bei der Vorbereitung junger Menschen auf das Arbeitsleben, der Weiterentwicklung der Kompetenzen Erwachsener und der Anpassung an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts spielen (s. Indikator A1). In einigen Ländern wurde die berufliche Ausbildung jedoch in den bildungspolitischen Diskussionen vernachlässigt und spielte nur eine untergeordnete Rolle, oft stand sie im Schatten der zunehmenden Betonung allgemeinbildender/akademischer Bildung. Gleichwohl erkennt eine wachsende Zahl von Ländern, dass eine gute berufliche Erstausbildung einen wichtigen Beitrag zur wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit leisten kann (OECD, 2015[1]).

Berufsbildende Bildungsgänge können als kombinierte schulische und betriebliche Bildungsgänge angeboten werden, bei denen weniger als 75 Prozent des Lehrplans in einer Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt werden. Hierzu zählen auch die dualen Bildungsgänge, bei denen sich schulische und betriebliche Ausbildung abwechseln, der schulische Unterricht kann auch zusammenhängend als Blockunterricht erfolgen. In Dänemark, Deutschland, Lettland, Österreich und der Schweiz nehmen mindestens 30 Prozent der Schüler im Sekundarbereich II (berufsbildend) an derartigen Bildungsgängen teil (s. Indikator B1). Die betriebliche Ausbildung vermittelt den Schülern die Kompetenzen, die am Arbeitsplatz von Bedeutung sind. Durch die betriebliche Ausbil-

dung können sich auch öffentlich-private Partnerschaften entwickeln und Sozialpartner und Arbeitgeber an der Entwicklung von berufsbildenden Bildungsgängen beteiligt werden, häufig durch die Festlegung der Rahmenrichtlinien für den Lehrplan.

Darüber hinaus können qualitativ hochwertige berufsbildende Bildungsgänge effektiv bei der Förderung der Kompetenzen all jener sein, die sonst nicht über die Qualifikationen verfügen würden, die für einen reibungslosen Übergang in den Arbeitsmarkt erforderlich sind. Absolventen berufsbildender Bildungsgänge weisen tendenziell höhere Beschäftigungsquoten und niedrigere Nichterwerbsquoten auf als Menschen, deren höchster Bildungsabschluss ein Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang des Sekundarbereichs II ist (s. OECD-Bildungsdatenbank). Es ist jedoch wichtig sicherzustellen, dass für Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II gute Beschäftigungschancen bestehen, da berufsbildende Bildungsgänge teurer als andere Bildungsgänge sein können (s. Indikator C1).

Charakteristika von Absolventen des Sekundarbereichs II nach Geschlecht

Der Anteil der Frauen ist in der Regel in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II signifikant höher als in berufsbildenden Bildungsgängen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 55 Prozent der Absolventen von allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II Frauen, bei den berufsbildenden Bildungsgängen beträgt ihr Anteil 46 Prozent.

In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten ist mindestens die Hälfte der Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge im Sekundarbereich II weiblich, von 49 Prozent in der Republik Korea bis zu 60 Prozent in Tschechien und 62 Prozent in Italien. In berufsbildenden Bildungsgängen sind Frauen in mehr als drei Viertel der Länder mit verfügbaren Daten unterrepräsentiert.

Bei den berufsbildenden Bildungsgängen bestehen jedoch signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Der Anteil der Frauen reicht von weniger als 36 Prozent in Griechenland und Litauen bis zu mehr als 60 Prozent in Irland und Neuseeland. Tatsächlich gehören Irland und Neuseeland zu den nur 4 Ländern, in denen der Anteil der Frauen bei den Absolventen berufsbildender Bildungsgänge mit rund 60 Prozent höher ist als bei denen allgemeinbildender Bildungsgänge (rund 50 Prozent). In den anderen beiden Ländern, Brasilien und Kolumbien, ist der Unterschied im Anteil der Frauen zwischen berufsbildenden und allgemeinbildenden Bildungsgängen wesentlich kleiner (weniger als 3 Prozentpunkte).

Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II nach Fächergruppe

Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben 34 Prozent der Absolventen eines berufsbildenden Bildungsgangs einen Abschluss in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe. In der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht sind es nur noch 19 Prozent, bei Dienstleistungen 17 Prozent und bei Gesundheit und Sozialwesen 12 Prozent. Jedoch gelten diese Anteile nicht in allen Ländern. In Brasilien, Italien, Kolumbien, Luxemburg, der Schweiz und dem Vereinigten Königreich haben die meisten Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II einen Abschluss in der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht erworben. In Dänemark, den Niederlanden und Spanien ist die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen am beliebtesten, in Neuseeland und Portugal Dienstleistungen (Tab. B3.1).

Im Sekundarbereich II (berufsbildend) belegt nur ein geringer Prozentsatz von Frauen einen Bildungsgang in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe: Ihr Anteil an den Absolventen dieser Fächergruppe beträgt nur 12 Prozent. Dagegen sind Frauen in Gesundheit und Sozialwesen, mit mehr als 77 Prozent der Absolventen, überrepräsentiert. So beträgt der Anteil weiblicher Absolventen in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen in fast allen Ländern mehr als 75 Prozent, Ausnahmen sind Italien (74 Prozent), Neuseeland (72 Prozent), Polen (68 Prozent), Schweden (73 Prozent) und Slowenien (73 Prozent). Einige Länder, wie Estland, Kolumbien und Lettland, bieten diese Fächergruppe im Sekundarbereich II nicht an. Zwischen diesen beiden Extremen besteht in den Fächergruppen Dienstleistungen (wo im Durchschnitt 60 Prozent der Abschlüsse von Frauen erworben werden) und Wirtschaft, Verwaltung und Recht (wo es 66 Prozent sind) ein eher ausgewogenes Verhältnis der Geschlechter.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede nach Fächergruppen können teilweise auf die gesellschaftliche Wahrnehmung zurückzuführen sein, welche Stärken Frauen und Männer haben und welche Berufe sich jeweils für sie eignen. Der geringe Anteil von Frauen in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe kann z. B. auf die gesellschaftliche Wahrnehmung von Wissenschaft als Männerdomäne zurückzuführen sein, was Frauen davon abhalten kann, sich für eine Ausbildung in dieser Fächergruppe zu entscheiden (OECD, 2015[2]). Aus der Perspektive der Chancengerechtigkeit ist es von entscheidender Bedeutung sicherzustellen, dass Männer und Frauen in ihrem privaten und beruflichen Leben dieselben Möglichkeiten haben, wobei die formale Bildung eine wichtige Rolle spielt (OECD, 2014[3]). Inzwischen wird anerkannt, dass sich Geschlechterdiversität auch sehr vorteilhaft auf die Leistung und Produktivität von Teams im Arbeitsmarkt auswirkt (Hoogendoorn, Oosterbeek and van Praag, 2013[4]).

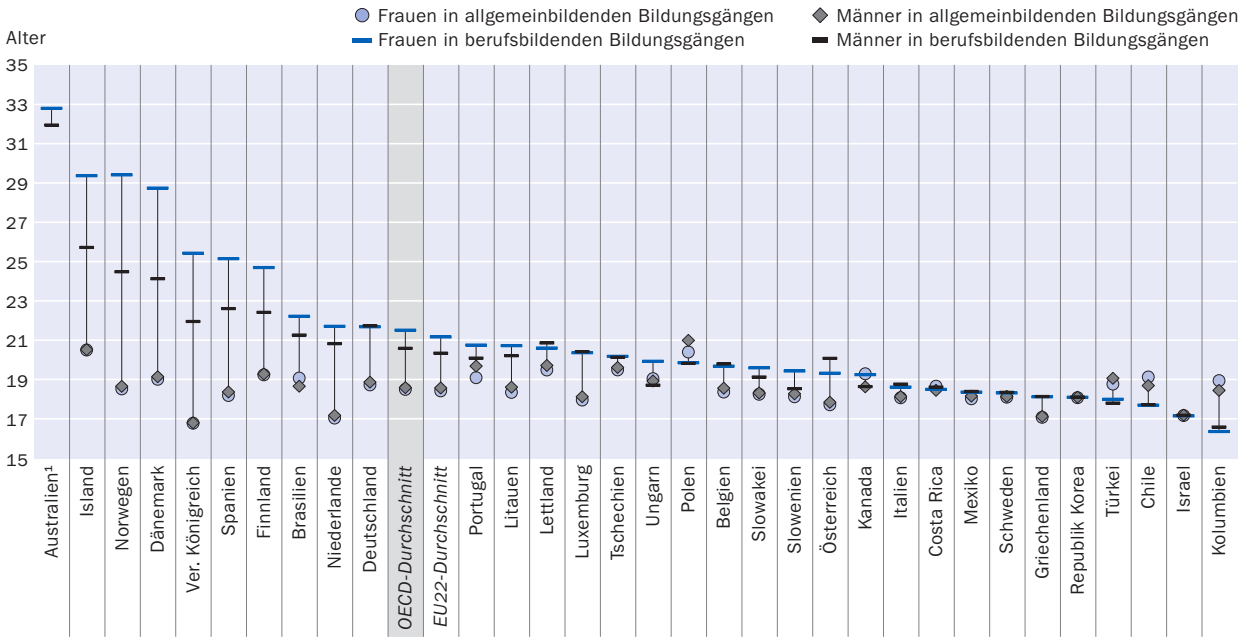
Charakteristika von Absolventen des Sekundarbereichs II nach Alter

Die Abschlussquoten unterscheiden sich je nach Alter der Absolventen. Das Abschlussalter der Absolventen kann mit Änderungen im Bildungssystem zusammenhängen, wenn beispielsweise die Möglichkeit geschaffen wird, später im Leben einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erwerben, oder wenn die Dauer von allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen geändert wird.

Das Durchschnittsalter von Absolventen des Sekundarbereichs II ist sowohl bei Männern als auch bei Frauen in der Regel in berufsbildenden Bildungsgängen höher als in allgemeinbildenden. Im Durchschnitt der OECD-Länder erwerben männliche Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen ihren Abschluss mit 21 Jahren, verglichen mit 19 Jahren bei allgemeinbildenden Bildungsgängen. Gleichermaßen liegt das Durchschnittsalter weiblicher Absolventen in berufsbildenden Bildungsgängen bei 22 Jahren, im Vergleich zu 18 Jahren bei allgemeinbildenden Bildungsgängen (Abb. B3.2). Es gibt jedoch einige Unterschiede zwischen den Ländern. In Dänemark, Island, den Niederlanden, Norwegen, Spanien und dem Vereinigten Königreich ist das durchschnittliche Abschlussalter, sowohl bei Männern als auch bei Frauen, mit einem Unterschied von mindestens 4 Jahren bei berufsbildenden Bildungsgängen wesentlich höher als bei allgemeinbildenden Bildungsgängen. Im Gegensatz dazu erwerben Absolventen allgemeinbildender Bildungsgänge in Chile, Kolumbien, Polen und der Türkei ihren Abschluss mindestens 1 Jahr später als die von berufsbildenden Bildungsgängen. In Costa Rica, Israel, Kanada, der Republik Korea, Mexiko und Schweden besteht kein Unterschied zwischen dem durchschnittlichen Abschlussalter bei allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen (sowohl bei Männern als auch bei Frauen). Unterschiede im Abschlussalter bei berufsbildenden und

Abbildung B3.2

Durchschnittsalter von Erstabsolventen im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Geschlecht (2016)



1. Referenzjahr 2015.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Durchschnittsalters weiblicher Erstabsolventen in berufsbildenden Bildungsgängen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803425

allgemeinbildenden Bildungsgängen können Unterschiede in ihrer Dauer widerspiegeln. So sind in Norwegen beispielsweise berufsbildende Bildungsgänge 1 Jahr länger als allgemeinbildende, was einer der Faktoren für ein höheres Abschlussalter in den berufsbildenden Bildungsgängen sein kann (s. Indikator A2 in OECD, 2014[5]).

In allgemeinbildenden Bildungsgängen ist das durchschnittliche Abschlussalter mit einem geschlechtsspezifischen Unterschied von weniger als 1 Jahr in allen Ländern mit verfügbaren Daten bei Männern und Frauen praktisch identisch. Bei den berufsbildenden Bildungsgängen bestehen jedoch größere Unterschiede. Obwohl das durchschnittliche Abschlussalter in den meisten Ländern für Männer und Frauen ähnlich bleibt (mit einem Unterschied von 1 Jahr im Durchschnitt der OECD-Länder), erwerben Frauen ihren Abschluss in Finnland im Durchschnitt 2 Jahre später als Männer, in Spanien und dem Vereinigten Königreich 3 Jahre später, in Island beträgt der Unterschied 4 Jahre und in Dänemark und Norwegen 5 Jahre.

Erstabschlussquoten

Abschlussquoten im Sekundarbereich II

Ein Abschluss im Sekundarbereich II wird häufig als Mindestvoraussetzung für einen erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt und als notwendig für die Fortsetzung der Ausbildung 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 A3 und A4).

Abschlussquoten bieten einen Hinweis darauf, ob bildungspolitische Initiativen dazu geführt haben, dass mehr Menschen einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben.

Die großen Unterschiede zwischen den Abschlussquoten der einzelnen Länder spiegeln die Vielfalt der Bildungssysteme und verfügbaren Bildungsgänge wider sowie andere länderspezifische Faktoren wie aktuelle gesellschaftliche Normen und die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit.

Aktuelle Schätzungen gehen davon aus, dass im Durchschnitt 87 Prozent der Menschen in den OECD-Ländern im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben werden und dass dies bei 81 Prozent von ihnen vor Vollendung des 25. Lebensjahrs der Fall sein wird. Die Erstabschlussquoten (vor Vollendung des 25. Lebensjahrs) betragen in mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten über 80 Prozent, sie variieren jedoch zwischen weniger als 60 Prozent in Brasilien, Costa Rica und Mexiko bis zu mehr als 90 Prozent in Griechenland, Israel, der Republik Korea und Slowenien (Tab. B3.2).

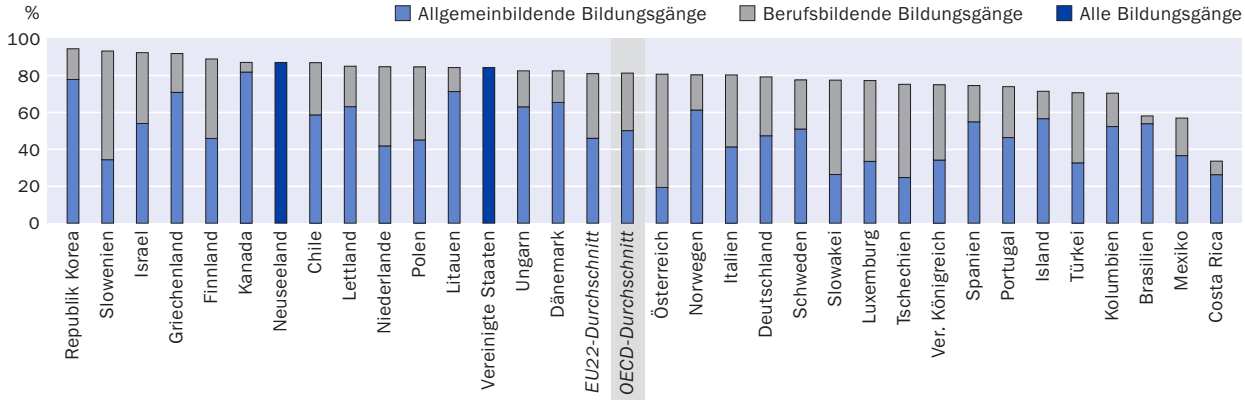
In der Mehrzahl der Länder ist die Erstabschlussquote von unter 25-Jährigen in allgemeinbildenden Bildungsgängen signifikant höher als in berufsbildenden Bildungsgängen. Im Durchschnitt der OECD-Länder wird erwartet, dass rund 50 Prozent der Erwachsenen vor Vollendung des 25. Lebensjahrs einen Abschluss in einem allgemeinbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II erwerben werden, verglichen mit 31 Prozent für berufsbildende Bildungsgänge. Tatsächlich sind Luxemburg, die Niederlande, Österreich, die Slowakei, Slowenien, Tschechien, die Türkei und das Vereinigte Königreich die einzigen Länder, in denen die Erstabsolventenquoten in berufsbildenden Bildungsgängen höher sind, wobei der Unterschied in den Niederlanden nur 1 Prozentpunkt beträgt (Abb. B3.3).

Die höheren Abschlussquoten in allgemeinbildenden Bildungsgängen können darauf zurückzuführen sein, dass weniger Schüler berufsbildende als allgemeinbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II besuchen (s. Indikator B1) und dass die Erfolgsquoten im berufsbildenden Bereich niedriger sind (OECD, 2017[6]) (Kasten B3.1).

In Ländern mit verfügbaren Daten für 2005, 2010 und 2016 ist die Erstabschlussquote im Sekundarbereich II von unter 25-Jährigen zwischen 2005 und 2016 um 9 Prozentpunkte gestiegen (verglichen mit einem Anstieg um 7 Prozentpunkte bei den Erstabschlussquoten

Abbildung B3.3

Abschlussquoten von Erstabsolventen im Sekundarbereich II, die jünger als 25 Jahre sind, nach Ausrichtung des Bildungsgangs (2016)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erstabschlussquoten in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen zusammen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803444

Kasten B3.1

Chancengerechtigkeit für Schüler bei der Wahl von Bildungsgängen des Sekundarbereichs II und beim erfolgreichen Abschluss dieses Bildungsbereichs

Chancengerechtigkeit für Schüler bei der Wahl der Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II

In allen OECD-Ländern wächst das Interesse an der Entwicklung von berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II als Alternative für junge Menschen, die für den Arbeitsmarkt geeignete Kompetenzen erwerben möchten. Berufsbildende Bildungsgänge dienen nicht nur der Vermittlung technischer Kompetenzen, sie bieten den Schülern auch eine Basis für ein erfolgreiches Erwerbsleben und für die Möglichkeit, sich zwischen unterschiedlichen Laufbahnen und Karriereoptionen zu bewegen (OECD, 2010[7]). Diese Bildungsgänge sind nicht als zweitbeste Möglichkeit für leistungsschwache Schüler zu sehen, sondern als Exzellenzzentren für die Entwicklung wichtiger Kompetenzen.

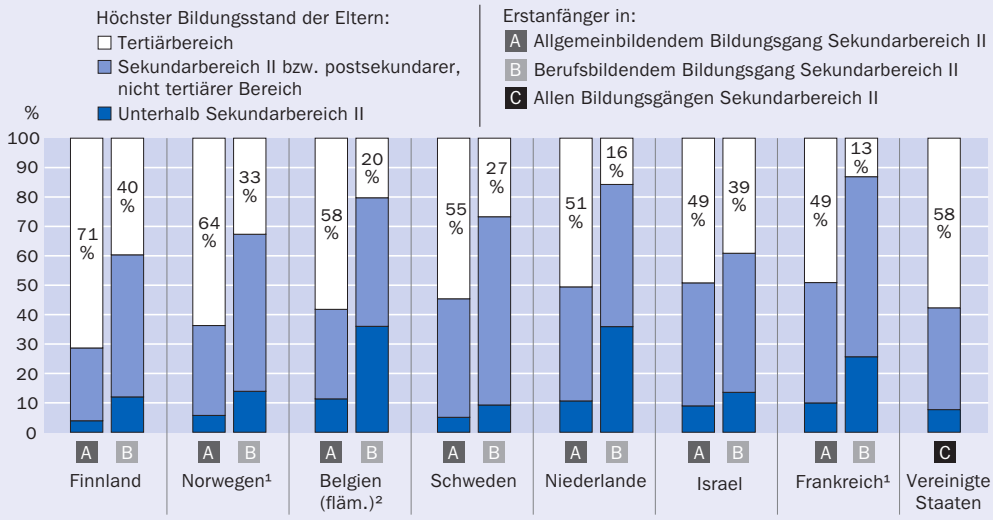
Dennoch gibt es auch bei berufsbildenden Bildungsgängen Besorgnis hinsichtlich der Chancengerechtigkeit, insbesondere in den Fällen, in denen die Entscheidung für die Teilnahme an berufsbildenden Bildungsgängen vor allem durch den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler bestimmt wird. Abbildung B3.a zeigt die Anteile der Schüler in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen nach dem Bildungsstand der Eltern. In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind Schüler, deren Eltern über einen niedrigeren Bildungsstand verfügen, in berufsbildenden Bildungsgängen stark überrepräsentiert.

In fast jedem Land mit verfügbaren Daten ist der Anteil der Schüler mit Eltern ohne Abschluss im Sekundarbereich II unter den Anfängern in berufsbildenden Bildungsgängen mindestens doppelt so hoch wie bei den Anfängern in allgemeinbildenden Bildungsgängen. Dieser Unterschied kann am anderen Ende des Spektrums, bei Schülern mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich, noch stärker ausgeprägt sein. In Frankreich und den Niederlanden beispielsweise haben etwa 50 Prozent der Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen mindestens einen Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich, jedoch weniger als 20 Prozent der Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen.

Die Bedeutung und Attraktivität berufsbildender Bildungsgänge kann sich jedoch zwischen den einzelnen Ländern stark unterscheiden. Bei den in Abbildung B3.a dargestellten Ländern reicht der Anteil von Absolventen des Sekundarbereichs II, die einen berufsbildenden Abschluss erwerben, von etwa einem Drittel in Norwegen und Schweden bis zu mehr als der Hälfte in Finnland und den Niederlanden (Tab. B3.1). Dieser Anteil ist in anderen OECD-Ländern ohne für Abbildung B3.a verfügbare Daten sogar noch höher, z. B. in Österreich, der Schweiz, der Slowakei und Tschechien, wo mehr als zwei Drittel der Absolventen des Sekundarbereichs II einen berufsbildenden Abschluss erwerben. Dies sind auch die Länder, in denen sich Absolventen von berufsbildenden Bildungsgängen gut im Arbeitsmarkt behaupten, was darauf hindeutet, dass in diesen Ländern der Erwerb eines berufsbildenden Abschlusses eher eine bewusste Entscheidung als das Ergebnis des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler sein kann. Diese Ergebnisse legen nahe, bei einer Verallgemeinerung der hier vorgestellten Ergebnisse vorsichtig zu sein, insbesondere da sie sich nur auf eine begrenzte Anzahl von Ländern beziehen.

Abbildung B3.a

Erstanfänger im Sekundarbereich II, nach Ausrichtung des Bildungsgangs und Bildungsstand der Eltern (2015)



1. Referenzjahr nicht 2015. Weiterführende Informationen s. Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). 2. Der Bildungsstand der Eltern bezieht sich auf den Bildungsstand der Mutter.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
Quelle: OECD (2018), Ad-hoc-Erhebung zu Erfolgsquoten und Chancengerechtigkeit im Sekundarbereich II. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803463

Chancengerechtigkeit für Schüler beim Abschluss des Sekundarbereichs II

Der sozioökonomische Hintergrund der Schüler beeinflusst nicht nur die Wahl der Ausrichtung des Bildungsgangs im Sekundarbereich II, er kann sich auch stark auf die Bildungsergebnisse auswirken. Die Abbildungen B3.b und B3.c untersuchen die Abschlussquote im Sekundarbereich II anhand zweier Kenngrößen, die auf benachteiligte Gruppen hinweisen können: Bildungsstand der Eltern und Migrationshintergrund.

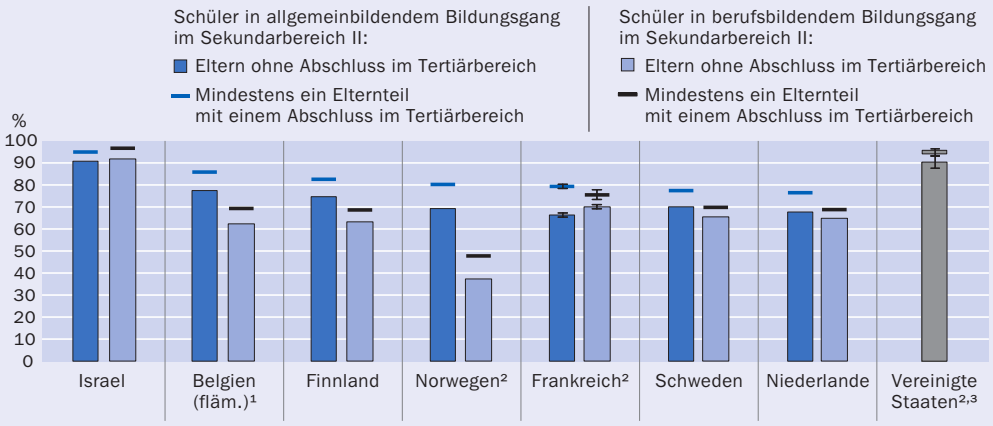
Abbildung B3.b zeigt den Anteil der Schüler, die innerhalb der regulären Dauer des Bildungsgangs im Sekundarbereich II, in dem sie ihre Ausbildung begonnen haben, einen Abschluss erwerben. Die Ergebnisse verdeutlichen die Tatsache, dass sowohl in den allgemeinbildenden als auch den berufsbildenden Bildungsgängen bei Schülern mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass sie einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben werden, als bei Schülern, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben. Dies gilt für alle Länder mit verfügbaren Daten, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Der beim Erwerb eines Abschlusses bestehende Unterschied zwischen Schülern mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich und Schülern, deren Eltern diesen Bildungsstand nicht erreicht haben, reicht von rund 5 Prozentpunkten in Israel bis zu mehr als 10 Prozentpunkten in Norwegen.

In den meisten Ländern ist der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen von Schülern bei den allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen ähnlich groß. In Frankreich und den Niederlanden jedoch ist der Unterschied bei den allgemeinbildenden Bildungsgängen größer als bei den berufsbildenden Bildungsgängen. Dies weist darauf hin, dass in diesen Ländern berufsbildende Bildungsgänge die Auswirkun-

Abbildung B3.b

Erfolgsquoten im Sekundarbereich II, nach Bildungsstand der Eltern und Ausrichtung des Bildungsgangs (2015)

Erfolgreicher Abschluss irgendeines Bildungsgangs des Sekundarbereichs innerhalb der regulären Dauer des Bildungsgangs, der begonnen wurde



Anmerkung: Frankreich und die Vereinigten Staaten stellten Daten basierend auf Langzeituntersuchungen zur Verfügung, während es aus den anderen Ländern Daten aus offiziellen Registern waren. Die für Frankreich und die Vereinigten Staaten hinzugefügten Fehlerbalken entsprechen dem 95%-Konfidenzintervall.

1. Der Bildungsstand der Eltern bezieht sich auf den Bildungsstand der Mutter. 2. Referenzjahr nicht 2015. Weiterführende Informationen s. Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). 3. Daten für die Vereinigten Staaten beziehen sich auf allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge zusammen.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquoten in allgemeinbildenden Bildungsgängen von Schülern mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD (2018), Ad-hoc-Erhebung zu Erfolgsquoten und Chancengerechtigkeit im Sekundarbereich II. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806313

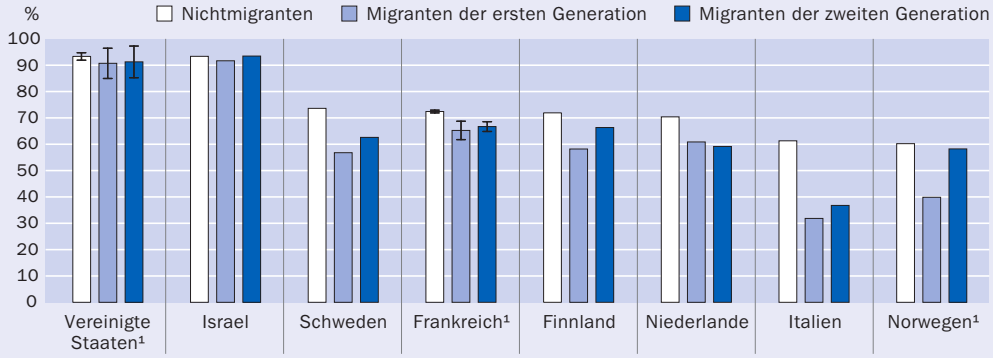
gen des sozioökonomischen Hintergrunds auf den Abschluss der Schüler erfolgreicher verringern als allgemeinbildende Bildungsgänge.

Abbildung B3.c zeigt die Erfolgsquoten von Bildungsgängen im Sekundarbereich II nach theoretischer Dauer der Bildungsgänge, untergliedert nach Migrationshintergrund der Schüler. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten war die Erfolgsquote von Schülern mit Migrationshintergrund der ersten Generation (die außerhalb des Landes geboren sind und deren Eltern ebenfalls beide außerhalb des Landes geboren wurden, ausgenommen internationale Schüler) oder von Schülern mit Migrationshintergrund der zweiten Generation (die im Land geboren sind, deren Eltern jedoch beide in einem anderen Land geboren wurden) niedriger als bei Schülern ohne Migrationshintergrund der ersten oder zweiten Generation.

Der größte Unterschied besteht in Italien, wo 60 Prozent der Nichtmigranten den Sekundarbereich II in der vorgesehenen Zeit abschließen, im Vergleich zu 32 Prozent der Schüler mit Migrationshintergrund der ersten Generation und 37 Prozent der Schüler mit Migrationshintergrund der zweiten Generation. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund zwischen den einzelnen Ländern variiert. Weniger als 6 Prozent der Schüler, die in Italien und Finnland einen Bildungsgang im Sekundarbereich II beginnen, haben einen Migrationshintergrund, verglichen mit rund 10 Prozent in Frankreich und Norwegen und rund 15 bis 20 Prozent in Israel, den Niederlanden, Schweden und den Vereinigten Staaten. Diese Prozentzahlen bilden nur die Migranten im schulpflichtigen Alter ab, die in das Bildungssystem eintreten, was nicht für alle zutreffen mag. Darüber hinaus kann sich die Migrantenpopulation

Abbildung B3.c

Erfolgsquoten im Sekundarbereich II, nach Migrationshintergrund (2015)



Anmerkung: Frankreich und die Vereinigten Staaten stellten Daten basierend auf Langzeituntersuchungen zur Verfügung, während es aus den anderen Ländern Daten aus offiziellen Registern waren. Langzeituntersuchungen berücksichtigen die jüngsten Zuwanderungswellen noch nicht. Die für Frankreich und die Vereinigten Staaten hinzugefügten Fehlerbalken entsprechen dem 95 %-Konfidenzintervall.

1. Referenzjahr nicht 2015. Weiterführende Informationen s. Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Erfolgsquoten von Schülern ohne Migrationshintergrund.

Quelle: OECD (2018), Ad-hoc-Erhebung zu Erfolgsquoten und Chancengerechtigkeit im Sekundarbereich II. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806332

zwischen den einzelnen Ländern sehr stark unterscheiden, und es ist wichtig, die länderspezifischen Besonderheiten zu verstehen, wenn Maßnahmen entwickelt werden.

Der Unterschied zwischen Schülern mit Migrationshintergrund der ersten und der zweiten Generation ergibt in den betrachteten Ländern kein einheitliches Bild. In einigen Ländern, wie Finnland, Norwegen und Schweden, ist es wesentlich weniger wahrscheinlich, dass Schüler mit Migrationshintergrund der ersten Generation einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben als die der zweiten Generation. Eine plausible Erklärung für die geringeren Abschlussquoten bei Schülern mit Migrationshintergrund der ersten Generation ist die Sprachbarriere, insbesondere bei Schülern, die bei Erreichen des Gastlandes bereits älter sind. In anderen Ländern, wie den Niederlanden, ist der Unterschied bei den Erfolgsquoten zwischen diesen beiden Gruppen recht klein.

Im Vergleich zu jungen Menschen, die zumindest einen Abschluss im Sekundarbereich II erworben haben, verfügen junge Menschen, die die Schule vor dem Erwerb eines Abschlusses im Sekundarbereich II verlassen, über geringere Fähigkeiten und Kenntnisse, sie haben eine niedrigere Wahrscheinlichkeit, in Beschäftigung zu sein, und erzielen niedrigere Erwerbseinkommen (s. Indikatoren A1, A3 und A4). Daher können die niedrigen Abschlussquoten, die mit Schülern mit Eltern mit einem niedrigen Bildungsstand und mit Schülern mit Migrationshintergrund in Verbindung gebracht werden, eine wichtige Rolle bei der Fortschreibung von gesellschaftlichen Ungleichheiten spielen.

für alle Altersgruppen). Der Anstieg war in 4 Ländern besonders stark ausgeprägt: in Portugal und der Türkei (jeweils 23 Prozentpunkte), Slowenien (21 Prozentpunkte) und Spanien (22 Prozentpunkte). Im Gegensatz dazu ist in Griechenland und der Slowakei die Erstabsolventenquote bei denjenigen, die jünger als 25 Jahre sind, in diesem Zeitraum um mindestens 5 Prozentpunkte gesunken.

Diese Abschlussquoten bedeuten jedoch weder, dass alle Absolventen einen Bildungsgang im Tertiärbereich aufnehmen oder direkt in den Arbeitsmarkt eintreten werden, noch, dass sie über die richtigen Kompetenzen verfügen werden, um erfolgreich zu sein, wenn sie sich in Beschäftigung befinden. Tatsächlich ist die Zahl der Absolventen, die danach weder in Beschäftigung noch in einer Form der Ausbildung sind (mit der englischen Abkürzung NEET bezeichnet: not in employment, education or training), in rund der Hälfte der OECD-Länder sogar gestiegen (s. Indikator A2). Daher ist es wichtig, qualitativ hochwertige Bildungsgänge im Sekundarbereich II anzubieten, die dem Einzelnen sowohl verschiedenste Anregungen geben als auch Bildungsmöglichkeiten bereitstellen, um zu gewährleisten, dass sich den Schülern nach Erwerb eines Abschlusses ausreichend Perspektiven eröffnen.

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 abhängig vom Land 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 sie 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 11 Prozent der gegenwärtig in den OECD-Ländern lebenden jungen Menschen im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im postsekundaren, nicht tertiären Bereich erwerben werden. Die einzigen Länder, in denen die Erstabschlussquoten für postsekundare, nicht tertiäre Bildungsgänge mehr als 20 Prozent betragen, sind Deutschland, Litauen, Neuseeland, Tschechien, Ungarn und die Vereinigten Staaten. In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten für 2005, 2010 und 2016 ist die Erstabsolventenquote (für alle Altersgruppen) in diesem Zeitraum konstant geblieben (im Durchschnitt rund 11 Prozent). Die folgenden 9 Länder haben keine Angebote im postsekundaren, nicht tertiären Bereich: Chile, Costa Rica, Indonesien, die Republik Korea, Mexiko, die Niederlande, Slowenien, die Türkei und das Vereinigte Königreich (Tab. B3.2).

Definitionen

Bei *Absolventen* im Referenzzeitraum kann es sich sowohl um Absolventen mit einem Erstabschluss als auch um Absolventen mit einem zusätzlichen Abschluss handeln. Ein Erstabsolvent (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 Erstabsolvent jedoch nur einmal.

Nettoabschlussquoten zeigen den geschätzten prozentualen Anteil einer Altersgruppe, der einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt (ausgehend von den aktuellen Abschlussquoten).

Das *typische Abschlussalter* ist das Alter am Anfang des letzten Schuljahrs der betreffenden Bildungsbereichs und des spezifischen Bildungsgangs, in dem der Schüler den Abschluss erlangt.

Angewandte Methodik

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

Bei der Aufgliederung der Absolventen nach Ausrichtung der Bildungsgänge im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich werden diese nicht als Erstabsolventen gezählt, da viele Schüler einen Abschluss in mehr als einem Bildungsgang des Sekundarbereichs II bzw. postsekundaren, nicht tertiären Bereichs erwerben. 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.

Das durchschnittliche Alter der Schüler wird in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im zweiten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Januar berechnet und in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im ersten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Juli. Dementsprechend könnte das durchschnittliche Alter der Erstabsolventen um bis zu 6 Monate zu niedrig angesetzt sein.

Weiterführende länderspezifische Informationen s. Anhang 3 (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2017 durchgeführten UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weiterführende Informationen s. Anhang 3 unter (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

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

Weiterführende Informationen

Hoogendoorn, S., H. Oosterbeek and M. van Praag (2013), „The impact of gender diversity on the performance of business teams: Evidence from a field experiment", *Management Science*, Vol. 59/7, pp. 1514–1528, http://dx.doi.org/10.1287/mnsc.1120.1674. [4]

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

OECD (2015), „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. [1]

OECD (2015), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en. [2]

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, http://dx.doi.org/10.3278/6001821hw. [5]

OECD (2014), *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können – Schülerleistungen in Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften*, Bd. 1, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6004399w. [3]

OECD (2010), *Lernen für die Arbeitswelt 2010*, http://www.oecd.org/berlin/publikationen/oecd-studiezurberufsbildunglernenfurdiearbeitswelt.htm. [7]

Tabellen Indikator B3

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803330

- Tabelle B3.1: Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2016)
- Tabelle B3.2: Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2016)
- Tabelle B3.3: Entwicklung der Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2010 und 2016)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B3.1

Charakteristika von Absolventen berufsbildender Bildungsgänge des Sekundarbereichs II (2016)

	Anteil Erstabsolventen in berufsbildenden Bildungsgängen (in %)	Anteil weiblicher Absolventen (in %)	Absolventen nach Fächergruppe (in %)				Anteil weiblicher Absolventen nach Fächergruppe (in %)			
			Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien[1]	m	45	16	37	23	13	66	9	83	59
Österreich	78	46	28	35	3	19	67	13	77	73
Belgien	m	48	20	26	16	19	54	7	82	70
Kanada	6	46	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	31	49	31	40	6	12	65	19	83	67
Tschechien	68	44	19	39	6	19	67	12	89	65
Dänemark	30	50	22	27	30	13	65	10	87	42
Estland	m	38	1	52	0	29	97	20	0	74
Finnland	55	54	17	27	22	20	68	17	84	61
Frankreich	m	49	21	34	19	19	64	11	91	64
Deutschland	45	41	34	34	11	12	58	9	85	49
Griechenland	24	32	20	49	1	5	69	14	93	53
Ungarn	24	38	11	47	5	28	76	8	90	56
Island	29	41	13	40	10	17	54	8	89	56
Irland	m	63	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	42	50	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	56	39	32	26	6	21	52	15	74	49
Japan	23	43	31	42	6	8	63	11	83	81
Republik Korea	18	44	24	44	2	6	75	16	82	68
Lettland	27	43	15	39	0	23	79	9	0	68
Luxemburg	59	51	30	23	11	6	60	15	77	47
Mexiko	36	50	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	54	50	20	18	24	22	53	9	88	44
Neuseeland	m	61	16	14	8	19	76	14	72	71
Norwegen	32	38	6	45	25	17	78	7	85	40
Polen	45	39	12	39	0	25	66	12	68	70
Portugal	38	48	17	20	13	25	66	17	86	54
Slowakei	67	45	16	37	8	25	72	9	85	60
Slowenien	64	46	15	32	14	15	65	10	73	60
Spanien	33	50	13	18	20	13	64	8	77	49
Schweden	34	41	8	45	18	20	60	9	73	64
Schweiz	m	45	33	33	15	9	60	12	90	57
Türkei	52	50	17	38	21	8	55	15	85	63
Ver. Königreich	63	49	19	15	18	15	62	6	78	52
Vereinigte Staaten	m	m	a	a	a	a	a	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**42**	**46**	**19**	**34**	**12**	**17**	**66**	**12**	**77**	**60**
EU22-Durchschnitt	**48**	**46**	**19**	**33**	**12**	**19**	**66**	**11**	**74**	**58**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	8	58	25	17	10	5	60	32	79	63
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	24	55	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	21	54	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	17	35	16	49	1	27	46	3	91	79
Russische Föd.	52	37	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: Diese Tabelle enthält keine Daten zu allen Fächergruppen. Daten für weitere Fächergruppen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Referenzjahr 2015.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803349

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

Tabelle B3.2

Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2016)

Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge, nach Ausrichtung des Bildungsgangs

	Sekundarbereich II						Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			
	Alle Bildungsgänge		Allgemeinbildende Bildungsgänge		Berufsbildende Bildungsgänge		Alle Bildungsgänge		Berufsbildende Bildungsgänge	
	Alle Altersgruppen	Unter 25 Jahren	Alle Altersgruppen	Unter 25 Jahren	Alle Altersgruppen	Unter 25 Jahren	Alle Altersgruppen	Unter 30 Jahren	Alle Altersgruppen	Unter 30 Jahren
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien[1]	m	m	m	m	33	14	13	5	13	5
Österreich	86	81	19	19	67	61	8	4	8	4
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	93	87	87	82	6	5	m	m	m	m
Chile	91	87	63	59	29	28	a	a	a	a
Tschechien	76	75	25	25	52	50	30	m	7	m
Dänemark	95	82	67	65	28	17	0	0	0	0
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	101	89	46	46	55	43	8	1	8	1
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	84	79	47	47	37	32	24	21	21	19
Griechenland	94	92	71	71	22	21	m	m	m	m
Ungarn	85	82	65	63	20	19	21	19	21	19
Island	89	71	63	57	26	15	10	4	9	4
Irland	m	m	100	100	m	m	m	m	m	m
Israel	92	92	54	54	38	38	m	m	m	m
Italien	94	80	41	41	53	39	1	m	1	m
Japan	95	m	73	m	22	m	m	m	m	m
Republik Korea	94	94	78	78	17	17	a	a	a	a
Lettland	90	85	67	63	23	22	9	7	9	7
Luxemburg	79	77	33	33	46	44	2	1	2	1
Mexiko	57	57	37	37	20	20	a	a	a	a
Niederlande	89	85	42	42	47	43	a	a	a	a
Neuseeland	93	87	m	m	m	m	26	15	m	m
Norwegen	90	80	62	61	28	19	4	2	4	2
Polen	88	84	48	45	39	39	15	11	15	11
Portugal	80	74	50	46	30	28	3	3	3	3
Slowakei	79	77	26	26	53	51	8	5	8	5
Slowenien	95	93	34	34	61	59	a	a	a	a
Spanien	81	74	56	55	25	20	2	1	2	1
Schweden	77	77	51	51	27	27	5	2	5	2
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	75	71	36	33	39	38	a	a	a	a
Ver. Königreich	90	75	34	34	55	41	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	84	84	m	m	m	m	22	m	22	m
OECD-Durchschnitt	**87**	**81**	**53**	**51**	**36**	**31**	**11**	**m**	**9**	**m**
EU22-Durchschnitt	**87**	**81**	**49**	**48**	**41**	**36**	**10**	**m**	**8**	**m**
Partnerländer										
Argentinien[1]	63	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	65	58	59	54	6	4	7	4	7	4
China	86	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	77	70	59	52	18	18	1	1	a	a
Costa Rica	36	34	29	26	8	7	a	a	a	a
Indien	33	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	72	m	m	m	m	m	a	a	a	a
Litauen	87	84	73	71	14	13	21	16	21	16
Russische Föd.	98	m	46	m	51	m	4	m	4	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	**79**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2015.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803368

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

Tabelle B3.3

Entwicklung der Erstabschlussquoten im Sekundarbereich II und im postsekundaren, nicht tertiären Bereich (2005, 2010 und 2016)

Summen der Erstabschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge

	Sekundarbereich II						Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					
	Alle Altersgruppen			Unter 25 Jahren			Alle Altersgruppen			Unter 30 Jahren		
	2005	2010	2016	2005	2010	2016	2005	2010	2016	2005	2010	2016
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien[1]	m	m	m	m	m	m	m	16	13	m	7	5
Österreich	m	87	86	m	84	81	m	7	8	m	4	4
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	80	85	93	75	81	87	m	m	m	m	m	m
Chile	83	86	91	77	82	87	a	a	a	a	a	a
Tschechien	100[d]	100[d]	76	m	m	75	x(1)	x(2)	30	m	m	m
Dänemark	83	85	95	74	76	82	1	1	0	1	0	0
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	94	95	101	85	85	89	6	7	8	1	1	1
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	78	83	84	m	m	79	23	25	24	m	m	21
Griechenland	96	89	94	96	89	92	m	m	m	m	m	m
Ungarn	84	86	85	80	82	82	20	18	21	18	16	19
Island	m	m	89	m	m	71	m	m	10	m	m	4
Irland	92	86	m	90	85	m	14	10	m	14	7	m
Israel	89	91	92	89	91	92	m	m	m	m	m	m
Italien	85	85	94	67	67	80	6	4	1	4	2	m
Japan	m	96	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	94	92	94	m	m	94	a	a	a	a	a	a
Lettland	m	89	90	m	88	85	m	3	9	m	2	7
Luxemburg	74	70	79	72	68	77	m	2	2	m	1	1
Mexiko	40	45	57	39	44	57	a	a	a	a	a	a
Niederlande	m	m	89	m	m	85	m	m	a	m	m	a
Neuseeland	95	91	93	86	80	87	26	29	26	12	18	15
Norwegen	90	87	90	74	75	80	5	10	4	3	7	2
Polen	m	84	88	m	83	84	15	13	15	11	10	11
Portugal	54	100	80	51	66	74	m	3	3	m	3	3
Slowakei	86	86	79	84	84	77	12	10	8	11	8	5
Slowenien	85	94	95	72	83	93	a	a	a	a	a	a
Spanien	56	61	81	53	57	74	a	a	2	a	a	1
Schweden	76	75	77	76	75	77	1	3	5	0	2	2
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	48	54	75	48	54	71	a	a	a	a	a	a
Ver. Königreich	87	88	90	m	m	75	a	a	a	a	a	a
Vereinigte Staaten	74	77	84	74	77	84	17	22	22	m	m	m
OECD-Durchschnitt	**80**	**84**	**87**	**73**	**76**	**81**	**12**	**11**	**11**	**m**	**m**	**m**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre	**80**	**83**	**86**	**73**	**75**	**81**	**12**	**11**	**11**	**m**	**m**	**m**
EU22-Durchschnitt	**82**	**86**	**87**	**75**	**78**	**81**	**11**	**8**	**10**	**m**	**m**	**m**
Partnerländer												
Argentinien[1]	m	m	63	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	65	m	m	58	m	m	7	m	m	4
China	m	m	86	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	77	m	m	70	m	m	1	m	m	1
Costa Rica	m	m	36	m	m	34	a	a	a	a	a	a
Indien	m	m	33	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	72	m	m	m	a	a	a	a	a	a
Litauen	82	94	87	78	89	84	8	9	21	8	7	16
Russische Föd.	89	97	98	m	m	m	7	12	4	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**	**79**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2015 anstelle 2016.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803387

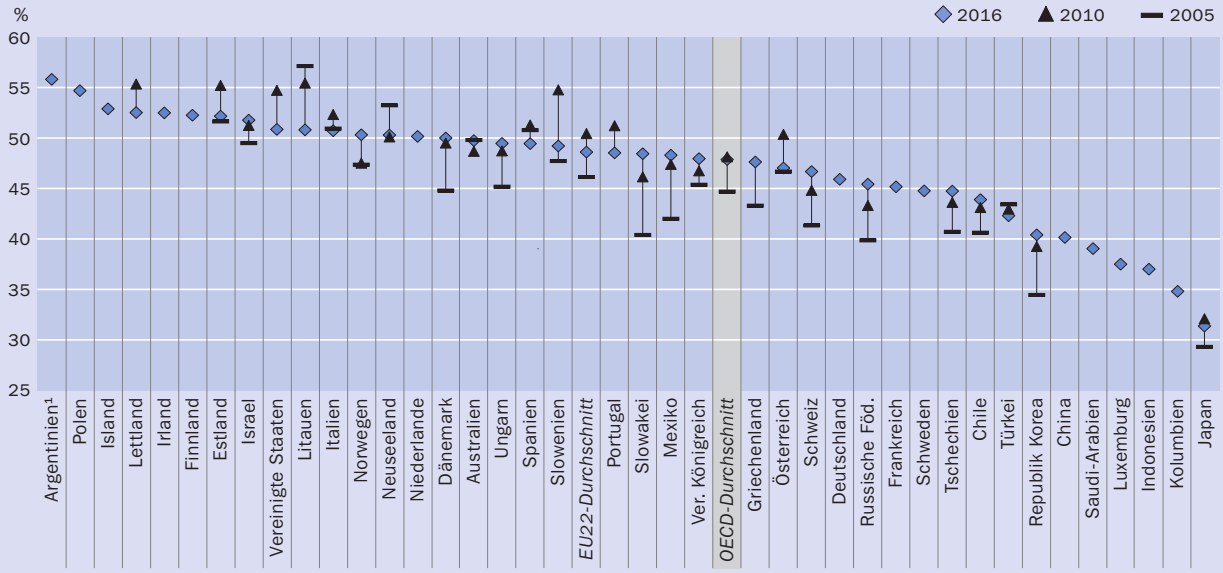
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator B4
Wer wird eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen?

- Im Durchschnitt ist der Anteil der weiblichen Anfänger in Promotionsbildungsgängen zwischen 2005 und 2016 um 2,5 Prozentpunkte gestiegen. Frauen stellen in den OECD-Ländern inzwischen fast die Hälfte aller Anfänger in Promotionsbildungsgängen.
- In 24 der 31 Länder mit verfügbaren Daten liegt der Median des Alters bei Beginn der Ausbildung im Tertiärbereich zwischen 18 und 20 Jahren.
- In fast allen OECD-Ländern sind die Anfängerquoten der unter 25-Jährigen im Tertiärbereich bei den Frauen höher als bei den Männern.

Abbildung B4.1

Anteil weiblicher Anfänger in Promotionsbildungsgängen (2005, 2010, 2016)



1. Referenzjahr 2015 anstelle 2016.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Anfänger in Promotionsbildungsgängen (ISCED 8) im Jahr 2016.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), Tabelle B4.1, OECD/UIS/Eurostat (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803558

Kontext

Anfängerquoten im Tertiärbereich schätzen den Anteil der Personen, die wahrscheinlich im Laufe ihres Lebens eine Ausbildung in einem bestimmten Bildungsgang im Tertiärbereich aufnehmen werden (einschließlich kurzer tertiärer Bildungsgänge, Bachelor- und Masterbildungsgänge, langer Bildungsgänge zu einem ersten Abschluss und Promotionsbildungsgänge). Sie sind ein Hinweis auf die Zugangsmöglichkeiten zum Tertiärbereich und darauf, in welchem Umfang die Bevölkerung Kompetenzen und Kenntnisse auf hohem Qualifikationsniveau erwirbt. Hohe Anfänger- und Beteiligungsquoten im Tertiärbereich lassen darauf schließen, dass eine hoch qualifizierte Erwerbsbevölkerung herangebildet und aufrechterhalten wird.

Jungen Erwachsenen den Zugang zu qualitativ hochwertigen und besser bezahlten Arbeitsplätzen zu ermöglichen und damit allen Bildungsteilnehmern, unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund, die gleichen Chancen beim Zugang zu Bildung im Tertiärbereich zu bieten, kann eine wirkungsvolle Methode sein, sozioökonomische und zwischen den Generationen bestehende Ungleichheiten zu verringern. Die Gleichstellung der Geschlechter beim Zugang zu den höheren ISCED-Stufen des Tertiärbereichs und den Fächergruppen sorgt außerdem für eine größere Gleichstellung von Mann und Frau am Arbeitsplatz. Etliche Staaten legen besonderen Wert auf die Verbesserung der Qualität der Bildung in den MINT-Fachrichtungen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik), was auf ihre herausragende Bedeutung für den wirtschaftlichen Fortschritt und die Förderung von Innovationen in einer modernen Gesellschaft hinweist. Bei Frauen ist jedoch in den meisten OECD-Ländern die Wahrscheinlichkeit einer Einschreibung in diesen Fachrichtungen immer noch geringer, obwohl sie zu höheren Beschäftigungsquoten und höheren Einkommen führen.

Ein tertiäres Bildungssystem kann durch flexible Zulassungskriterien, die ein lebenslanges Lernen ermöglichen, auch für Gleichberechtigung bei den Ergebnissen sorgen. Älteren Bildungsteilnehmern, die das Bildungssystem womöglich früher als von ihnen gewünscht verlassen haben, oder denen, die ihre Kenntnisse erweitern und damit mehr auf dem Arbeitsmarkt erreichen wollen, können Bildungsgänge des zweiten Bildungswegs neue Möglichkeiten eröffnen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Ausgehend von den aktuellen Quoten wird geschätzt, dass im Durchschnitt 58 Prozent der jungen Erwachsenen in den OECD-Ländern im Laufe ihres Lebens einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang und 24 Prozent einen Master- oder gleichwertigen Bildungsgang belegen werden.
- Internationale Bildungsteilnehmer stellen in Luxemburg (47 Prozent) und Neuseeland (32 Prozent) einen großen Teil der Anfänger im Tertiärbereich, der deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 12 Prozent liegt.

Hinweis

Im Gegensatz zur Bildungsbeteiligung erfassen die Anfängerquoten im Tertiärbereich den Zustrom innerhalb eines bestimmten Zeitraums und zeigen den Prozentsatz einer Altersgruppe, der wahrscheinlich im Laufe des Lebens eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen wird. Die Schätzungen in diesem Indikator basieren auf der Zahl der Anfänger im Tertiärbereich im Jahr 2016 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.

In einigen Ländern stellen die internationalen Bildungsteilnehmer einen wesentlichen Prozentsatz der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, und ihre Zahl kann zu einer künstlichen Steigerung des Anteils der heutigen jungen Erwachsenen führen, die wahrscheinlich eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen werden. Werden diese internationalen Bildungsteilnehmer in der Berechnung nicht berücksichtigt, kann sich der erwartete Prozentsatz von Anfängern im Tertiärbereich signifikant verändern.

Anfängerquoten reagieren schnell auf Änderungen im Bildungssystem, wie beispielsweise die Einführung neuer Bildungsgänge. Wenn es in einem Zeitraum unerwartet viele Anfänger im Tertiärbereich gibt, können die Anfängerquoten sehr hoch sein und sogar mehr als 100 Prozent betragen (was eindeutig darauf hinweist, dass die Annahme einer synthetischen Kohorte nicht plausibel ist). In einigen Ländern können hohe Anfängerquoten vorübergehende Phänomene widerspiegeln, z. B. die Auswirkungen von Konjunkturzyklen oder Wirtschaftskrisen, Hochschulreformen im Rahmen der Umsetzung des Bologna-Prozesses oder die Zunahme der Zahl internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Bemühungen des Staats, ältere Bildungsteilnehmer zu ermutigen, über den sogenannten zweiten Bildungsweg wieder in das Bildungssystem einzusteigen, können ebenfalls zu einer Steigerung der Anfängerquoten beitragen.

Analyse und Interpretationen

Charakteristika von Anfängern im Tertiärbereich

Anfänger 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 ihrer Ausbildung im Tertiärbereich zu bestimmen. In den meisten Bildungssystemen beginnt der Tertiärbereich mit Bachelorbildungsgängen.

In den meisten OECD-Ländern belegen rund drei Viertel der Anfänger im Tertiärbereich einen Bachelorbildungsgang. Aber in den einzelnen Ländern gibt es erhebliche Unterschiede bei der relativen Bedeutung, die kurzen tertiären Bildungsgängen oder langen Masterbildungsgängen zu einem ersten Abschluss beigemessen wird. In einigen wenigen Ländern wie Chile, Österreich, der Russischen Föderation, der Türkei und den Vereinigten Staaten entschieden sich über 40 Prozent sowohl der männlichen als auch der weiblichen Anfänger im Tertiärbereich für einen kurzen tertiären Bildungsgang. Lange Bildungsgänge zu einem ersten Abschluss, bei denen ein Abschluss auf Masterniveau erworben wird, werden in manchen Ländern fast gar nicht angeboten, während sie in anderen Ländern von bis zu 25 Prozent der Anfänger belegt werden (für eine ausführliche Erläuterung s. Indikator B5).

Das Geschlechterverhältnis der Anfänger auf den einzelnen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs ist teilweise innerhalb der einzelnen Länder unterschiedlich. In manchen Ländern belegen mehr Männer als Frauen kurze Bildungsgänge. Die in derartigen Bildungsgängen angebotenen Fächergruppen können diesen Unterschied zum Teil erklären. In Israel, Mexiko, Norwegen, Österreich, Schweden und Slowenien beispielsweise entscheiden sich mindestens 30 Prozent der Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen für Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, eine Fächergruppe mit einem sehr hohen Männeranteil.

Im Hinblick auf Anfänger in kurzen tertiären Bildungsgängen (erster Bildungsgang) ist Japan das einzige Land, in dem der Frauenanteil (43 Prozent) deutlich höher ist als der Männeranteil (28 Prozent). Viele dieser Bildungsgänge werden in den beiden Fächergruppen Gesundheit und Sozialwesen sowie Dienstleistungen angeboten, bei denen der Frauenanteil traditionell höher ist.

Kasten B4.1

Bewerber und Bewerbungen im Tertiärbereich

Die Zahl der Anfänger im Tertiärbereich ist abhängig von der potenziellen Population, die einen Abschluss im Sekundarbereich II erwirbt und sich auf einen Bildungsgang im Tertiärbereich bewerben kann (s. Indikator A2), von der Attraktivität einer Ausbildung im Tertiärbereich (s. Indikatoren A4 und A5), von dem potenziellen Angebot (Zahl der verfügbaren grundständigen Bildungsgänge im Tertiärbereich und Plätze in diesen Bildungsgängen) sowie von der Selektivität der Zulassungssysteme für diese Bildungsgänge (s. Indikator D6 in OECD, 2017[1]). Für einen Einblick in die Zulassungssysteme für den Zugang zum Tertiärbereich führte die OECD 2017 eine Erhebung zur Anzahl der Bewerber und Bewerbungen für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich durch (Hinweise s. Anhang 3).

Unter den 30 Ländern und subnationalen Einheiten, die an der Erhebung teilnahmen, gab es nur 13 Länder mit verfügbaren Daten zur Anzahl der Bewerber und/oder Bewerbungen. Die Tatsache, dass in anderen Ländern keine Daten verfügbar sind, lässt sich möglicherweise auf mehrere Faktoren zurückführen. In manchen Ländern werden die Daten nicht zentral zusammengetragen/erhoben (z. B. in Deutschland, Neuseeland, Österreich und Polen). In anderen Ländern sind keine Daten verfügbar, weil es dort offene Zulassungssysteme gibt, die alle Bildungsteilnehmer mit dem erforderlichen Bildungsabschluss zulassen (z. B. in Belgien [fläm. und frz.] und der Schweiz).

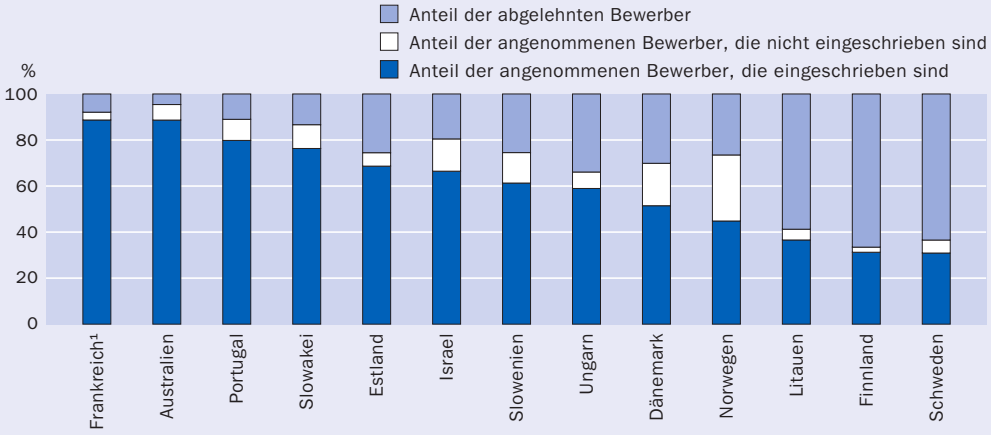
In den Ländern mit verfügbaren Daten variiert die Zahl der Bewerbungen pro Bewerber für den Tertiärbereich stark zwischen den einzelnen Ländern, was zum Teil die Unterschiede bei den Zulassungssystemen widerspiegelt. In den 10 Ländern mit Daten sowohl zur Zahl der Bewerber als auch der Bewerbungen im Referenzjahr 2016 ergab sich, dass Bewerber (ohne internationale Bildungsteilnehmer) in den Niederlanden durchschnittlich 1 Bewerbung einreichen, in Frankreich aber rund 7. Bildungsteilnehmer in Frankreich bewarben sich über ein zentrales System, dabei konnten sie bis zu 24 Bewerbungen einreichen und erhielten 1 potenzielles Angebot. In den Niederlanden durchliefen die Bewerbungen auch ein zentrales Bewerbungssystem, doch die Bildungsteilnehmer konnten nur bis zu 3 Bewerbungen einreichen und erhielten für jede Bewerbung das Ergebnis. Bewerbungsgebühren können sich ebenfalls auf die Zahl der Bewerbungen auswirken. Diese Gebühren können je nach Bildungseinrichtung und Fächergruppe variieren und erhebliche Beträge darstellen. In den Ländern mit verfügbaren Daten betragen die Gebühren im Durchschnitt höchstens 100 US-Dollar, jedoch können in manchen Ländern an bestimmten Bildungseinrichtungen oder für bestimmte Fächergruppen 1.000 US-Dollar oder mehr erhoben werden (OECD, 2017[1]).

In mehr als der Hälfte aller Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten gibt es offene Zulassungssysteme für öffentliche Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (alle Bewerber, die die Mindestanforderungen erfüllen, werden zugelassen), in den übrigen Ländern gibt es ein selektives System, das die Einschreibung in Bildungsgängen begrenzt und anhand bestimmter Auswahlkriterien über die Zulassung entscheidet. Jedoch gibt es bei fast allen Zulassungssystemen, ob offen oder selektiv, zumindest in einigen Fächergruppen Zulassungsbeschränkungen (OECD, 2017[1]).

Die selektivsten Zulassungssysteme weisen möglicherweise den höchsten Anteil von abgelehnten Bewerbern auf. Von den 19 Ländern mit Daten zur Zahl der Bewerber sind

Abbildung B4.a

Bewerber für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich, nach Status der Bewerbung (2016)



1. Einschließlich Bewerber für kurze tertiäre Bildungsgänge.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils angenommener Bewerber, die auch eingeschrieben sind.

Quelle: OECD (2018). Hinweise s. Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806351

nur 13 in der Lage, die Bewerber nach dem Ergebnis ihrer Bewerbungen aufzugliedern (Abb. B4.a). Der Anteil abgelehnter Bewerber reicht von weniger als 5 Prozent in Australien bis zu mehr als 60 Prozent in Finnland und Schweden. In den letzteren beiden Ländern gibt es in allen Bildungsgängen und Fächergruppen Zulassungsbeschränkungen, und die Zahl der Zulassungen ist das Resultat einer Übereinkunft zwischen den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs und der zentralstaatlichen Ebene. Hinter diesen Zahlen verbergen sich möglicherweise innerhalb der einzelnen Länder größere Unterschiede zwischen den verschiedenen Fächergruppen.

Jedoch schreiben sich nicht alle Bewerber, nachdem sie das Zulassungsverfahren erfolgreich durchlaufen haben, auch für den entsprechenden Bildungsgang ein. In den 13 Ländern mit verfügbaren Daten liegt der Anteil der zugelassenen Bewerber, die nicht eingeschrieben sind, in Dänemark, Israel, der Slowakei und Slowenien bei über 10 Prozent und in Norwegen bei 25 Prozent. Die Möglichkeit einer verzögerten Einschreibung kann Unterschiede bei der Zahl erfolgreicher Bewerber und Anfänger im Tertiärbereich erklären.

Ganz allgemein kann es zwischen dem Abschluss im Sekundarbereich II, der Bewerbung und dem Eintritt in den Tertiärbereich zu zeitlichen Verzögerungen kommen. In den 10 Ländern mit verfügbaren Daten ist die Anzahl der Bewerber niedriger als die der Absolventen des Sekundarbereichs II. Dies ist zu erwarten, da Absolventen ihre Ausbildung ab- oder unterbrechen können (um in den Arbeitsmarkt einzutreten), und dies wird nicht unbedingt durch die Zahl der Bildungsteilnehmer ausgeglichen, die sich erst einige Jahre nach ihrem Abschluss im Sekundarbereich II bewerben. Jedoch ist die Zahl der Bewerber für den Tertiärbereich sowohl in Finnland als auch in Norwegen höher als die Zahl der Absolventen des Sekundarbereichs II (um 35 bzw. 75 Prozent). Die unterschiedlichen Zahlen sind wahrscheinlich auf den verzögerten Eintritt in den Tertiärbereich in Kombination mit einer begrenzten Zahl an verfügbaren Plätzen zurückzuführen. Dies ist auch im Einklang mit der in diesen Ländern beobachteten größeren Altersverteilung bei den Anfängern im Tertiärbereich und den niedrigeren Anfängerquoten von unter 25-jährigen Erwachsenen. Schwierigkeiten der Abstimmung zwischen

veränderten Zahlen bei den Absolventen des Sekundarbereichs II und den verfügbaren Plätzen an Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich können auch ein Grund für den Unterschied in manchen Ländern sein.

Die verschiedenen Zulassungssysteme für den Zugang zum Tertiärbereich, die unterschiedlichen Möglichkeiten der Bildungsteilnehmer, einen Abschluss im Sekundarbereich II zu erwerben, sich zu bewerben und in Bildungsgängen im Tertiärbereich einzuschreiben, sowie die Herausforderungen bei der Datenerhebung erschweren die Schätzung der Nachfrage nach Plätzen im Tertiärbereich in den einzelnen Ländern.

Alter der Anfänger im Tertiärbereich

Nationale Unterschiede beim Alter, in dem junge Menschen den Sekundarbereich II abschließen, und die Aufnahmekapazitäten von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich führen zu signifikanten Unterschieden beim Alter der Anfänger im Tertiärbereich in den einzelnen OECD-Ländern. Vor allem durch Zulassungen mit *Numerus clausus* (eine festgelegte Höchstzahl an Anfängern, die an einer Bildungseinrichtung zugelassen werden), eine der vielen Methoden zur Begrenzung der Teilnehmerzahlen im Tertiärbereich, kann sich der Eintritt in den Tertiärbereich für viele Bildungsteilnehmer verschieben (Kasten B4.1). Zudem muss in einigen Ländern Militär- oder Zivildienst abgeleistet werden, was den Eintritt in den Tertiärbereich ebenfalls verzögern kann (z. B. in Israel).

Traditionell nehmen Bildungsteilnehmer ihre Ausbildung im Tertiärbereich direkt nach Abschluss des Sekundarbereichs II auf, und das ist auch heute immer noch in vielen Ländern der Fall. Tatsächlich liegt in 24 der 30 Länder mit verfügbaren Daten der Median des Alters bei Beginn der Ausbildung im Tertiärbereich zwischen 18 und 20 Jahren, was bedeutet, dass die Hälfte aller Anfänger im Tertiärbereich einen tertiären Bildungsgang aufnehmen, bevor sie 20 Jahre alt werden. Strukturelle Faktoren wie Zulassungsverfahren oder das Alter, in dem Bildungsteilnehmer in der Regel einen Abschluss im Sekundarbereich II erwerben, erklären die geringen Unterschiede beim mittleren Eintrittsalter in den einzelnen Ländern. In manchen Ländern tritt mehr als die Hälfte aller Bildungsteilnehmer in den Tertiärbereich ein, wenn sie schon älter sind. Dies trifft beispielsweise auf Israel zu, wo der Militärdienst obligatorisch ist, und auf Finnland, wo Hochschulen einen *Numerus clausus* eingeführt haben (Abb. B4.2).

In sechs der Länder mit einem Median des Eintrittsalters zwischen 18 und 20 Jahren überschreitet das Eintrittsalter der ältesten 20 Prozent der Anfänger den Median noch um mindestens 5 Jahre. Es gibt verschiedene Gründe für diese großen Unterschiede beim Eintrittsalter. Sie könnten einerseits darin begründet sein, dass es zweite Bildungswege und Bildungsangebote im Bereich lebenslanges Lernen gibt, die charakteristisch für ein flexibleres System sind, das einen Wiedereinstieg in das Bildungssystem nach einer gewissen Zeit im Arbeitsmarkt ermöglicht. Andererseits kann der verzögerte Eintritt auf einen *Numerus clausus* oder Schwierigkeiten bei der Finanzierung einer Ausbildung im Tertiärbereich direkt nach Abschluss des Sekundarbereichs II hinweisen. Wenn sich der Eintritt verzögert, könnte das aus wirtschaftlicher Sicht ein Problem darstellen, da sich dann der Zeitpunkt, zu dem Erwachsene in den Arbeitsmarkt eintreten und anfangen, finanziell zur Gesellschaft beizutragen, nach hinten verschiebt. Bildungsgänge des zweiten Bildungswegs können sich jedoch auch an Erwachsene richten, die aus irgendeinem Grund nicht in den Tertiärbereich wechseln konnten und direkt nach ihrem Abschluss des Sekundarbereichs II in den Arbeitsmarkt eingetreten sind. Es ist schwierig, das richtige

Verhältnis zu finden zwischen der Förderung eines früheren Zugangs zum Tertiärbereich und damit eines früheren Abschlusses einerseits und andererseits Bildungschancen für ältere Erwachsene in Form des zweiten Bildungswegs. Die Internationalisierung im Tertiärbereich kann ebenfalls einen Einfluss auf die Altersverteilung beim Eintritt haben. In Dänemark, Neuseeland und Österreich beispielsweise stellen internationale Bildungsteilnehmer einen größeren Anteil der Anfänger im Tertiärbereich als durchschnittlich in den OECD-Ländern, und sie sind in der Regel älter.

Charakteristika von Anfängern in Promotionsbildungsgängen

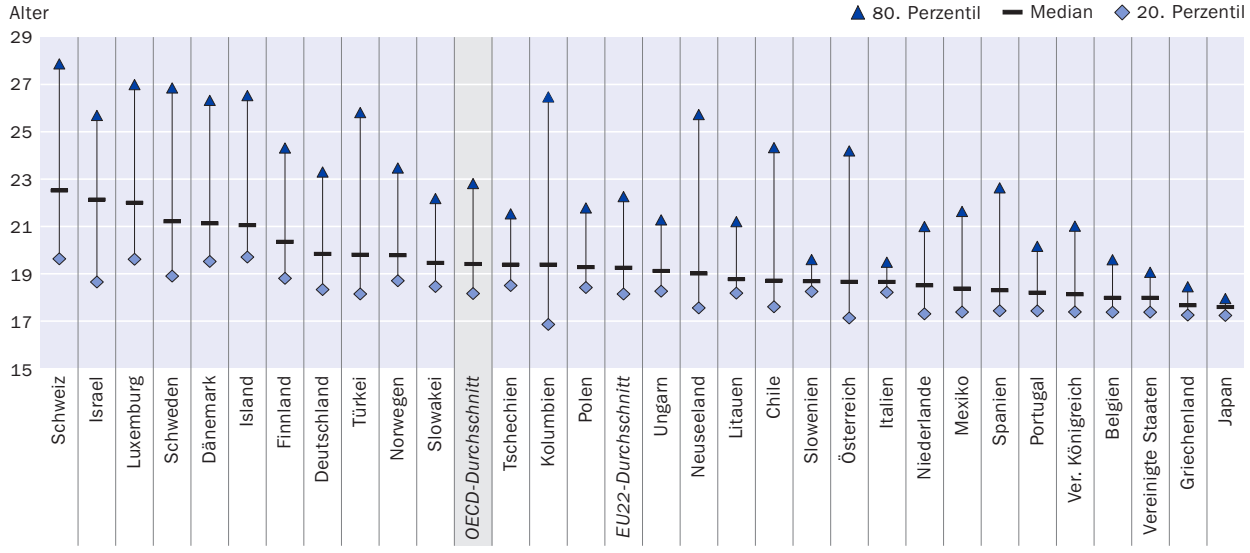
Auf den verschiedenen ISCED-Stufen im Tertiärbereich ist Forschung im Rahmen von Master- und insbesondere von Promotionsbildungsgängen von entscheidender Bedeutung für Innovationen und trägt signifikant zur nationalen und internationalen Wissensbasis bei. Für Unternehmen sind Länder, die einen leichten Zugang zu Forschungsvorhaben auf diesem Niveau bieten, von großem Interesse (Halse and Mowbray, 2011[2]), während Absolventen dieser Bildungsgänge von höheren Beschäftigungsquoten profitieren (s. Indikator A3).

Internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

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. Von allen Bildungsgängen im Tertiärbereich stellen internationale Anfänger in Promotionsbildungsgängen den größten Anteil der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 28 Prozent der Anfänger in Promotionsbildungsgängen internationale Bildungsteilnehmer. In 7 der 33 Länder mit verfügbaren Daten sind mehr als 40 Prozent der Anfänger in Promotionsbildungsgängen internationale Bildungsteilnehmer, in Luxemburg sogar 78 Prozent (Tab. B4.2).

Abbildung B4.2

Alter der Anfänger im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) (2016)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Medians des Alters, in dem Anfänger zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich aufnehmen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803577

Eintrittsalter

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 59 Prozent der Anfänger in Promotionsbildungsgängen jünger als 30 Jahre (Tab. B4.1). In den OECD-Ländern liegt das durchschnittliche Eintrittsalter auf dieser ISCED-Stufe zwischen 26 Jahren (in den Niederlanden) und 38 Jahren (in der Republik Korea). Ein größerer Anteil jüngerer Anfänger kann auf niedrigere Abbruchquoten und einen stärkeren Fokus auf den Erwerb von Spezialkompetenzen zurückgeführt werden. Einige Länder bieten spezielle Anreize, wie Bildungszuschüsse, Stipendien, internationale Austauschprogramme, Teilzeitbeschäftigungen und Fernbildungsgänge, um Bildungsteilnehmer zu motivieren, ihre Ausbildung direkt nach ihrem ersten Abschluss im Tertiärbereich fortzusetzen. Da der wissenschaftliche Arbeitsmarkt immer wettbewerbsintensiver wird, könnte die frühestmögliche Aufnahme eines Promotionsbildungsgangs die beruflichen Chancen des Einzelnen in der Forschung verbessern. Je nach Art der nach Abschluss eines Promotionsbildungsgangs erwarteten beruflichen Laufbahn könnte auch die Entscheidung, vor der Aufnahme eines Promotionsbildungsgangs einige Jahre Berufserfahrung zu sammeln, von Bedeutung sein. Andererseits könnten Bildungsgebühren, die Verfügbarkeit von Stipendien und/oder länderspezifische 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 Anfänger im Tertiärbereich älter sind.

Fächergruppen

Bei Anfängern in Promotionsbildungsgängen ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie einen Bildungsgang in den MINT-Fachrichtungen statt in anderen Fächergruppen belegen. Dies spiegelt die unterschiedlichen Beschäftigungsmöglichkeiten der Absolventen von Promotionsbildungsgängen über die Fächergruppen hinweg wider sowie die Finanzierungspolitiken der Länder in Bezug auf Forschung und Innovationen. Viele Anfänger in Promotionsbildungsgängen belegen auch Bildungsgänge in der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen. Dagegen ist die Wahrscheinlichkeit deutlich geringer, dass sich Bildungsteilnehmer in einen Promotionsbildungsgang in der Fächergruppe Geisteswissenschaften einschreiben, was nach dem Abschluss meist die Aufnahme einer Tätigkeit im akademischen Bereich bedeutet.

Geschlecht

Die Zahl der Frauen in Promotionsbildungsgängen hat in den vergangenen 10 Jahren zugenommen. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil von weiblichen Anfängern in Promotionsbildungsgängen zwischen 2005 und 2016 um 2,5 Prozentpunkte auf 48 Prozent im Jahr 2016 gestiegen. Frauen stellten 2016 in 20 Ländern rund die Hälfte aller Anfänger in Promotionsbildungsgängen (zwischen 48 und 52 Prozent), was eine zunehmend gerechtere Repräsentation von Frauen in diesen Bildungsgängen verdeutlicht. Allerdings gibt es in einigen Ländern immer noch große Unterschiede, diese reichen von mindestens 55 Prozent weiblicher Anfänger in Argentinien und Polen bis zu weniger als 40 Prozent in Indonesien, Japan, Kolumbien, Luxemburg und Saudi-Arabien (Abb. B4.1).

Obwohl internationale Bildungsteilnehmer den größten Anteil der Anfänger in Promotionsbildungsgängen stellen, sind im Durchschnitt der OECD-Länder nur 40 Prozent davon Frauen. Frauen stellen mit Ausnahme von Chile und Österreich in allen Ländern weniger als 50 Prozent der internationalen Anfänger in Promotionsbildungsgängen. Deshalb könnten die in manchen Ländern auftretenden geschlechtsspezifischen Unterschiede auf den höheren Anteil internationaler Bildungsteilnehmer, die einen Promotionsbil-

dungsgang aufnehmen, und die Tatsache, dass Frauen bei ihnen unterrepräsentiert sind, zurückgeführt werden.

Im Durchschnitt der OECD-Länder entscheiden sich etwa ein Drittel der Frauen und die Hälfte der Männer, die einen Promotionsbildungsgang belegen, für eine der MINT-Fachrichtungen. In diesen Fachrichtungen belegen Männer mit einer doppelt so hohen Wahrscheinlichkeit wie Frauen die Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, während sie bei der Fächergruppe Informatik und Kommunikationstechnologie dreimal so hoch ist.

Diese Unterschiede zwischen Männern und Frauen bei der Wahl ihrer Fächergruppe entsprechen beinahe den unterschiedlichen Präferenzen bei der Entscheidung für einen Bachelorbildungsgang. Frauen sind nicht in allen MINT-Fachrichtungen unterrepräsentiert, sondern hauptsächlich in technischen Fächern wie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Informatik und Kommunikationstechnologie. In der Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen sind Frauen jedoch überrepräsentiert. Hier sind zwar genau so viele naturwissenschaftliche Kenntnisse wie in anderen Fächergruppen erforderlich, allerdings werden nach dem Abschluss üblicherweise Beschäftigungen aufgenommen, die als „Pflegeberufe“ bezeichnet werden könnten und in denen Frauen in der Regel überrepräsentiert sind. Diese Aufteilung von Männern und Frauen bei der Wahl der Fächergruppe kommt daher weniger der erwarteten Aufteilung in Geistes- und Naturwissenschaften gleich, sondern, wie Barone (Barone, 2011[3]) es bezeichnet, vielmehr einer Aufteilung in die Bereiche Pflege und Technik, die auch später in den Berufsfeldern am Arbeitsmarkt bestehen bleibt.

Allerdings können diese beiden Phänomene die in manchen Ländern bestehende Unterrepräsentation von Frauen in Promotionsbildungsgängen nicht vollständig erklären. In einigen Ländern bewerben sich Frauen vielleicht seltener um einen Platz in Promotionsbildungsgängen, weil sie von schlechter bezahlten und weniger prestigeträchtigen Stellen im akademischen Bereich ausgehen (Ginther and Kahn, 2004[4]). Der häufig sehr hohe Männeranteil dort könnte Frauen aus Angst vor kulturellen und Geschlechtervorurteilen davon abhalten, eine akademische Laufbahn anzustreben (Bosquet, Combes and García-Peúalosa, 2014[5]). Darüber hinaus könnten sich Frauen tendenziell für weniger wettbewerbsgeprägte Berufe entscheiden, weil sie in früheren Lebensabschnitten in diese Richtung erzogen wurden (Niederle and Vesterlund, 2007[6]; Gneezy, Niederle and Rustichini, 2003[7]).

Anfängerquoten im Tertiärbereich

Im Durchschnitt der OECD-Länder werden schätzungsweise 66 Prozent der jungen Erwachsenen im Laufe ihres Lebens einen ersten Bildungsgang im Tertiärbereich aufnehmen, sofern die aktuellen Anfängerquoten auch für die Zukunft gelten. Die höchsten Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) in den OECD-Ländern haben Chile (89 Prozent), Dänemark (86 Prozent) und Neuseeland (91 Prozent). In diesen Ländern sind die Anfängerquoten in der Regel zu hoch angesetzt, entweder durch einen höheren Anteil älterer und internationaler Bildungsteilnehmer oder durch hohe Anfängerquoten in kurzen tertiären Bildungsgängen (Tab. B4.3).

Vergleicht man die Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) von Erwachsenen, die jünger als 25 Jahre sind, mit der gesamten Anfängerquote im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) einer Population (ohne internationale Bildungsteilnehmer), ver-

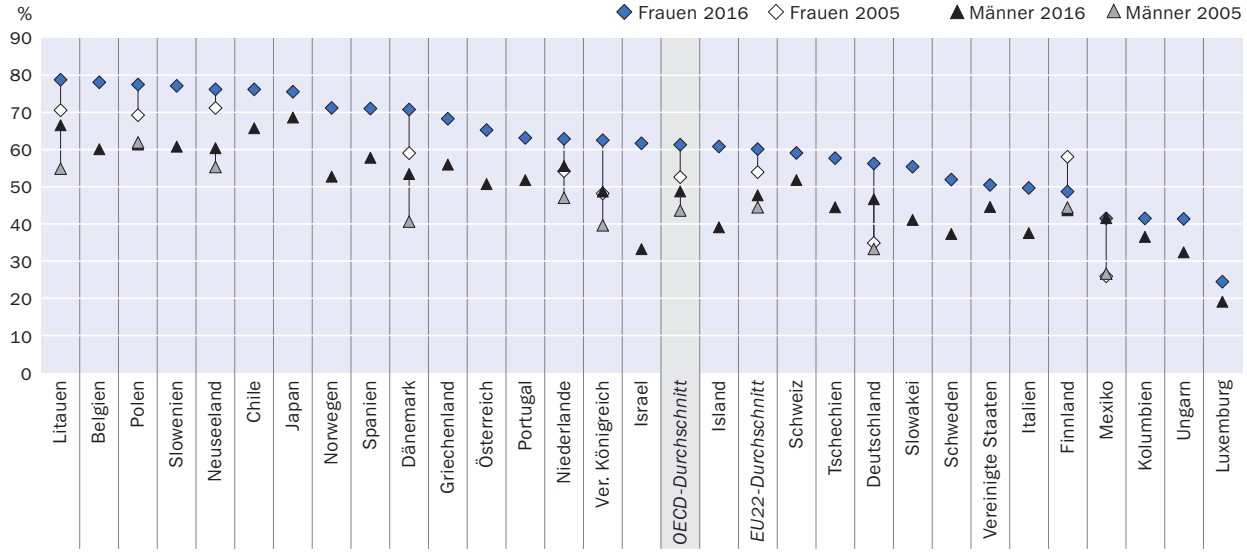
mittelt dies einen Eindruck von den allgemeinen Zugangsmöglichkeiten bzw. einem verzögerten Eintritt in den Tertiärbereich. Die Anfängerquoten (erster Bildungsgang) von unter 25-jährigen Erwachsenen sind z. B. in Italien und Schweden ähnlich hoch (41 bzw. 40 Prozent im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 49 Prozent), jedoch ist die Gesamtanfängerquote im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) in Schweden 10 Prozentpunkte höher als in Italien, was die Vermutung nahelegt, dass die niedrigere Anfängerquote im Alter von unter 25 Jahren in Schweden eher eine Frage eines verzögerten Eintritts ist als wie in Italien eine Frage des Zugangs. Dies wird auch durch die in Abbildung B4.2 dargestellte Altersverteilung bei Anfängern im Tertiärbereich bestätigt.

Während sich 50 Prozent der jungen Erwachsenen mit großer Wahrscheinlichkeit vor Erreichen des 25. Lebensjahrs erstmals für einen Bildungsgang im Tertiärbereich einschreiben werden, ist der Trend zum Eintritt in den Tertiärbereich in einem früheren Alter in den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten auf Frauen zurückzuführen (Abb. B4.3). Der Unterschied bei den Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) zwischen unter 25-jährigen Frauen und Männern beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder 13 Prozentpunkte, beläuft sich aber in Belgien, Dänemark, Island, Israel und Norwegen auf mindestens 17 Prozentpunkte. Nur in Finnland, Kolumbien, Luxemburg und Mexiko beträgt der Unterschied bei den Anfängerquoten zwischen den unter 25-jährigen Männern und Frauen höchstens 5 Prozentpunkte. Dies legt die Vermutung nahe, dass sich der bestehende Trend, nach dem Frauen im Tertiärbereich in höherer Zahl als Männer vertreten sind, fortsetzen wird, auch wenn Männer sich vielleicht entscheiden, erst in späteren Jahren eine Ausbildung im Tertiärbereich aufzunehmen.

Tatsächlich sind zwischen 2005 und 2016 in fast allen Ländern mit verfügbaren Daten die Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) von unter 25-jährigen Bildungsteilnehmern sowohl bei Männern als auch bei Frauen gestiegen, jedoch haben sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede nicht signifikant verringert. Im Durchschnitt

Abbildung B4.3

Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) von Bildungsteilnehmern unter 25 Jahren, nach Geschlecht (2005, 2016)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Anfängerquoten (erster Bildungsgang) von weiblichen Anfängern, die jünger als 25 Jahre sind, im Jahr 2016.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803596

der Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre sind die Anfängerquoten von Frauen um 9 Prozentpunkte und die von Männern um 8 Prozentpunkte gestiegen, und die Entwicklungstendenzen der Anfängerquoten verliefen bei Männern und Frauen parallel. Eine Ausnahme bildet Deutschland, wo die Anfängerquoten von unter 25-jährigen Bildungsteilnehmern 2005 fast gleich hoch waren (35 Prozent bei Frauen und 33 Prozent bei Männern) und sich 2016 um beinahe 10 Prozentpunkte unterscheiden (56 Prozent bei Frauen und 47 Prozent bei Männern). Dänemark und Litauen sind die einzigen beiden Länder, in denen die Anfängerquoten von unter 25-jährigen Bildungsteilnehmern bei Männern stärker angestiegen sind als bei Frauen. Allerdings sind in Dänemark und Litauen die Anfängerquoten von Frauen auch weiterhin viel höher als die von Männern.

Internationale Bildungsteilnehmer können in bestimmten Ländern einen signifikanten Einfluss auf die Anfängerquoten im Tertiärbereich haben. Ohne internationale Bildungsteilnehmer sinkt in Australien, einem beliebten Land für internationale Bildungsteilnehmer, die Anfängerquote in Bachelorbildungsgängen von 97 auf 78 Prozent, womit sie unter den OECD-Ländern jedoch weiterhin die höchste Anfängerquote in Bachelorbildungsgängen ist. Im Gegensatz dazu hat Luxemburg aufgrund des hohen Anteils von Staatsbürgern, die ihre Ausbildung im Tertiärbereich im Ausland absolvieren, die niedrigste Anfängerquote der OECD-Länder.

Definitionen

Anfängerquote ist die Summe der altersspezifischen Anfängerquoten, sie wird berechnet, indem man die Anzahl der Anfänger eines bestimmten Alters auf einer bestimmten ISCED-Stufe zur Gesamtpopulation dieses Alters ins Verhältnis setzt.

Die *Anfängerquote bereinigt um internationale Bildungsteilnehmer* ist die Anfängerquote, die errechnet wird, wenn internationale Bildungsteilnehmer nicht im Zähler der altersspezifischen Anfängerquoten berücksichtigt werden.

Anfängerquote im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) ist die geschätzte Wahrscheinlichkeit, mit der ein junger Erwachsener im Laufe des Lebens zum allerersten Mal eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen wird (ausgehend von den aktuellen Anfängerquoten).

Internationale Bildungsteilnehmer sind Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die aus ihrem Herkunftsland zwecks Ausbildung im Tertiärbereich in ein anderes Land gekommen sind. Internationale Bildungsteilnehmer, die im Rahmen ihrer Ausbildung im Tertiärbereich zum ersten Mal an dem Bildungssystem eines Landes teilnehmen, gelten als Anfänger im Tertiärbereich (erster Bildungsgang).

Anfänger sind Bildungsteilnehmer, die zum ersten Mal einen Bildungsgang in dem entsprechenden Bildungsbereich aufnehmen.

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 Nettoanfängerquote eines speziellen Altersjahrgangs wird berechnet, indem die Zahl der Anfänger (erster Bildungsgang) des speziellen Altersjahrgangs auf den einzelnen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs zur Gesamtpopulation des entsprechenden Altersjahrgangs ins Verhältnis gesetzt wird. Die Summe der Nettoanfängerquoten wird berechnet, indem die Anfängerquoten der einzelnen Altersjahrgänge aufaddiert werden. Das Ergebnis zeigt die geschätzte Wahrscheinlichkeit, mit der ein junger Mensch im Laufe seines Lebens eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen wird, sofern die heutigen altersspezifischen Anfängerquoten unverändert bleiben.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[8]) sowie für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Es wurden Daten zu Bewerbern und Bewerbungen für grundständige Bildungsgänge im Tertiärbereich erhoben (Bachelorbildungsgänge oder Bildungsgänge an Hochschulen für angewandte Wissenschaften [ISCED 665, 666] sowie Masterbildungsgänge [ISCED 766], die zu einem ersten Abschluss führen). Die Population umfasst neue Bewerber und Bewerbungen. Zu den neuen Bewerbern zählen Bildungsteilnehmer, die sich erstmalig für einen grundständigen Bildungsgang oder zum zweiten oder weiteren Mal für diese grundständigen Bildungsgänge beworben haben, ohne die Bewerber, die bereits eingeschrieben waren und die Fächergruppe oder Bildungseinrichtung wechseln wollten.

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2017 durchgeführten UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weiterführende Informationen s. Anhang 3 unter *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Die Daten zu Bewerbern und Bewerbungen für den Tertiärbereich stammen aus einer im Jahr 2017 durchgeführten Ad-hoc-Erhebung der OECD und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

Barone, C. (2011), „Some things never change", *Sociology of Education*, Vol. 84/2, pp. 157–176, http://dx.doi.org/10.1177/0038040711402099. [3]

Bosquet, C., P. Combes and C. García-Peúalosa (2014), „Gender and promotions: Evidence from academic economists in France", *Laboratoire Interdisciplinaire d'Evaluation des Politiques Publiques (LIEPP) Working Paper n°29, www.sciencespo.fr/liepp* (Zugriff am 2. Mai 2018). [5]

Ginther, D. and S. Kahn (2004), „Women in economics: Moving up or falling off the academic career ladder?", *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 18/3, pp. 193–214, http://dx.doi.org/10.1257/0895330042162386. [4]

Gneezy, U., M. Niederle and A. Rustichini (2003), „Performance in competitive environments: Gender differences", *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 118/3, pp. 1049–1074, http://dx.doi.org/10.1162/00335530360698496. [7]

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. [2]

Niederle, M. and L. Vesterlund (2007), „Do women shy away from competition? Do men compete too much?", *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 122/3, pp. 1067–1101, http://dx.doi.org/10.1162/qjec.122.3.1067. [6]

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

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

Tabellen Indikator B4

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803482

- Tabelle B4.1: Charakteristika von Anfängern in Promotionsbildungsgängen (2016)
- Tabelle B4.2: Charakteristika von Anfängern im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) (2016)
- Tabelle B4.3: Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang), nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2016)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

B 4

Tabelle B4.1

Charakteristika von Anfängern in Promotionsbildungsgängen (2016)

	Anteil weiblicher Anfänger (in %)	Anteil Anfänger <30 Jahren (in %)	Durchschnittsalter	Durchschnittsalter weiblicher Anfänger	Anteil internationaler Anfänger (in %)	Anteil Frauen an internationalen Anfängern (in %)	Anteil weiblicher Anfänger im Tertiärbereich nach Fächergruppe[1]					Anteil männlicher Anfänger im Tertiärbereich nach Fächergruppe[1]				
							Pädagogik	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Pädagogik	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	50	49	33	33	39	43	8	20	2	10	23	4	23	6	25	13
Österreich	47	66	30	30	36	50	5	12	2	13	16	1	17	6	26	12
Belgien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	44	45	32	32	21	53	10	32	1	12	10	5	35	2	19	6
Tschechien	45	76	28	28	21	44	6	22	1	14	14	2	18	7	30	8
Dänemark	50	62	30	31	38	45	0	11	0	17	42	0	19	0	34	24
Estland	52	66	30	29	19	27	5	28	5	11	11	1	27	15	21	5
Finnland	52	44	33	34	30	40	10	10	4	8	20	2	12	10	23	15
Frankreich	45	75	28	28	m	m	2	36	3	9	4	1	42	6	14	3
Deutschland	46	71	29	29	14	48	6	25	3	9	18	4	26	6	24	13
Griechenland	48	42	33	33	3	36	8	11	4	13	23	3	12	6	22	24
Ungarn	49	68	30	29	16	40	7	18	1	4	19	3	22	6	9	13
Island	53	39	35	37	46	33	7	11	2	4	31	4	37	6	14	16
Irland	52	56	31	31	33	49	7	21	3	9	24	3	23	7	21	15
Israel	52	39	34	34	9	48	8	37	3	6	8	2	38	7	17	2
Italien	51	72	28	28	15	44	0	22	1	16	21	0	24	4	30	11
Japan	31	m	m	26	15	43	5[d]	9[d]	x	9[d]	46[d]	2[d]	15[d]	x	23[d]	40[d]
Republik Korea	40	41	38	38	m	m	14	10	0	10	22	4	14	2	34	12
Lettland	53	49	33	33	15	42	7	15	4	14	8	3	15	7	33	4
Luxemburg	38	74	28	28	78	40	11	22	6	14	0	2	20	23	18	0
Mexiko	48	m	33	33	2	m	38	13	0	6	3	27	14	1	11	2
Niederlande	50	87	26	26	43	47	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Neuseeland	50	49	32	33	58	45	12	20	3	10	17	5	23	6	27	9
Norwegen	50	46	33	34	31	42	6	22	1	6	34	1	34	2	18	21
Polen	55	73	29	28	m	m	4	17	1	11	12	1	14	5	19	6
Portugal	49	37	35	34	31	43	13	13	1	13	14	7	14	5	19	7
Slowakei	48	67	29	29	9	31	6	17	1	11	20	3	13	5	24	13
Slowenien	49	62	31	31	10	46	6	16	0	13	6	3	20	10	24	4
Spanien	49	41	35	34	19	46	8	16	1	8	23	5	16	4	17	13
Schweden	45	56	31	32	38	38	4	14	3	14	45	1	21	7	29	25
Schweiz	47	73	29	29	58	46	3	27	2	9	25	1	30	4	19	17
Türkei	42	57	30	30	11	31	10	17	0	18	12	7	11	1	28	5
Ver. Königreich	48	66	29	30	44	46	7	28	3	8	18	3	28	6	20	11
Vereinigte Staaten	51	74	28	30	50	38	24	31	1	6	11	7	36	6	18	3
OECD-Durchschnitt	**48**	**59**	**31**	**31**	**28**	**42**	**8**	**19**	**2**	**10**	**19**	**4**	**22**	**6**	**22**	**12**
EU22-Durchschnitt	**49**	**62**	**30**	**30**	**27**	**42**	**6**	**19**	**2**	**11**	**18**	**2**	**20**	**7**	**23**	**11**
Partnerländer																
Argentinien[2]	56	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	40	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	35	30	35	34	6	17	10	24	2	21	11	5	20	2	29	6
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	37	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	51	66	30	30	9	47	6	23	1	10	17	2	21	4	29	10
Russische Föd.	45	m	m	m	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	39	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	**45**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Mehrere Fachrichtungen sind nicht erfasst (Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin; Dienstleistungen; Sozialwissenschaften; Künste und Geisteswissenschaften sowie Wirtschaft und Verwaltung). Die Daten für diese Fachrichtungen sind in der OECD-Bildungsdatenbank verfügbar (http://stats.oecd.org/).

2. Referenzjahr 2015.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803501

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

Tabelle B4.2

Charakteristika von Anfängern im Tertiärbereich (erster Bildungsgang) (2016)

	Anteil weiblicher Anfänger (in %)	Anteil Frauen an internationalen Anfängern (in %)	Durchschnittsalter Anfänger	Durchschnittsalter weiblicher Anfänger	Anteil internationaler Anfänger (in %)	Anteil weiblicher Anfänger nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich			Anteil männlicher Anfänger nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich		
						Kurze tertiäre Bildungsgänge (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge (2–3 Jahre)	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge
	(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	53	54	22	22	21	44	41	15	46	38	16
Belgien	56	61	20	20	13	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	53	55	22	23	1	46	52	2	45	54	1
Tschechien	55	53	22	22	18	1	86	13	1	87	12
Dänemark	55	51	25	25	16	19	74	7	27	65	8
Estland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	53	45	23	23	11	a	95	5	a	93	7
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	51	54	22	22	12	0	78	22	0	86	14
Griechenland	54	37	19	19	4	a	100	a	a	100	a
Ungarn	55	50	21	22	10	14	69	18	10	75	16
Island	60	63	24	25	16	5	88	6	6	87	6
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	57	m	24	23	m	22	78	a	30	70	a
Italien	55	59	20	20	6	1	84	15	2	88	10
Japan	51	m	18	18	m	43	55	2	28	70	3
Republik 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	53	54	25	25	47	14	47	39	12	47	41
Mexiko	50	m	21	21	0	7	93	a	10	90	a
Niederlande	52	53	20	20	19	1	91	8	1	91	8
Neuseeland	55	49	23	23	32	25	75	a	32	68	a
Norwegen	55	55	23	22	4	2	88	10	11	77	12
Polen	54	49	21	21	5	m	m	m	m	m	m
Portugal	53	51	20	20	4	6	81	13	12	73	15
Slowakei	57	56	22	22	7	3	90	7	2	93	5
Slowenien	54	52	20	20	4	14	80	6	24	73	3
Spanien	53	m	21	21	m	30	58	12	38	52	10
Schweden	57	49	24	24	12	11	66	23	16	55	29
Schweiz	49	50	25	25	15	3	69	27	2	70	28
Türkei	47	33	23	23	1	45	53	2	43	56	1
Ver. Königreich	56	54	21	21	12	10	88	1	10	89	1
Vereinigte Staaten	52	36	20	20	3	44	56	a	47	53	a
OECD-Durchschnitt	**54**	**51**	**22**	**22**	**12**	**16**	**74**	**10**	**18**	**73**	**10**
EU22-Durchschnitt	**54**	**52**	**22**	**22**	**13**	**10**	**77**	**13**	**13**	**75**	**12**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	51	52	23	22	0	38	62	a	45	55	a
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	47	m	m	m	m	0	100	0	a	99	1
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	53	41	21	21	4	a	93	7	a	97	3
Russische Föd.	52	m	m	m	m	47	43	10	48	43	9
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	**51**	**m**	**m**	**m**	**m**	**23**	**71**	**7**	**23**	**73**	**5**

Anmerkung: Die Tabelle bezieht sich auf Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die unabhängig von der ISCED-Stufe zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich aufnehmen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803520

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

Tabelle B4.3

Anfängerquoten im Tertiärbereich (erster Bildungsgang), nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2016)

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			Anfänger im Tertiärbereich, erster Bildungsgang		
	Gesamt	Ohne internationale Bildungsteilnehmer		Gesamt	Ohne internationale Bildungsteilnehmer		Gesamt	Ohne internationale Bildungsteilnehmer		Gesamt	Ohne internationale Bildungsteilnehmer		Gesamt	Ohne internationale Bildungsteilnehmer	
		Gesamt	<25 Jahren		Gesamt	<25 Jahren		Gesamt	<30 Jahren		Gesamt	<30 Jahren		Gesamt	<25 Jahren
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	m	m	m	97	78	62	34	15	8	3,4	2,1	0,9	m	m	m
Österreich	35	34	29	45	36	30	24	17	14	3,3	2,1	1,5	70	56	48
Belgien	1	1	1	75	67	66	28	24	24	m	m	m	72	63	62
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	47	47	32	58	57	47	11	10	5	0,4	0,3	0,1	89	89	71
Tschechien	0	0	0	59	52	46	31	26	23	3,4	2,7	2,1	57	47	42
Dänemark	28	24	10	71	64	47	34	27	23	3,3	2,1	1,1	86	72	53
Estland	a	a	a	64	60	48	27	23	17	2,0	1,6	1,1	m	m	m
Finnland	a	a	a	57	53	42	13	9	4	2,3	1,6	0,6	58	51	42
Frankreich	29	m	m	55	m	m	39	m	m	2,2	m	m	m	m	m
Deutschland	0	0	0	49	46	39	29	21	20	3,8	3,2	m	60	53	45
Griechenland	a	a	a	64	62	60	12	12	8	2,5	2,4	1,1	64	62	60
Ungarn	5	5	4	29	27	25	16	13	11	1,7	1,5	1,0	41	37	33
Island	7	4	1	65	58	43	35	31	15	2,2	1,2	0,3	70	59	43
Irland	11	11	4	74	70	62	31	25	14	3,2	2,2	1,2	m	m	m
Israel	22	m	m	56	54	36	22	21	9	1,7	1,6	0,5	69	m	m
Italien	1	1	0	41	38	35	18	16	14	1,3	1,1	0,9	48	45	41
Japan	28	m	m	50	m	m	9	m	m	1,2	1,0	m	80	m	m
Republik Korea	32	m	m	56	m	m	13	m	m	3,5	m	m	m	m	m
Lettland	26	25	15	76	69	56	27	22	17	2,3	2,0	1,0	m	m	m
Luxemburg	4	4	4	16	11	11	14	4	3	1,2	0,3	0,2	31	17	15
Mexiko	4	4	m	45	45	m	6	6	m	0,6	0,6	m	49	49	m
Niederlande	2	2	1	59	51	49	23	17	15	1,5	0,9	0,7	64	52	50
Neuseeland	34	24	11	76	55	42	11	8	4	3,2	1,3	0,5	91	63	49
Norwegen	5	5	3	69	65	54	31	28	22	2,7	1,8	0,7	75	72	60
Polen	0	0	0	69	m	m	42	m	m	3,2	m	m	76	72	66
Portugal	6	5	5	50	48	44	34	31	26	3,5	2,4	1,1	62	60	56
Slowakei	1	1	1	50	48	42	34	32	29	2,3	2,1	1,5	54	51	46
Slowenien	24	24	19	71	68	64	33	31	29	2,2	1,9	1,3	72	69	66
Spanien	27	m	m	48	47	44	19	16	14	3,9	3,2	1,7	73	m	m
Schweden	9	9	3	44	42	30	30	25	19	2,2	1,4	0,6	62	55	40
Schweiz	2	2	1	62	55	39	22	15	13	4,7	2,0	1,5	82	70	47
Türkei	49	49	35	61	60	45	11	10	8	1,1	1,0	0,6	m	m	m
Ver. Königreich	14	14	8	65	55	48	26	15	9	4,0	2,3	1,4	64	56	48
Vereinigte Staaten	38	37	26	m	m	m	13	11	7	1,2	0,6	0,4	52	50	46
OECD-Durchschnitt	**16**	**13**	**9**	**58**	**53**	**45**	**24**	**19**	**15**	**2,5**	**1,7**	**0,9**	**66**	**57**	**49**
EU22-Durchschnitt	**12**	**9**	**6**	**56**	**51**	**44**	**27**	**20**	**17**	**2,6**	**1,9**	**1,1**	**62**	**54**	**48**
Partnerländer															
Argentinien[1]	60	m	m	54	m	m	5	m	m	0,6	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	38	m	m	34	m	m	4	m	m	0,4	m	m	m	m	m
Kolumbien	24	24	15	33	33	24	9	9	3	0,1	0,1	0,0	57	57	39
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	a	a	a	45	m	m	10	m	m	m	m	m	63	m	m
Indonesien	6	m	m	22	m	m	2	m	m	0,1	m	m	m	m	m
Litauen	a	a	a	77	74	66	23	20	17	1,6	1,5	1,0	81	78	70
Russische Föd.	45	44	m	63	56	m	20	m	m	1,5	1,4	m	83	m	m
Saudi-Arabien	13	m	m	66	m	m	2	m	m	0,3	m	m	78	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**26**	**m**	**m**	**53**	**m**	**m**	**15**	**m**	**m**	**1,8**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Unterschiede im Erhebungsbereich der Bevölkerungsdaten und der Anfängerdaten bedeuten, dass die Anfängerquoten von Ländern mit einem Nettoabgang von Bildungsteilnehmern wohl zu niedrig angesetzt und Länder mit einem Nettozugang von Bildungsteilnehmern wohl zu hoch angesetzt sind. Bei den bereinigten Anfängerquoten ist dies weitgehend berücksichtigt. Weiterführende länderspezifische Informationen s. Anhang 3.

1. Referenzjahr 2015.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803539

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

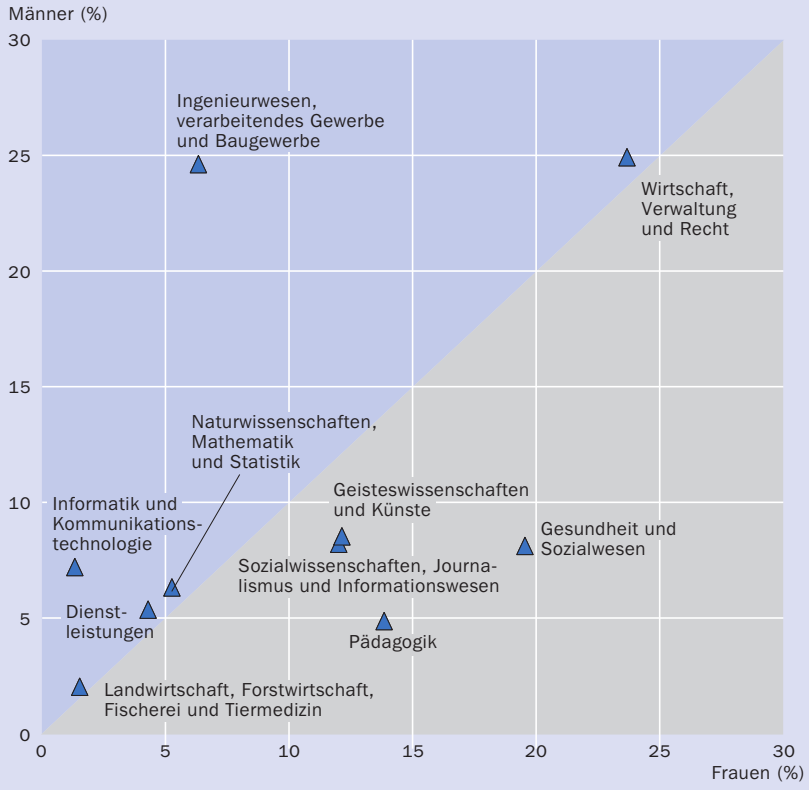
Indikator B5
Wer wird einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben?

- Im Tertiärbereich gibt es je nach Fächergruppe große Unterschiede im Anteil weiblicher bzw. männlicher Bildungsteilnehmer. Während ein großer Teil der männlichen Absolventen einen Abschluss in Ingenieurwesen, verarbeitendem Gewerbe und Baugewerbe erwirbt (im Durchschnitt der OECD-Länder 25 Prozent), ist der Anteil der weiblichen Absolventen in dieser Fächergruppe sehr niedrig (im Durchschnitt 6 Prozent). Umgekehrt erwerben nur 5 Prozent der männlichen Absolventen einen Abschluss in Pädagogik, im Vergleich zu 14 Prozent der weiblichen Absolventen.
- In den OECD-Ländern ist der Bachelorabschluss der am häufigsten erworbene Abschluss im Tertiärbereich. 2016 hat im Durchschnitt der OECD-Länder die Mehrzahl der Erstabsolventen im Tertiärbereich einen Bachelorabschluss erworben (75 Prozent), 11 Prozent einen Masterabschluss und 15 Prozent einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang.
- Ausgehend von den gegenwärtigen Abschlussquoten werden durchschnittlich 49 Prozent der heutigen jungen Menschen in den OECD-Ländern wahrscheinlich im Laufe ihres Lebens zumindest einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben.

Abbildung B5.1

Absolventen des Tertiärbereichs, nach Geschlecht und Fächergruppe (2016)

Durchschnitt der OECD-Länder



Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803691

Kontext

Abschlussquoten im Tertiärbereich veranschaulichen, in welchem Ausmaß ein Land in der Lage ist, die Beschäftigten der Zukunft mit fortschrittlichen Fachkenntnissen und -kompetenzen auszustatten. In den OECD-Ländern gibt es weiterhin große Anreize, einen Abschluss im Tertiärbereich zu erwerben, u. a. höhere Einkommen und bessere Beschäftigungsaussichten (weiterführende Informationen hierzu s. Indikatoren A3, A4 und A5). 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, wie viele Ausbildungsplätze auf den einzelnen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs in welchen Fächergruppen zur Verfügung stehen 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 anbieten (OECD, 2016[1]). Gleichzeitig werden die von den Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich gewählten Bildungsverläufe immer vielfältiger. Außerdem streben immer mehr Bildungsteilnehmer einen Abschluss im Tertiärbereich außerhalb ihres Herkunftslandes an.

Die politischen Entscheidungsträger suchen nach Wegen, den Übergang vom Tertiärbereich in den Arbeitsmarkt zu erleichtern (OECD, 2015[2]). Eine Analyse der aktuellen Abschlussquoten kann dazu beitragen, den Bildungsverlauf der Teilnehmer im Tertiärbereich besser zu verstehen und zu antizipieren, wer dem Arbeitsmarkt in Zukunft mit einem tertiären Abschluss zur Verfügung stehen wird. Angesichts der mit einem Abschluss im Tertiärbereich einhergehenden besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt und der damit verbundenen gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen (s. Kapitel A) sollten Regierungen mit Blick auf Chancengerechtigkeit auch sicherstellen, dass ein Abschluss im Tertiärbereich nicht abhängig ist vom Geschlecht, dem sozioökonomischen oder demografischen Hintergrund (s. Indikator B7). Um dieses Problem der Ungerechtigkeit im Tertiärbereich zu lösen, bieten Länder wie Australien Stipendien, akademische Unterstützung und alternative Zugangsmodelle für Bildungsteilnehmer mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund (OECD, 2014[3]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Internationale Bildungsteilnehmer (s. Abschnitt Definitionen) streben eher einen höheren Abschluss als einen Bachelor- oder gleichwertigen Abschluss an. In den OECD-Ländern waren 2016 etwa 26 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.
- In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die Erstabschlussquoten von Männern wesentlich niedriger als von Frauen. Es wird davon ausgegangen, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 43 Prozent der Frauen und nur 29 Prozent der Männer vor dem 30. Geburtstag einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben.

- In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten beträgt das durchschnittliche Alter von Erstabsolventen eines Bildungsgangs im Tertiärbereich 26 Jahre.

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 2016 sowie der Altersverteilung der Absolventen. Daher basieren die Abschlussquoten auf den aktuellen Abschlussquoten, was bedeutet, dass sie von jeder Änderung des Bildungssystems beeinflusst werden, etwa der Einführung neuer Bildungsgänge oder Änderungen der Dauer von Bildungsgängen, wie sie sich in vielen Ländern in der Europäischen Union durch die Umsetzung des Bologna-Prozesses ergeben haben.

In diesem Indikator bezieht sich die Angabe „Alter" im Allgemeinen auf das Alter von Bildungsteilnehmern zu Beginn des Kalenderjahrs, sie können jedoch schon ein Jahr älter als angegeben sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Ausbildungsjahrs erfolgt. Das Alter von 30 Jahren wird als Obergrenze für den Abschluss kurzer tertiärer Bildungsgänge, von Bachelorbildungsgängen und den Erwerb eines Erstabschlusses im Tertiärbereich insgesamt angesehen. Auf Ebene des Masterabschlusses oder der Promotion gilt 35 Jahre als die obere Altersgrenze für einen Abschluss.

Analyse und Interpretationen

Charakteristika von Absolventen und Erstabsolventen des Tertiärbereichs

In den letzten 20 Jahren hat sich der Tertiärbereich in den OECD-Ländern signifikant gewandelt. Die Zusammensetzung der Bildungsteilnehmer ist internationaler geworden, mehr Frauen als Männer erwerben einen Abschluss in diesem Bildungsbereich, und die gewählten Fächergruppen haben sich verändert. Diese Änderungen können Befürchtungen hinsichtlich der Wettbewerbsfähigkeit in der globalen Wirtschaft und am Arbeitsmarkt widerspiegeln, sie zeigen jedoch auch die Interessen und Prioritäten einer wachsenden Zahl von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich.

Charakteristika von Absolventen nach Fächergruppen

Die Verteilung der erworbenen Abschlüsse auf die einzelnen Fächergruppen ist beispielsweise abhängig von deren relativer Beliebtheit bei den Bildungsteilnehmern, der Zahl der angebotenen Plätze an den Hochschulen und entsprechenden Einrichtungen sowie der Struktur der für diese Bildungsgänge möglichen Abschlüsse im jeweiligen Land.

Derzeit erwirbt in den meisten OECD-Ländern der größte Teil aller Absolventen des Tertiärbereichs insgesamt mit nur wenigen Ausnahmen einen Abschluss in Wirtschaft, Verwaltung und Recht (Tab. B5.2). In der Republik Korea und Portugal ist die beliebteste Fächergruppe der Absolventen Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, in Belgien, Finnland, Norwegen und Schweden Gesundheit und Sozialwesen, in Indien Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen, in Argentinien Pädagogik und in Saudi-Arabien und den Vereinigten Staaten Geisteswissenschaften und Künste.

Einige dieser Unterschiede lassen sich durch die jeweilige länderspezifische Struktur der Bildungssysteme erklären und die Art der Bildungseinrichtungen, die Abschlüsse in den jeweiligen Fächergruppen anbieten. So werden beispielsweise Abschlüsse in Fachrichtungen wie der Pflege (die zur Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen gehört) wahrscheinlich eher in denjenigen Ländern im Tertiärbereich angeboten, die die meisten berufsbildenden Bildungsgänge im postsekundaren Bereich in den Tertiärbereich eingegliedert haben.

In den meisten Ländern sind die Fachbereiche Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (auch als MINT bezeichnet) weniger beliebt. In mehr als der Hälfte der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten ist der kombinierte Anteil der Absolventen mit einem Abschluss in den Fächergruppen Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik, Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe sowie Informatik und Kommunikationstechnologie immer noch niedriger als der Anteil der Absolventen der Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht. 2016 erwarben im Durchschnitt der OECD-Länder 24 Prozent der Absolventen des Tertiärbereichs einen Abschluss in den MINT-Fachrichtungen, wobei die Zahlen von 16 Prozent in den Niederlanden bis zu 36 Prozent in Deutschland reichen.

Charakteristika von Absolventen nach Fächergruppe und Geschlecht

Die Fächergruppe Wirtschaft, Verwaltung und Recht wird im Durchschnitt der OECD-Länder in gleich hohem Maße von Männern und Frauen belegt (24 Prozent Frauen und 25 Prozent Männer) (Abb. B5.1). Damit ist sie mit großem Abstand die beliebteste Fächergruppe bei Frauen, gefolgt von Gesundheit und Sozialwesen (20 Prozent der weiblichen Absolventen).

Dagegen ziehen andere Fächergruppen, wie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe, signifikant mehr Männer als Frauen an. Während diese Fächergruppe bei Männern zu den beliebtesten gehört (25 Prozent der männlichen Absolventen im Durchschnitt der OECD-Länder), erwarben 2016 nur 6 Prozent der weiblichen Absolventen einen Abschluss in dieser Fächergruppe. Tatsächlich sind Mexiko und Portugal die einzigen Länder, in denen der Anteil weiblicher Absolventen bei über 10 Prozent liegt (11 bzw. 12 Prozent).

In der Fächergruppe Pädagogik kehrt sich die ungleiche Geschlechterverteilung um: Im Durchschnitt der OECD-Länder sind es hier 14 Prozent der weiblichen Absolventen und nur 5 Prozent der männlichen. Ähnliches gilt für die Fächergruppe Gesundheit und Sozialwesen, wo 20 Prozent der weiblichen und 8 Prozent der männlichen Absolventen des Tertiärbereichs einen Abschluss erwarben. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Fächergruppen Pädagogik sowie Gesundheit und Sozialwesen sind in allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten zu beobachten.

Die Geschlechterverteilung über die Fächergruppen ist aus zwei Gründen bedeutsam. Erstens ist es mit Blick auf die Chancengerechtigkeit wichtig sicherzustellen, dass Menschen den Bildungsgang oder die berufliche Laufbahn wählen können, die sie ansprechen, ohne von gesellschaftlicher Wahrnehmung darüber beeinflusst zu werden, welche Berufe für Männer bzw. Frauen typisch sind (OECD, 2014[4]). Zweitens können geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Fächerauswahl zu späteren Ungleichgewichten im Arbeitsmarkt führen, und es liegen Beweise dafür vor, dass sich eine ausgewogenere Arbeitsmarktbeteiligung von Männern und Frauen vorteilhaft auf das BIP auswirkt (Elborgh-Woytek et al., 2013[5]).

Charakteristika von Erstabsolventen nach Bildungsstand

Erstabsolventen des Tertiärbereichs werden als Bildungsteilnehmer definiert, die zum ersten Mal in ihrem Leben einen Abschluss im Tertiärbereich in einem bestimmten Land erwerben.

2016 hat die große Mehrheit der Erstabsolventen im Tertiärbereich einen Bachelorabschluss erworben. Im Durchschnitt der OECD-Länder haben 75 Prozent der Erstabsolventen im Tertiärbereich einen Bachelorabschluss erworben, 11 Prozent einen Masterabschluss und 15 Prozent einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang (Tab. B5.1).

Es gibt hierbei jedoch zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede. In Luxemburg, der Russischen Föderation, Schweden und Slowenien erwarben mehr als 30 Prozent der Erstabsolventen im Tertiärbereich einen Master- oder gleichwertigen Abschluss. In Chile, Österreich, der Türkei und den Vereinigten Staaten erwarben mehr als 40 Prozent der Erstabsolventen einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang. Bachelor- oder gleichwertige Abschlüsse bleiben in allen diesen Ländern die häufigsten Abschlüsse von Erstabsolventen im Tertiärbereich. Hiervon gibt es nur zwei Ausnahmen: In Österreich sind Abschlüsse kurzer tertiärer Bildungsgänge am häufigsten, in der Russischen Föderation von Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen.

Diese Unterschiede können durch die Struktur des Tertiärbereichs bedingt sein, die Attraktivität der Bildungsgänge für internationale Bildungsteilnehmer (insbesondere bei Masterbildungsgängen und Erstabschlüssen nach einem langen Bildungsgang) oder die nachdrücklichere Förderung bestimmter Bildungsgänge in einigen Ländern (z. B. kurzer tertiärer Bildungsgänge).

Charakteristika von Erstabsolventen nach Geschlecht

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 zwischen Männern und Frauen.

2016 haben mehr Frauen als Männer einen Abschluss im Tertiärbereich erworben: Im Durchschnitt waren 57 Prozent der Erstabsolventen im Tertiärbereich in den OECD-Ländern Frauen, diese Zahl variiert von 49 Prozent in der Schweiz bis zu 65 Prozent in Lettland (Tab. B5.1). Außerdem war der Anteil der Frauen unter den Erstabsolventen in fast allen OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten höher als der Anteil der Frauen unter denjenigen, die zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegt haben (s. Indikator B4). Die Differenz zwischen Erstabsolventen und denjenigen, die zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegen, ist in Litauen, der Slowakei und Tschechien besonders deutlich und liegt bei über 6 Prozentpunkten. Dies bestätigt frühere Ergebnisse, nach denen Frauen mit größerer Wahrscheinlichkeit einen Bildungsgang im Tertiärbereich abschließen als Männer (s. Indikator A9 in OECD, 2016[6]).

Auch wenn 2016 die meisten Abschlüsse im Tertiärbereich von Frauen erworben wurden, erzielen Männer immer noch die besseren Arbeitsmarktergebnisse. Die Erwerbseinkommen von Männern mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind im Durchschnitt höher als die von Frauen, und Männer mit diesem Abschluss haben tendenziell höhere Beschäftigungsquoten als Frauen (s. Indikatoren A3 und A4).

Charakteristika von Erstabsolventen nach Alter

Seit einigen Jahren herrscht in vielen OECD-Ländern Besorgnis darüber, wie lange Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich für den Abschluss ihrer Bildungsgänge benötigen. Damit mehr Arbeitskräfte in jüngerem Alter in den Arbeitsmarkt eintreten, haben sie Maßnahmen entwickelt, um Bildungsteilnehmer darin zu unterstützen, ihren Abschluss schneller zu erwerben. So zielten beispielsweise die auf die Bologna-Erklärung (mit der eine neue Abschlussstruktur in den europäischen Ländern eingeführt wurde) im Jahr 1999 folgenden Reformen ausdrücklich auf eine Verkürzung der Ausbildungsdauer ab.

2016 erwarben in den OECD-Ländern 82 Prozent der Erstabsolventen im Tertiärbereich ihren Abschluss vor dem 30. Geburtstag, das durchschnittliche Alter betrug 26 Jahre (Tab. B5.1). Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern sind jedoch groß, die Bandbreite reicht von 23 Jahren in Litauen und dem Vereinigten Königreich bis zu 28 Jahren in Luxemburg, Schweden und der Schweiz. Das durchschnittliche Alter, in dem die meisten Bildungsteilnehmer ihren Abschluss erwerben, spiegelt eine Kombination aus dem durchschnittlichen Alter bei Aufnahme des Bildungsgangs und seiner Dauer wider. Die Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich kann durch die Struktur der Bildungssysteme im Sekundarbereich II, Zugangsmodelle und Zulassungsverfahren zum Tertiärbereich, Wehrpflicht oder unterschiedliche Wege für den Übergang von der Ausbildung in den Beruf verzögert werden. Die Dauer des Bildungsgangs hängt von der Struktur des Bildungsgangs bzw. der Intensität der Teilnahme (Vollzeit oder Teilzeit) ab. In Luxemburg, Schweden und der Schweiz erwerben die Bildungsteilnehmer ihren Abschluss später, aber das durchschnittliche Eintrittsalter in den Tertiärbereich liegt auch 2 bis 3 Jahre über dem OECD-Durchschnitt (24 bis 25 Jahre im Vergleich zum Durchschnitt von 22 Jahren). Das höhere Alter sowohl bei Abschluss als auch bei Beginn der Ausbildung in diesen Ländern spiegelt die unterschiedlichen Ausbildungswege der Bildungsteilnehmer vor Eintritt in den Tertiärbereich wider, die Flexibilität des Bildungssystems beim Übergang zwischen Bildungsgängen oder zwischen Arbeit und Ausbildung im Tertiärbereich sowie das lebenslange Lernen von Erwachsenen (s. Indikator B4). Die höhere Bildungsteilnahme an Teilzeitbildungsgängen wie in Schweden und der Schweiz erhöht ebenfalls tendenziell das durchschnittliche Alter der Absolventen (s. Indikator B1).

Der Unterschied zwischen dem Alter zu Beginn der Ausbildung im Tertiärbereich und dem Alter bei Abschluss kann in einigen Ländern sehr klein sein und zum Teil durch hohe Abschlusszahlen in kurzen tertiären Bildungsgängen beeinflusst sein, die im Allgemeinen nur 2 Jahre dauern, während die Ausbildungsdauer bis zum Bachelorabschluss 3 oder 4 Jahre beträgt. Außerdem zielen in einigen Ländern die kurzen tertiären Bildungsgänge speziell auf ältere Bildungsteilnehmer ab, die vielleicht etwas länger bis zu ihrem Abschluss benötigen, wodurch das Eintrittsalter auf dieser ISCED-Stufe gegenüber dem Abschlussalter steigt.

Erstabschlussquoten im Tertiärbereich

Basierend auf den Abschlussquoten von 2016 und unter Berücksichtigung der internationalen Bildungsteilnehmer kann davon ausgegangen werden, dass 49 Prozent der jungen Menschen von heute im Durchschnitt der OECD-Länder mindestens einmal im Laufe ihres Lebens einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben werden. Dieser Anteil liegt zwischen 18 Prozent in Luxemburg (wobei dieser Anteil von den 74 Prozent der Absolventen des Sekundarbereichs, die einen tertiären Bildungsgang im Ausland aufnehmen, negativ beeinflusst wird) und mindestens 70 Prozent in Australien, Dänemark, Japan und Neuseeland

(Tab. B5.3). In Luxemburg ist jedoch zu berücksichtigen, dass 75 Prozent der Absolventen des Sekundarbereichs ihre Ausbildung im Tertiärbereich im Ausland fortsetzen.

Erstabschlussquoten nach ISCED-Stufe

Es wird erwartet, dass die Zahl junger Menschen, die im Laufe ihres Lebens einen Bachelorabschluss erwerben werden, höher ist als die Zahl der Absolventen jeder anderen ISCED-Stufe des Tertiärbereichs. Auf der Grundlage der Abschlussquoten von 2016 wird davon ausgegangen, dass im Durchschnitt der OECD-Länder 38 Prozent der jungen Menschen im Laufe ihres Lebens einen Bachelorabschluss erwerben werden, 18 Prozent einen Masterabschluss, 10 Prozent einen Abschluss in einem kurzen tertiären Bildungsgang und rund 2 Prozent eine Promotion abschließen werden (Tab. B5.3).

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 ISCED-Stufen des Tertiärbereichs. In dem Bemühen, die Beschäftigungschancen und den Übergang in den Arbeitsmarkt zu verbessern, fördern einige Länder die Teilnahme an kurzen tertiären Bildungsgängen. Die Wahrscheinlichkeit, dass jemand in Chile, China, Japan, Neuseeland, der Russischen Föderation und der Türkei 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 technischer oder berufsorientierter Bildungsgänge mit dem Ziel Bachelor- und Masterabschluss.

Erstabschlussquoten ohne internationale Bildungsteilnehmer

Internationale Bildungsteilnehmer (s. Abschnitt Definitionen) können sich erheblich auf die Abschlussquoten auswirken, da sie die Abschätzung der Zahl der Absolventen gegenüber der alleinigen Berücksichtigung der inländischen Bevölkerung künstlich anheben. In Ländern mit einem großen Anteil internationaler Bildungsteilnehmer wie Australien und Neuseeland können sich signifikante Unterschiede ergeben. Werden internationale Bildungsteilnehmer bei den Berechnungen nicht berücksichtigt, sinken die Erstabschlussquoten im Tertiärbereich in Australien um 31 Prozentpunkte und in Neuseeland um 24 Prozentpunkte (Tab. B5.3).

Der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer an den Erstabsolventen des Tertiärbereichs variiert signifikant zwischen den Ländern. In Australien, Luxemburg und Neuseeland ist ihr Anteil besonders hoch und liegt bei mindestens 20 Prozent internationaler Absolventen in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen, mindestens 30 Prozent in Master- oder gleichwertigen Bildungsgängen und mindestens 40 Prozent in Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen. Dagegen weisen Chile, Griechenland und Slowenien mit weniger als 5 Prozent internationaler Absolventen auf allen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs den geringsten Anteil internationaler Absolventen auf (Abb. B5.2).

Trotz dieser Unterschiede zwischen den Ländern haben alle Länder mit verfügbaren Daten eines gemeinsam: Internationale Bildungsteilnehmer werden eher von Master- oder Promotionsbildungsgängen angezogen als von Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen. In den OECD-Ländern waren 2016 etwa 26 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die einen Erstabschluss in einem Promotionsbildungsgang erwarben, internationale Bildungsteilnehmer, im Vergleich zu 17 Prozent der Erstabsolventen eines Master- oder gleichwertigen Bildungsgangs und 7 Prozent der Erstabsolventen eines Bachelorbildungsgangs (Abb. B5.2).

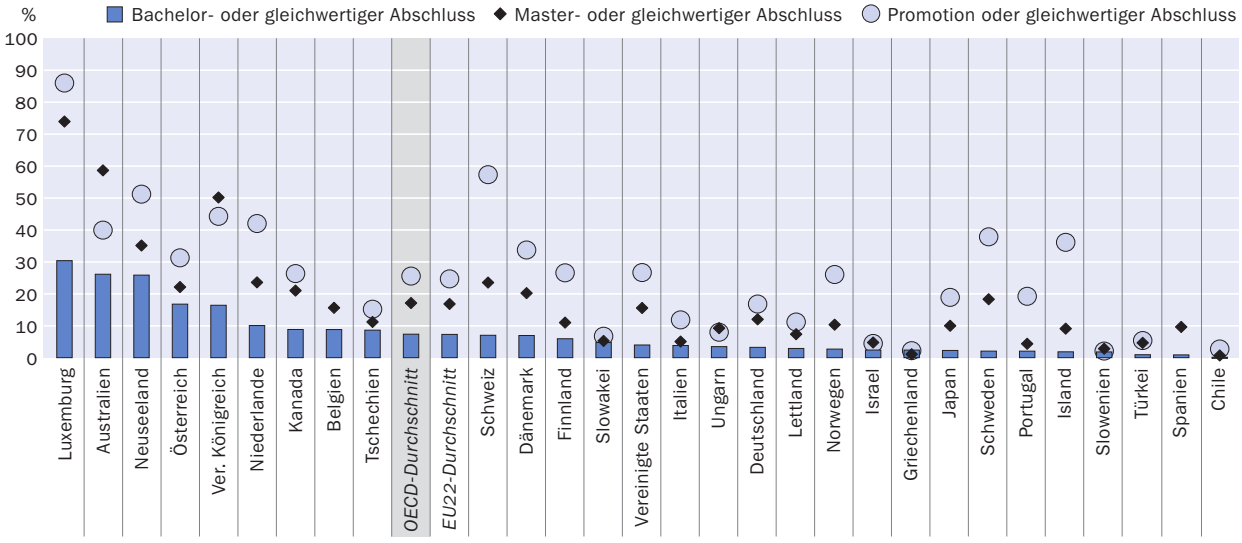
Dieser hohe Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in Master- oder Promotionsbildungsgängen könnte zum Teil an der immer größeren Bedeutung der wissensbasierten Wirtschaft, die unmittelbar auf der Schaffung, Verbreitung und Anwendung von Wissen und Informationen beruht. Dieses Phänomen hat zur Internationalisierung der Forschung beigetragen. Daher suchen viele Bildungsteilnehmer nach Möglichkeiten, Master- oder Promotionsbildungsgänge im Ausland zu absolvieren. Für die Zielländer kann die Anwerbung internationaler Bildungsteilnehmer aus ganz unterschiedlichen Gründen vorteilhaft sein, z. B. aufgrund der von Bildungsteilnehmern gezahlten Bildungsgebühren und ihrer 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 Promovierende sind ein integraler Bestandteil des Forschungspersonals eines Landes (OECD, 2016[7]).

Erstabschlussquoten von Bildungsteilnehmern, die jünger als 30 Jahre sind

Die Erstabschlussquoten von Absolventen im Tertiärbereich, die jünger als 30 Jahre sind, sind ein Indikator für die zu erwartende Zahl junger Menschen, die bei ihrem ersten Eintritt in den Arbeitsmarkt über einen Abschluss im Tertiärbereich verfügen werden. Im Durchschnitt der 23 Länder mit verfügbaren Daten wird erwartet, dass (ohne internationale Bildungsteilnehmer) 36 Prozent der jungen Menschen vor dem 30. Lebensjahr einen Erstabschluss im Tertiärbereich erwerben werden (Tab. B5.3). Dieser Anteil liegt zwischen 9 Prozent in Luxemburg (wobei dieser Wert von den drei Viertel der Absolventen des Sekundarbereichs, die einen tertiären Bildungsgang im Ausland aufnehmen, negativ beeinflusst wird) und 50 Prozent in Dänemark und Spanien.

Abbildung B5.2

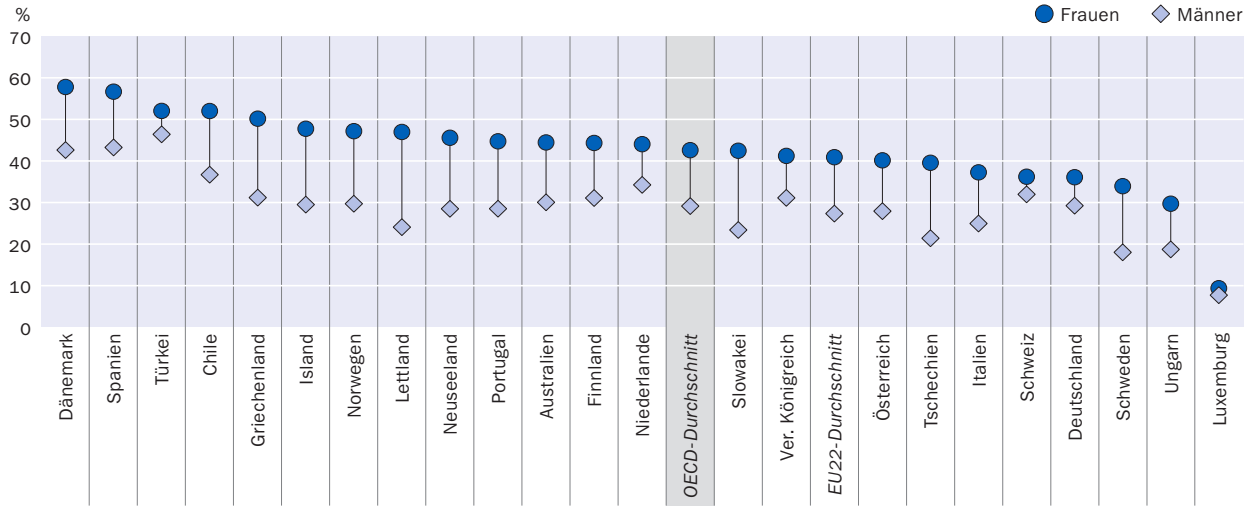
Anteil internationaler Erstabsolventen, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2016)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler Absolventen eines Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgangs.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803710

Abbildung B5.3

Erstabschlussquoten inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die jünger als 30 Jahre sind, nach Geschlecht (2016)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Erstabschlussquoten von Frauen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803729

Männer erwerben mit geringerer Wahrscheinlichkeit einen Abschluss im Tertiärbereich als Frauen. Im Durchschnitt der OECD-Länder wird erwartet, dass 43 Prozent der Frauen und nur 29 Prozent der Männer vor dem 30. Geburtstag einen Abschluss im Tertiärbereich erwerben (Abb. B5.3). Die Abschlussquoten unterscheiden sich, insbesondere für Frauen, sehr stark zwischen den einzelnen Ländern und reichen bei Frauen von 9 Prozent in Luxemburg bis zu 58 Prozent in Dänemark und bei Männern von 8 Prozent in Luxemburg bis zu 46 Prozent in der Türkei.

In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind die Erstabschlussquoten im Tertiärbereich für Männer niedriger als für Frauen, aber die Größenordnung dieses geschlechtsspezifischen Unterschieds variiert signifikant zwischen den einzelnen Ländern. Der Unterschied zwischen Männern und Frauen reicht von weniger als 5 Prozentpunkten in Luxemburg und der Schweiz bis zu mehr als 20 Prozentpunkten in Lettland.

In einigen Bildungssystemen ist die Altersspanne der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich größer als in anderen. In Chile, Dänemark, Lettland, Neuseeland, Schweden, der Schweiz und der Türkei sinken die Erstabschlussquoten im Tertiärbereich um mindestens 10 Prozentpunkte, wenn (internationale Bildungsteilnehmer ausgenommen) nur junge Menschen berücksichtigt werden, die jünger als 30 Jahre sind. Dies deutet darauf hin, dass diese Bildungssysteme hinsichtlich des Zugangs zu Bildungsgängen im Tertiärbereich und ihrer Dauer flexibler sind, insbesondere für Bildungsteilnehmer, die nicht im typischen Alter für diese Bildungsgänge sind. Es kann jedoch auch auf unterschiedliche Vorgaben und Einstellungen zu Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen zurückzuführen sein. Tatsächlich ist, mit Ausnahme der Türkei, das durchschnittliche Alter von Erstabsolventen in diesen Ländern typischerweise höher als im OECD-Durchschnitt, was vor allem durch das höhere Alter beim Beginn des Tertiärbesuchs begründet ist.

Definitionen

Erstabsolvent ist ein Bildungsteilnehmer, der innerhalb des Referenzzeitraums zum ersten Mal einen Abschluss in einem bestimmten Bildungsbereich erworben hat. Wenn also ein Bildungsteilnehmer im Laufe der Jahre mehrere Abschlüsse erwirbt, so wird er 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 vom belegten Bildungsgang. Diese Definition liegt den Tabellen B5.1 und B5.3 (Spalten 13 bis 15) zugrunde.

Erstabsolventen eines bestimmten Bildungsgangs oder einer bestimmten ISCED-Stufe des Tertiärbereichs sind Bildungsteilnehmer, die einen Erstabschluss in diesem 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 B5.1 (Spalten 5 bis 7) und Tabelle B5.3 (Spalten 1 bis 12) zugrunde.

Internationale Bildungsteilnehmer sind Bildungsteilnehmer, die aus ihrem Herkunftsland zwecks Ausbildung im Tertiärbereich in ein anderes Land gekommen sind. In den meisten Ländern gelten internationale Bildungsteilnehmer 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 im Tertiärbereich sind Bildungsteilnehmer, die nicht die Staatsbürgerschaft des Landes haben, in dem sie den Tertiärbereich besuchen (weiterführende Einzelheiten s. Anhang 3 unter http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Nettoabschlussquoten 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

Außer es ist etwas anderes angegeben, wurden die Abschlussquoten als Nettoabschlussquoten (d. h. als Summe der altersspezifischen Abschlussquoten) berechnet.

Sind keine nach Alter aufgegliederten Daten verfügbar, werden Bruttoabschlussquoten verwendet. Zur Berechnung der Bruttoabschlussquoten gab jedes Land das typische Abschlussalter an (s. Anhang 1). Das typische Abschlussalter auf einer bestimmten Bildungsstufe wird in *Bildung auf einen Blick* als die Altersspanne definiert, in die mindestens die Hälfte der Absolventen mit diesem Abschluss fällt. 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.

Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden einige der Ausreißer in Tabelle B5.3 und Abbildung B5.3 nicht aufgeführt. Sie sind jedoch in Anhang 3 enthalten (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Das durchschnittliche Alter der Bildungsteilnehmer wird in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im zweiten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Januar berechnet und in den Ländern, in denen das Berichtsjahr für Bildungsgänge im ersten Halbjahr des Kalenderjahrs beginnt, auf den 1. Juli. Dementsprechend könnte das durchschnittliche Alter der Erstabsolventen um bis zu 6 Monate zu niedrig geschätzt sein.

Weiterführende länderspezifische Informationen s. Anhang 3 unter *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*.

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2017 durchgeführten UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weiterführende Informationen s. Anhang 3 *unter http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

Elborgh-Woytek, K. et al. (2013), „Macroeconomic gains from gender equity", *IMF Staff Discussion Note, www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2013/sdn1310.pdf*. [5]

OECD (2016), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821jw*. [6]

OECD (2016), *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016*, OECD Publishing, *http://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-en*. [1]

OECD (2016), „The internationalisation of doctoral and master's studies", *Education Indicators in Focus*, No. 39, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5jm2f77d5wkg-en*. [7]

OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en*. [2]

OECD (2014), *Fostering Equity in Higher Education, Compendium of Practical Case Studies: Fostering inclusion of disadvantaged students, www.oecd.org/education/imhe/Fostering-inclusion-of-disadvantaged-students.pdf* (Zugriff am 20. Juni 2018). [3]

OECD (2014), *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können – Schülerleistungen in Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften*, Bd. I, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6004399w*. [4]

Tabellen Indikator B5

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803615

- Tabelle B5.1: Charakteristika von Erstabsolventen im Tertiärbereich (2016)
- Tabelle B5.2: Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe (2016)
- Tabelle B5.3: Erstabschlussquoten, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2016)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B5.1

Charakteristika von Erstabsolventen im Tertiärbereich (2016)

	Anteil weiblicher Absolventen	Anteil Absolventen jünger als das typische Abschlussalter von 30 Jahren	Durchschnittliches Alter	Anteil internationaler Absolventen	Anteil Erstabsolventen, nach ISCED-Stufe		
					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	83	25	41	8	74	19
Österreich	56	83	24	17	46	34	20
Belgien	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Chile	57	76	27	0	45	53	2
Tschechien	64	86	26	9	1	90	9
Dänemark	56	85	26	15	18	73	9
Estland	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	57	80	27	10	a	90	10
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	52	87	26	3	0	84	16
Griechenland	60	92	25	2	a	100	a
Ungarn	60	79	26	5	5	81	14
Island	62	78	27	2	2	98	0
Irland	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	m	m	m	m
Italien	58	91	25	4	1	81	18
Japan	52	m	m	4	35	63	2
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	65	78	27	3	29	66	5
Luxemburg	53	74	28	50	12	52	36
Mexiko	53	90	24	m	8	92	a
Niederlande	56	94	24	16	2	90	8
Neuseeland	56	79	26	33	33	67	a
Norwegen	60	83	26	2	8	83	9
Polen	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	59	90	25	2	0	83	16
Slowakei	64	87	24	6	3	91	6
Slowenien	58	57	m	2	8	59	33
Spanien	55	84	25	4	34	49	17
Schweden	63	75	28	10	2	64	34
Schweiz	49	76	28	7	1	99	0
Türkei	51	83	25	1	42	56	2
Ver. Königreich	56	91	23	13	13	85	1
Vereinigte Staaten	58	m	m	3	41	59	a
OECD-Durchschnitt	**57**	**82**	**26**	**10**	**15**	**75**	**11**
EU22-Durchschnitt	**58**	**83**	**26**	**10**	**10**	**75**	**15**
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	m	m	m	m	m	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	61	94	23	m	a	93	7
Russische Föd.	57	m	m	m	27	34	39
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**

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803634
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.2

Absolventen des Tertiärbereichs, nach Fächergruppe (2016)

	Pädagogik	Geisteswissenschaften und Künste	Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikationstechnologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	9	11	7	34	6	4	8	1	18	2
Österreich	12	7	11	22	6	4	21	2	7	8
Belgien	9	10	11	22	4	2	12	2	27	2
Kanada	8	10	16	26	7	3	12	2	14	2
Chile	15	3	4	24	1	3	16	2	21	10
Tschechien	10	9	11	22	5	4	16	3	12	7
Dänemark	6	13	11	25	6	5	10	1	20	3
Estland	8	12	9	24	7	6	14	2	12	6
Finnland	6	12	7	18	5	7	18	2	20	4
Frankreich	4	9	8	33	8	3	15	1	15	3
Deutschland	10	12	7	23	9	5	22	2	7	3
Griechenland	7	13	12	21	8	3	17	2	12	4
Ungarn	17	10	10	24	4	4	14	3	8	5
Island	14	10	16	22	5	5	10	1	15	3
Irland	6	14	6	25	8	7	10	2	17	5
Israel[1]	17	9	21	24	6	4	9	1	10	0
Italien	4	18	14	21	8	1	16	3	15	0
Japan[2]	10[d]	15[d]	8[d]	20[d]	3[d]	x	18[d]	3[d]	16[d]	8[d]
Republik Korea	7	17	6	16	5	2	22	1	14	9
Lettland	7	8	10	31	3	5	13	2	14	8
Luxemburg	9	11	12	40	6	6	7	2	6	2
Mexiko	14	4	9	35	3	2	21	2	10	1
Niederlande[3]	10	9	15	29	6	2	8	1	16	5
Neuseeland	10	11	9	26	6	7	8	2	15	6
Norwegen	17	8	11	16	5	3	13	1	21	6
Polen	14	7	10	24	4	3	16	1	13	7
Portugal	5	9	11	19	7	1	21	2	18	6
Slowakei	13	7	12	20	6	3	12	2	18	6
Slowenien	11	11	11	23	5	3	17	3	8	7
Spanien	17	9	7	19	5	4	15	1	16	7
Schweden	12	6	13	17	5	4	18	1	22	2
Schweiz	10	8	7	29	7	2	16	2	15	5
Türkei	10	11	8	35	3	2	14	2	10	5
Ver. Königreich	9	15	12	22	14	4	9	1	13	0
Vereinigte Staaten	7	20	12	19	7	4	7	1	17	6
OECD-Durchschnitt	**10**	**11**	**10**	**24**	**6**	**4**	**14**	**2**	**15**	**5**
EU22-Durchschnitt	**9**	**11**	**10**	**24**	**6**	**4**	**15**	**2**	**14**	**5**
Partnerländer										
Argentinien[4]	21	13	7	17	8	1	5	2	21	4
Brasilien	20	3	4	36	3	3	11	3	14	4
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	8	4	7	46	1	5	17	2	7	3
Costa Rica	22	3	7	36	2	5	7	1	14	2
Indien	9	6	31	18	13	7	12	1	3	0
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	7	9	12	30	4	2	18	2	14	2
Russische Föd.	7	4	10	33	3	5	23	1	6	7
Saudi-Arabien	15	23	9	21	9	7	8	0	7	2
Südafrika[4]	18	5	15	33	8	3	9	2	7	0
G20-Durchschnitt	**11**	**11**	**11**	**26**	**7**	**3**	**14**	**2**	**12**	**4**

1. Ohne Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge. 2. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie in den Daten der anderen Fächergruppen enthalten.
3. Ohne Promotionsabsolventen. 4. Referenzjahr 2015.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803653
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B5.3

Erstabschlussquoten, nach ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2016)

Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge, nach demografischen Merkmalen

	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 Jahren		Gesamt	< 30 Jahren		Gesamt	< 35 Jahren		Gesamt	< 35 Jahren		Gesamt	< 30 Jahren
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	13	9	5	60	44	35	21	9	6	2,6	1,6	0,7	77	46	37
Österreich	24	24	23	25	21	18	20	16	14	1,9	1,3	1,0	47	40	34
Belgien	m	m	m	44	40	39	27	23	22	m	m	m	m	m	m
Kanada	22	18	14	38	34	31	12	9	7	1,6	1,1	0,7	m	m	m
Chile	28	28	19	36	36	27	10	10	6	0,3	0,3	0,1	60	60	44
Tschechien	0	0	0	35	32	27	24	22	19	1,6	1,3	0,9	39	35	30
Dänemark	13	11	9	57	53	44	37	30	27	3,2	2,1	1,4	70	60	50
Estland	a	a	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Finnland	a	a	a	48	45	35	24	22	16	2,7	2,0	0,8	51	46	38
Frankreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Deutschland	0	0	0	32	31	28	18	15	15	2,8	2,3	1,9	38	37	33
Griechenland	a	a	a	45	44	41	10	10	7	1,4	1,3	0,6	45	44	41
Ungarn	2	2	2	26	25	20	16	14	12	0,9	0,9	0,6	31	30	24
Island	1	1	0	51	50	38	29	27	15	1,6	1,0	0,4	51	50	38
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	m	42	41	31	20	19	11	1,4	1,4	0,5	m	m	m
Italien	0	0	0	30	28	26	20	19	18	1,5	1,3	1,2	36	35	31
Japan	25	24	m	45	44	m	8	7	m	1,2	1,0	m	72	69	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1,8	m	m	m	m	m
Lettland	14	13	9	31	30	25	15	14	12	0,7	0,6	0,4	46	45	35
Luxemburg	2	2	2	10	7	6	8	2	2	1,2	0,2	0,1	18	9	9
Mexiko	2	m	m	28	m	m	5	m	m	0,5	m	m	31	m	m
Niederlande	1	1	1	44	40	38	19	14	13	2,4	1,4	1,2	49	41	39
Neuseeland	27	16	9	54	40	31	9	6	4	2,1	1,0	0,5	73	49	37
Norwegen	4	4	3	40	39	33	18	16	13	1,8	1,3	0,5	47	45	38
Polen	0	0	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	0	0	0	34	33	30	15	15	14	1,7	1,4	0,7	40	40	37
Slowakei	1	1	1	35	33	30	32	30	27	2,1	2,0	1,6	38	36	33
Slowenien	7	7	5	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Spanien	22	22	19	33	33	30	19	17	15	2,2	m	m	58	56	50
Schweden	7	6	4	26	26	19	20	16	13	2,3	1,4	0,7	40	36	26
Schweiz	0	0	0	47	44	34	18	14	12	3,3	1,4	1,1	48	44	34
Türkei	25	25	20	34	34	28	5	4	3	0,5	0,5	0,3	60	60	49
Ver. Königreich	8	7	5	46	38	34	22	11	8	3,1	1,7	1,2	45	40	36
Vereinigte Staaten	23	23	m	40	39	m	20	17	m	1,6	1,2	m	56	54	m
OECD-Durchschnitt	**10**	**9**	**6**	**38**	**36**	**30**	**18**	**15**	**13**	**1,8**	**1,3**	**0,8**	**49**	**44**	**36**
EU22-Durchschnitt	**6**	**6**	**6**	**35**	**33**	**29**	**20**	**17**	**15**	**2,0**	**1,4**	**0,9**	**43**	**39**	**34**
Partnerländer															
Argentinien[1]	19	m	m	13	m	m	2	m	m	0,4	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	32	m	m	31	m	m	3	m	m	0,2	m	m	m	m	m
Kolumbien	17	m	m	24	m	m	12	m	m	0,1	m	m	m	m	m
Costa Rica	6	m	m	46	m	m	5	m	m	0,2	m	m	m	m	m
Indien	a	a	a	28	m	m	7	m	m	0,1	m	m	m	m	m
Indonesien	6	6	m	19	19	m	2	2	m	0,1	m	m	m	m	m
Litauen	a	a	a	50	m	m	18	m	m	0,9	m	m	53	m	m
Russische Föd.	31	m	m	34	m	m	36	m	m	1,1	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika[1]	6	m	m	13	m	m	1	m	m	0,2	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**16**	**m**	**m**	**33**	**m**	**m**	**12**	**m**	**m**	**1,3**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Referenzjahr 2015.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803672

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

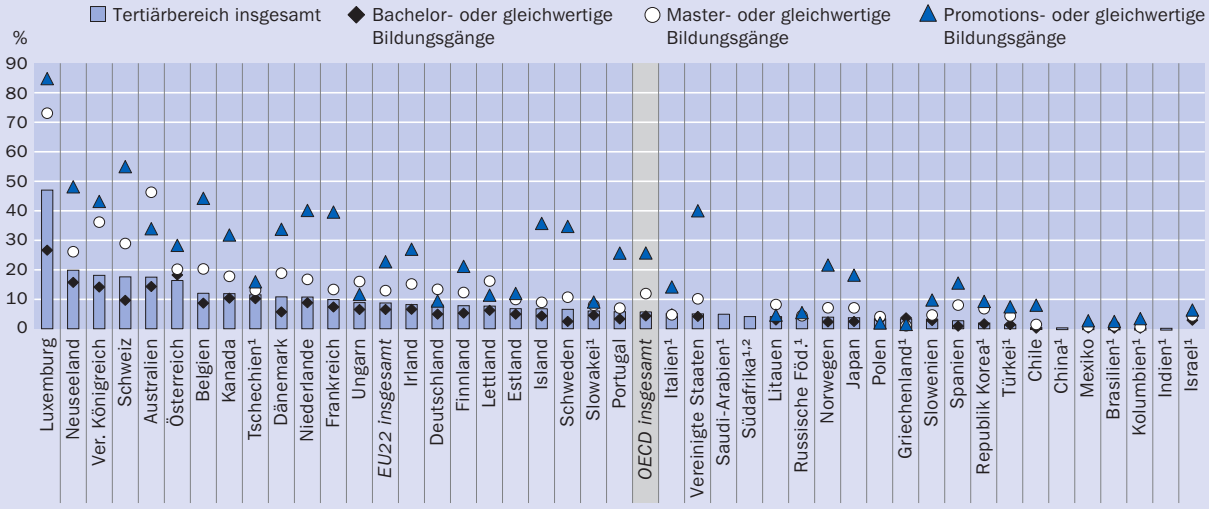
Indikator B6
Was sind die Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich?

- Je höher der Bildungsbereich, desto mobiler werden Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Internationale Bildungsteilnehmer stellen nur 6 Prozent aller im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmer, bei den Promotionsbildungsgängen sind es jedoch 26 Prozent.
- Internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich bevorzugen die MINT-Fachrichtungen, also Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik: 2016 schrieb sich ein Drittel von ihnen in diesen Fachrichtungen ein. In den Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik sowie Informatik und Kommunikationstechnologie stellen sie mindestens 9 Prozent der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer und 7 Prozent in Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe.
- Bildungsteilnehmer aus Asien sind bei kurzen tertiären Bildungsgängen und bei Masterbildungsgängen stärker international mobil, Bildungsteilnehmer aus Europa eher bei Bachelor- und Promotionsbildungsgängen. Auf Ebene der Promotionsbildungsgänge steigt die Mobilität der Bildungsteilnehmer für alle anderen Herkunftsregionen internationaler Bildungsteilnehmer.

Abbildung B6.1

Zustrom von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich, nach ISCED-Stufe (2016)

Internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer als Anteil aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich



1. Anteil eher der ausländischen als der internationalen Bildungsteilnehmer. 2. Referenzjahr 2015.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich.

Quelle: OECD (2018), Tabelle B6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803824

Kontext

Einen Teil der tertiären Ausbildung im Ausland zu absolvieren ist für junge Bildungsteilnehmer ein zentraler Unterscheidungsfaktor zu anderen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich geworden, und in jüngster Zeit hat die internationale Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich in zunehmendem Maße die Beachtung der Bildungspolitik gefunden.

Eine Ausbildung im Ausland bietet die Chance auf hochwertige Bildung, die Möglichkeit, Kompetenzen zu erwerben, die gegebenenfalls im eigenen Land nicht vermittelt werden, und näher zu den Arbeitsmärkten zu gelangen, die höhere Bildungserträge bieten. Im Ausland zu lernen wird auch als ein Weg gesehen, die eigene Beschäftigungsfähigkeit auf den zunehmend globalisierten Arbeitsmärkten zu verbessern. Zu den weiteren Gründen gehört der Wunsch, ein besseres Verständnis anderer Kulturen zu erwerben und Sprachkenntnisse, insbesondere der englischen Sprache, zu verbessern.

Für die Zielländer können mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich eine wichtige Einnahmequelle darstellen und einen überproportionalen Einfluss auf Wirtschafts- und Innovationssysteme ausüben (OECD, 2016[1]). Zunächst einmal bezahlen internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich häufig höhere Bildungsgebühren als inländische Bildungsteilnehmer, und in einigen Ländern fallen für sie auch höhere Einschreibegebühren an (s. Indikator C5). Außerdem tragen sie mit ihren Ausgaben für den Lebensunterhalt zu der lokalen Wirtschaft bei. Langfristig gesehen besteht die Wahrscheinlichkeit, dass sich hochgebildete mobile Bildungsteilnehmer in den einheimischen Arbeitsmarkt integrieren und so zu Wissensbildung, Innovation und Wirtschaftskraft beitragen.

Mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich anzuwerben, vor allem wenn diese dauerhaft im Land bleiben, ist daher eine Möglichkeit, auf einen globalen Talentpool zuzugreifen, geringere Bildungskapazitäten in vorgelagerten Bildungsbereichen auszugleichen, die Entwicklung von Innovations- und Produktionssystemen zu unterstützen und – in vielen Ländern – die zu beobachtenden Auswirkungen der älter werdenden Bevölkerung auf das zukünftige Angebot an Kompetenzen abzumildern (OECD, 2016[2]). Dabei besteht jedoch das Risiko, qualifizierte inländische Bildungsteilnehmer aus dem inländischen Tertiärbereich zu drängen, wenn Bildungseinrichtungen Bildungsgebühren je nach Herkunft erheben, da das tendenziell dazu führen kann, eher internationale Bildungsteilnehmer vorzuziehen, die durch Bildungsgebühren höhere Einnahmen generieren.

Die Herkunftsländer könnten mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als verloren gegangene Talente ansehen. Aber mobile Bildungsteilnehmer können in ihren Herkunftsländern dazu beitragen, Wissen weiterzugeben, Technologien zu modernisieren und Kapazitäten aufzubauen, sofern sie nach der Ausbildung in ihr Heimatland zurückkehren oder enge Verbindungen mit ihren Landsleuten dort aufrechterhalten. Mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich erwerben implizites Wissen, das oft durch unmittelbare persönliche Interaktion geteilt wird, und können den Herkunftsländern die Einbindung in globale Wissensnetzwerke ermöglichen. Jüngste Daten lassen vermuten, dass Bildungsteilnehmer, die für eine Ausbildung im Tertiärbereich ins Ausland gehen, ein guter Prädiktor der späteren Wissenschaftlerströme in die entgegengesetzte Richtung sind, was den Effekt einer signifikanten Wissenszirkulation belegt (Appelt et al., 2015[3]). Darüber hinaus scheint die Mobilität der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich einen größeren Einfluss auf zukünftige internationale wissenschaftliche Kooperationsnetzwerke zu haben als eine gemeinsame Sprache, räumliche Nähe oder ein ähnliches Forschungsfeld.

Für die zunehmend unabhängigen Bildungseinrichtungen ist der Wettbewerb um Talente intensiver und globaler geworden, daher suchen sie Zugang zu einem größeren Pool an hochtalentierten Bildungsteilnehmern des Tertiärbereichs, um dadurch ihr Ansehen zu verbessern, ihre Einkünfte zu steigern und den fakultätsübergreifenden Austausch zu fördern (Hénard, Diamond and Roseveare, 2012[4]; OECD, 2016[2]). In dieser Hinsicht hat die Popularität von Hochschulrankings und anderen Rankings von Bildungseinrichtungen das Bewusstsein für Qualitätsunterschiede zwischen den Bildungseinrichtungen geschärft und den Wert einer Ausbildung an einer renommierten Einrichtung verstärkt (Perkins and Neumayer, 2014[5]). Als Teil ihrer Internationalisierungsstrategie gründen immer mehr Bildungseinrichtungen Außenstellen im Ausland oder führen Doppelabschlüsse ein, ändern die Zulassungsbedingungen für ausländische Bildungsteilnehmer, passen die Lehrpläne an, um fremdsprachige Bildungsgänge zu fördern, oder bieten Online-Kurse und internationale Praktika an. Offene Massen-Online-Kurse (Massive Open Online Courses – MOOCs) beispielsweise haben die Reichweite bestehender Hochschulen vergrößert (s. Kasten C6.1 in OECD, 2017[6]). Als Folge davon sind die internationalen Aktivitäten der tertiären Bildungseinrichtungen nicht nur zahlreicher und umfassender geworden, sondern auch deutlich komplexer.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die Zahl ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich weltweit ist in den letzten Jahrzehnten praktisch explodiert und von 2 Millionen 1999 auf 5 Millionen 17 Jahre später angestiegen. 2016 gab es in den OECD-Ländern 3,5 Millionen internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer zu Ausbildungszwecken (s. Abschnitt Definitionen).
- In fast allen OECD- und Partnerländern hat der Zustrom von Bildungsteilnehmern zugenommen, zwischen 2013 und 2016 hat sich ihre Zahl in Estland, Lettland und Polen fast verdoppelt. Das Bild bei den in Richtung OECD-Zielländer gehenden Bildungsteilnehmern ist vielfältiger: Die Zahl der inländischen Bildungsteilnehmer, die zu Bildungszwecken ihr Land verlassen, hat in Indien, Italien, Saudi-Arabien, Spanien und Ungarn am stärksten zugenommen, in einigen Ländern ist ihre Zahl jedoch auch gesunken.

Analyse und Interpretationen

Charakteristika international mobiler Bildungsteilnehmer

Die relative Konzentration internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer auf den verschiedenen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs vermittelt einen guten Eindruck davon, wie attraktiv die Bildungsgänge in den einzelnen Ländern sind.

Je höher die ISCED-Stufe, desto mehr stehen die Bildungsgänge wahrscheinlich internationalen Bildungsteilnehmern offen. Mit Ausnahme einiger weniger Länder nimmt der Anteil internationaler im Tertiärbereich eingeschriebener Bildungsteilnehmer in allen Ländern mit der ISCED-Stufe allmählich zu. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 6 Prozent der im Tertiärbereich insgesamt eingeschriebenen Bildungsteilnehmer internationale

Bildungsteilnehmer, bei den Promotionsbildungsgängen liegt dieser Anteil jedoch bei 26 Prozent.

Verschiedene Faktoren könnten für diese Entwicklungen verantwortlich sein, u. a. bestehende Kapazitätsengpässe bei den Bildungsgängen höherer ISCED-Stufen in den Herkunftsländern, höhere Erträge aus der Investition in internationale Bildungsgänge, insbesondere an renommierten Einrichtungen oder durch besondere Spezialisierungen in den Zielländern oder Angebote nach der Zuwanderung. Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die aufgrund ihres sozioökonomischen Hintergrunds eher Auslandsreisen und -aufenthalte durchführen, schreiben sich auch eher auf den höheren ISCED-Stufen ein. Für die Zielländer besteht ein großer Anreiz, in diese höheren ISCED-Stufen, vor allem auf Promotionsniveau, zu investieren, da die Absolventen dieser Bildungsstufe einen großen Beitrag zu Forschung und Entwicklung (F&E), Innovationen und zur Lösung sozioökonomischer Fragen leisten.

Die Zahl eingeschriebener internationaler Bildungsteilnehmer für Bachelorbildungsgänge bleibt relativ niedrig – weniger als 5 Prozent in der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten und weniger als 10 Prozent in mehr als 80 Prozent der untersuchten Länder (Abb. B6.1). In einigen wenigen Ländern ist die Zusammensetzung der Bildungsteilnehmer auf diesem Niveau internationaler (mindestens 10 Prozent internationale Bildungsteilnehmer). In Luxemburg, Neuseeland und Österreich sind mehr als 15 Prozent der Bildungsteilnehmer in Bachelorbildungsgängen internationale Bildungsteilnehmer.

Auf Ebene der Masterbildungsgänge steigt die Zahl der eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer signifikant an. In den OECD-Ländern ist im Durchschnitt mehr als jeder 10. Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ein internationaler Bildungsteilnehmer. In zwei Drittel der OECD-Länder zeigt sich mindestens eine Verdoppelung des Anteils internationaler Bildungsteilnehmer zwischen Bachelor- und Masterebene. In Schweden und Spanien sind in Masterbildungsgängen mindestens viermal mehr internationale Bildungsteilnehmer eingeschrieben als in Bachelorbildungsgängen, mindestens dreimal so viele sind es in Australien (46 gegenüber 14 Prozent), Dänemark (19 gegenüber 6 Prozent) und Norwegen (7 gegenüber 2 Prozent). Den auffallendsten Anstieg beim Zustrom von Bildungsteilnehmern in Masterbildungsgängen verzeichnen Australien (46 gegenüber 14 Prozent) und das Vereinigte Königreich (36 gegenüber 14 Prozent), da beide bereits bei den Bachelorbildungsgängen eine große Zahl internationaler Bildungsteilnehmer aufnehmen. In Österreich andererseits scheinen die Masterbildungsgänge weniger attraktiv zu sein, denn die Zahl der hier eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer entspricht in etwa derjenigen auf Bachelorniveau. Die Daten, die auf der Staatsbürgerschaft der ausländischen Bildungsteilnehmer basieren, zeigen einen ähnlichen Trend. Der Zustrom von Bildungsteilnehmern nimmt zwischen Bachelor- und Masterbildungsgängen in der Republik Korea (7 gegenüber 2 Prozent) und der Türkei (4 gegenüber 1 Prozent) spürbar zu.

Auf Promotionsniveau ist die internationale Bildungsbeteiligung im OECD-Bereich wesentlich höher. Der Anteil internationaler Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen ist in Island und den Vereinigten Staaten wesentlich höher als in Masterbildungsgängen und erreicht in den Vereinigten Staaten 40 Prozent. Der Anstieg des Zustroms internationaler Bildungsteilnehmer von Master- zu Promotionsbildungsgängen ist jedoch in den Ländern wesentlich heterogener als derjenige von Bachelor- zu Masterbildungsgängen. In einigen Ländern gibt es auch einen Rückgang, am auffallendsten in Australien

(von 46 auf 34 Prozent), Deutschland (von 13 auf 9 Prozent), Lettland (von 16 auf 11 Prozent), Litauen (von 8 auf 5 Prozent), Polen (von 4 auf 2 Prozent) und Ungarn (von 16 auf 12 Prozent).

Promotionsbildungsgänge in den Vereinigten Staaten ziehen einen hohen Anteil internationaler Bildungsteilnehmer an, ebenso wie die in einigen kleinen Ländern wie Belgien, Irland, Norwegen und Schweden. In Luxemburg und der Schweiz sind mehr internationale als inländische Bildungsteilnehmer in Promotionsbildungsgängen eingeschrieben (85 bzw. 55 Prozent der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer dieser ISCED-Stufe kommen aus dem Ausland). Frankreich, Island, Norwegen, Portugal, Schweden und die Vereinigten Staaten verzeichnen in Promotionsbildungsgängen dreimal mehr Bildungsteilnehmer aus dem Ausland als in Masterbildungsgängen. Dies gilt auch für Promotionsbildungsgänge in Chile, Kolumbien und Mexiko, obwohl der Zustrom von Bildungsteilnehmern aus dem Ausland in den Tertiärbereich in diesen Ländern in der Regel niedrig ist (Abb. B6.1).

Präferenz für Bildungsgänge in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik

Internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich schreiben sich tendenziell hauptsächlich in den MINT-Fachrichtungen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) sowie in Wirtschaft, Verwaltung und Recht ein. Rund ein Drittel der mobilen OECD-Bildungsteilnehmer auf allen ISCED-Stufen sind in MINT-Fachrichtungen eingeschrieben und verteilen sich wie folgt: Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe (17 Prozent), Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik (10 Prozent) sowie Informatik und Kommunikationstechnologie (6 Prozent). In den Fächergruppen Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik sowie Informatik und Kommunikationstechnologie stellen internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern mindestens 9 Prozent aller eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Dieser Anteil erreicht in der Fächergruppe Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe 7 Prozent.

Die geringeren Sprachkenntnisse, die für die Bildungsteilnahme in den MINT-Fachrichtungen erforderlich sind, könnten die Internationalisierung zum Teil erklären. Von größerer Bedeutung sind jedoch vermutlich die entscheidende Rolle, die Naturwissenschaften, Ingenieurwesen und Betriebswirtschaftslehre in Innovationsprozessen und bei der Wertschöpfung spielen (Hénard, Diamond and Roseveare, 2012[4]; OECD, 2014[7]), sowie der Einkommenszuschlag und die besseren beruflichen Möglichkeiten, die mit einem Abschluss in einer dieser Disziplinen assoziiert werden (s. Indikator A4).

In den OECD-Ländern beträgt der Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer 7 Prozent an der Gesamtzahl der in Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer und 6 Prozent bei den Bildungsteilnehmern in den Fächergruppen Geisteswissenschaften und Künste sowie Wirtschaft, Verwaltung und Recht. In Luxemburg stellen internationale Bildungsteilnehmer in den meisten Fächergruppen die Mehrheit oder einen hohen Anteil (mindestens 19 Prozent) an der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Auch in Australien sind mehr als ein Drittel aller in Informatik und Kommunikationstechnologie eingeschriebenen Bildungsteilnehmer internationale Bildungsteilnehmer, in Neuseeland trifft dies auf die Fächergruppen Dienstleistungen, Wirtschaft, Verwaltung und Recht sowie Informatik und Kommunikationstechnologie und in der Schweiz in Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik zu.

Mobilitätsströme internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

2016 waren in den OECD-Ländern 3,5 Millionen internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich eingeschrieben. Jedoch bleiben sowohl die Talentpools als auch die Mobilitätsströme dieser Talente weltweit stark konzentriert, und die Mobilitätspfade folgen nach wie vor geschichtlich geprägten Mustern.

Herkunfts- und Zielländer mobiler Bildungsteilnehmer, die in OECD-Ländern den Tertiärbereich besuchen

Die Daten zur Mobilität internationaler Bildungsteilnehmer belegen, wie stark weiterhin verbindende Faktoren wie Sprache, historische Bindungen, geografische Nähe, bilaterale Beziehungen und politische Rahmenbedingungen (wie der Europäische Hochschulraum) die Mobilität bestimmen.

Die größte Gruppe der in allen ISCED-Stufen des Tertiärbereichs der OECD-Länder eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer kommt aus Asien (1,9 Millionen, 55 Prozent aller internationalen Bildungsteilnehmer im Jahr 2016, Abb. B6.2). Davon kommen wiederum 860.000 aus China. Zwei Drittel der Bildungsteilnehmer aus Asien zieht es in lediglich drei Länder: Australien (15 Prozent), das Vereinigte Königreich (11 Prozent) und die Vereinigten Staaten (38 Prozent).

Die zweite große Herkunftsregion internationaler Bildungsteilnehmer ist Europa mit 845.000 Bildungsteilnehmern, die zwecks Ausbildung im Tertiärbereich in ein anderes Land gehen (24 Prozent aller in den OECD-Ländern eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer). Europäische Bildungsteilnehmer bleiben am liebsten innerhalb Europas: 80 Prozent sind in einem anderen europäischen Land eingeschrieben. Dies erklärt sich zum Teil durch das populäre Erasmus-Austauschprogramm in der Europäischen Union.

Afrika sowie die Regionen Nordamerika und Südamerika/Karibik – jeweils mit weniger als 300.000 internationalen Bildungsteilnehmern – bleiben als Herkunftsregionen weit zurück. Drei Viertel der Bildungsteilnehmer aus Afrika, die in einem OECD-Land eingeschrieben sind, besuchen den Tertiärbereich in Europa, vor allem in Frankreich (35 Prozent), dem Vereinigten Königreich (12 Prozent) und Deutschland (7 Prozent), während Bildungsteilnehmer aus Nord- und Lateinamerika hauptsächlich in die Vereinigten Staaten (37 Prozent) und nach Europa (45 Prozent) gehen. 12 Prozent der lateinamerikanischen Bildungsteilnehmer in den OECD-Ländern sind in Spanien eingeschrieben. Dies spiegelt ihre stärkeren kulturellen, sprachlichen und historischen Bindungen wider, das Gleiche gilt für die Bildungsteilnehmer aus Nordamerika, die es tendenziell in das Vereinigte Königreich zieht (22 Prozent).

Die Vereinigten Staaten sind das wichtigste Zielland innerhalb der OECD für mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. Von den 3,5 Millionen internationalen Bildungsteilnehmern innerhalb der OECD sind 971.000 in den Vereinigten Staaten eingeschrieben. Englischsprachige Länder sind insgesamt am attraktivsten, mit vier Ländern, die mehr als die Hälfte aller internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich aufnehmen. Nach den Vereinigten Staaten folgen das Vereinigte Königreich mit 432.000 internationalen Bildungsteilnehmern, Australien mit 336.000 und Kanada mit 189.000. Die internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich dieser Länder kommen überwiegend aus Asien. In Australien machen sie 87 Prozent der internationalen Bildungsteilnehmer aus, in den Vereinigten Staaten 77 Prozent, in Kanada 61 Prozent und im Vereinigten Königreich 52 Prozent.

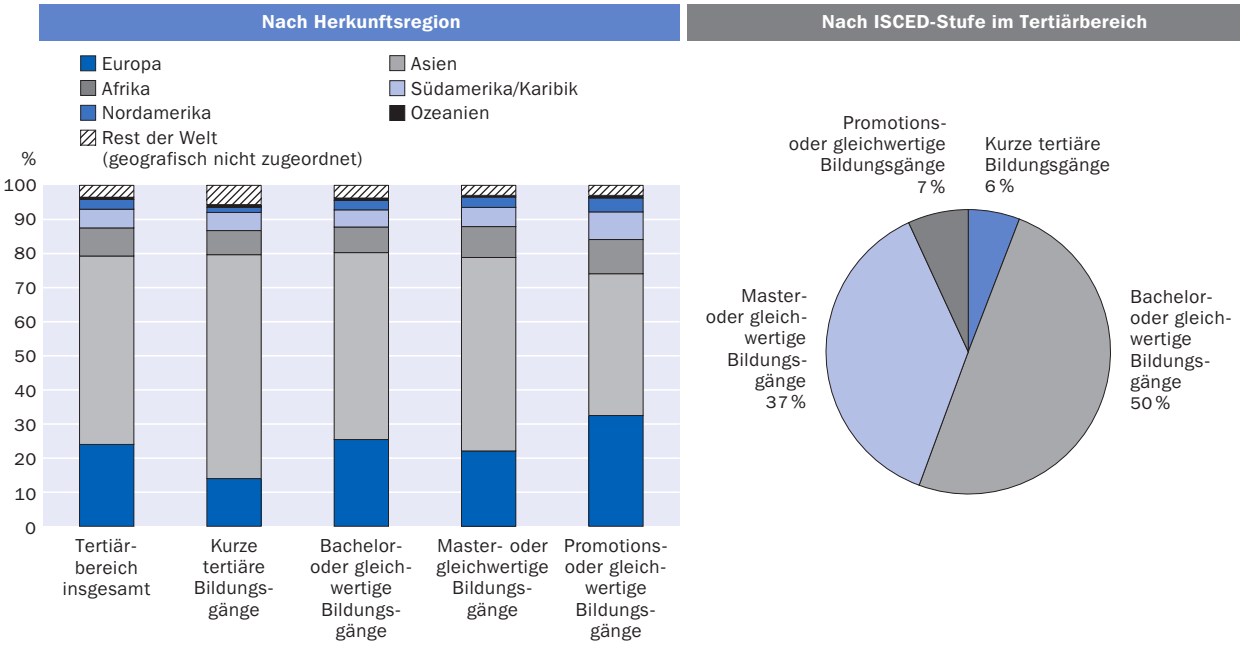
Die Europäische Union ist mit 1,6 Millionen eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmern ein weiterer wichtiger geografischer Großraum als Zielregion. Deutschland und Frankreich sind wesentliche Zielländer für internationale Bildungsteilnehmer (jeweils 245.000), weit vor Italien (93.000), den Niederlanden (90.000) und Österreich (70.000). Aber die Mobilitätspfade unterscheiden sich grundlegend zwischen den beiden erstgenannten Ländern. Während die Mehrzahl der mobilen Bildungsteilnehmer in Frankreich aus Afrika kommt (42 Prozent), sind andere europäische Länder die wichtigste Herkunftsregion in Deutschland (40 Prozent). Für beide Länder steht Asien als Herkunftsregion an zweiter Stelle, mit 21 Prozent der insgesamt eingeschriebenen mobilen Bildungsteilnehmer in Frankreich und 36 Prozent in Deutschland. Internationale Bildungsteilnehmer in Italien, den Niederlanden und Österreich sind ebenfalls hauptsächlich Europäer, während der Zustrom aus lateinamerikanischen Ländern einen signifikanten Anteil der in Spanien eingeschriebenen Bildungsteilnehmer sowie der kleineren Zielländer wie Portugal stellt. Kleine europäische Länder sind in besonderem Maße auf die Mobilität innerhalb Europas angewiesen. Mehr als 80 Prozent der Bildungsteilnehmer, deren Zielland Dänemark, Luxemburg, Polen, die Slowakei, Slowenien und Tschechien ist, stammen aus einem anderen europäischen Land.

Auch die Russische Föderation ist mit 250.000 eingeschriebenen Bildungsteilnehmern aus dem Ausland ein wichtiges Zielland. Die Russische Föderation hat eine große regionale Anziehungskraft, zwei Drittel der Bildungsteilnehmer kommen aus benachbarten Ländern mit historischen Verbindungen zur früheren Sowjetunion: Aserbaidschan (6 Prozent), Kasachstan (28 Prozent), Turkmenistan (7 Prozent), Ukraine (9 Prozent), Usbekistan (8 Prozent) und Weißrussland (6 Prozent).

Abbildung B6.2

Aufgliederung internationaler Bildungsteilnehmer, die den Tertiärbereich in einem OECD-Land besuchen, nach Herkunftsregion und ISCED-Stufe im Tertiärbereich (2016)

Anteil internationaler oder mobiler Bildungsteilnehmer, die im Tertiärbereich eines OECD-Landes eingeschrieben sind



Quelle: OECD (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). *StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803843*

Mobile Bildungsteilnehmer aus Asien (55 Prozent der internationalen Bildungsteilnehmer der OECD) sind eher in kurzen tertiären und Masterbildungsgängen eingeschrieben als in Bachelor- oder Promotionsbildungsgängen. Ihr Anteil beträgt 66 Prozent der internationalen Bildungsteilnehmer bei kurzen tertiären Bildungsgängen und 57 Prozent bei Masterbildungsgängen. Im Gegensatz dazu sind Bildungsteilnehmer aus Europa (die in der OECD 24 Prozent der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich ausmachen) eher in Bachelorbildungsgängen (25 Prozent) und auf Promotionsniveau (32 Prozent) vertreten. Auf Promotionsniveau ist die Mobilität der Bildungsteilnehmer aller anderen Herkunftsregionen der internationalen Bildungsteilnehmer größer, wobei Bildungsteilnehmer aus Afrika, Nordamerika, Südamerika/Karibik sowie Ozeanien einen höheren Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer stellen als in den vorgelagerten Bildungsbereichen (Abb. B6.2).

Wissenszirkulation: der aktuelle Stand

Die zunehmende internationale Mobilität der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich und deren Auswirkungen auf die Talentpools der einzelnen Länder unterscheiden sich stark von Land zu Land.

Gemessen am Prozentsatz aller inländischen Bildungsteilnehmer, die im Ausland eingeschrieben sind, erleben einige Länder eine Abwanderung ihrer Bildungsteilnehmer. Dieser Prozentsatz erreicht in mehreren europäischen Ländern, wie Estland, Irland, Island, Lettland, Litauen, Norwegen und der Slowakei, mindestens 7 Prozent. Luxemburg ist ein besonders extremes Beispiel, da nahezu drei Viertel seiner Bildungsteilnehmer im Ausland in Bildungsgängen im Tertiärbereich eingeschrieben sind (70 Prozent der inländischen im Ausland eingeschriebenen Bildungsteilnehmer sind in Nachbarländern eingeschrieben). In diesen Ländern – mit Ausnahme von Irland und Lettland – ist der Anteil der inländischen im Ausland eingeschriebenen Bildungsteilnehmer signifikant höher als der Anteil der im Inland eingeschriebenen internationalen Bildungsteilnehmer.

In einigen Ländern ist die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich größer als die der inländischen Bildungsteilnehmer. Dieser Zustrom von Bildungsteilnehmern wird gemessen als Zahl der internationalen (bzw. ausländischen) Bildungsteilnehmer in einem Land pro 100 inländische Bildungsteilnehmer, die (im Inland oder Ausland) im Tertiärbereich eingeschrieben sind. Die größten Favoriten für internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind hauptsächlich, aber nicht ausschließlich, die englischsprachigen Länder. Die Länder, in denen das Verhältnis zwischen internationalen Bildungsteilnehmern aus dem Ausland und inländischen Bildungsteilnehmern am höchsten ist, sind Australien (21), Neuseeland (24) und das Vereinigte Königreich (22), aber auch Luxemburg (23) und die Schweiz (20) (Tab. B6.3).

Bestimmende Faktoren der internationalen Mobilität

Zu erkennen, welche Faktoren die internationale Mobilität von Bildungsteilnehmern bestimmen, ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung von effizienten Maßnahmen zur Förderung der Wissenszirkulation. Hauptursache für die Wanderungsbewegungen der Bildungsteilnehmer sind Unterschiede bei den Bildungskapazitäten, d. h. mangelnde Bildungseinrichtungen im Herkunftsland oder das Prestige der Bildungseinrichtungen im Zielland. Weitere Faktoren sind die Unterschiede bei den Erträgen bzw. den Einkommenszuschlägen für höhere Bildung und Kompetenzen zwischen Herkunfts- und Zielländern. Zu den wirtschaftlichen Faktoren gehören: 1. eine höhere wirtschaftliche Leistungsfähigkeit des Gastlandes, 2. Wechselkursunterschiede, die zu unterschiedlichen Kosten für

Mobilität und Bildung führen können, und 3. bezahlbarere Mobilitäts- und Bildungskosten im Gastland, beispielsweise aufgrund niedrigerer Bildungsgebühren oder höherer Subventionen im Bildungsbereich. Außerdem kann die Entscheidung für eine Ausbildung im Ausland auch beeinflusst werden durch nicht wirtschaftliche Faktoren, wie die politische Stabilität und die Zuverlässigkeit der Institutionen im Zielland, sowie durch kulturelle oder religiöse Verbindungen zwischen Herkunfts- und Zielländern (Guha, 1977[8]; UNESCO, 2013[9]; Weisser, 2016[10]).

Angemessene Bildungsgebühren im Tertiärbereich festzulegen bleibt eines der am meisten diskutierten Themen der Bildungspolitik, da bildungspolitische Entscheidungsträger darauf abzielen, die Teilnahmequoten im Tertiärbereich anzuheben und größere Chancengerechtigkeit im Bildungswesen zu erreichen. Die Bildungskosten für den Einzelnen variieren erheblich zwischen den einzelnen Ländern. Die Gründe dafür sind Unterschiede bei den Bildungsgebühren und den Kosten für zusätzliche Dienste, bei den Mittelzuweisungen für den Tertiärbereich und den öffentlichen Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer (s. Indikator C5). Entscheidend bei der Auswahl des Ziellandes ist für internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, wie sie die Qualität der Ausbildung und den Wert der Bildungseinrichtungen einschätzen (Abbott and Silles, 2016[11]; Beine, Noël and Ragot, 2014[12]; Marconi, 2013[13]). Zu den Hauptzielen für international mobile Bildungsteilnehmer gehören viele Bildungseinrichtungen mit Spitzenrankings.

Bildungsteilnehmer weltweit sind sich zunehmend der Qualitätsunterschiede im Tertiärbereich bewusst, da Hochschulrankings und andere internationale Hochschulvergleiche weit verbreitet sind. Gleichzeitig wird auch die Fähigkeit, internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich anzuziehen, als Bewertungskriterium für die Leistungsfähigkeit und Qualität der Bildungseinrichtungen genutzt. In ihren Bemühungen, die Internationalisierung des Tertiärbereichs zu fördern, haben die Länder die Leistungsvereinbarungen mit inländischen Bildungseinrichtungen überarbeitet und berücksichtigen beispielsweise den Zustrom internationaler Bildungsteilnehmer bei der Finanzierungsformel für den Tertiärbereich.

Die Unterrichtssprache spielt eine entscheidende Rolle bei der Auswahl des Ziellandes. Länder, deren Unterrichtssprache weit verbreitet ist, wie beispielsweise Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch, können für internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich besonders interessant sein.

Englisch ist die *Lingua franca* der globalisierten Welt: Jeder vierte Mensch weltweit spricht Englisch (OECD, 2016[2]; Sharifian, 2013[14]). Daher überrascht es nicht, dass Länder, in denen Englisch entweder Amtssprache oder de facto eine offizielle Sprache ist (wie Australien, Kanada, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten), innerhalb der OECD die wichtigsten Zielländer für internationale Bildungsteilnehmer sind. Englisch gehört selbst in den vorgelagerten Bildungsbereichen zunehmend zum Pflichtlehrplan der Schulen, und viele Bildungsteilnehmer wollen ihre Englischkenntnisse durch das Leben und Lernen in einem englischsprachigen Land vertiefen. Außerdem bieten immer mehr Bildungseinrichtungen in nicht englischsprachigen Ländern tertiäre Bildungsgänge in Englisch an. In Europa ist die Verbreitung von Englisch als Unterrichtssprache vor allem in den nordischen Ländern beachtlich (s. Wächter and Maiworm, 2015[15]; Kasten C4.1 in OECD, 2015[16]).

Kasten B6.1

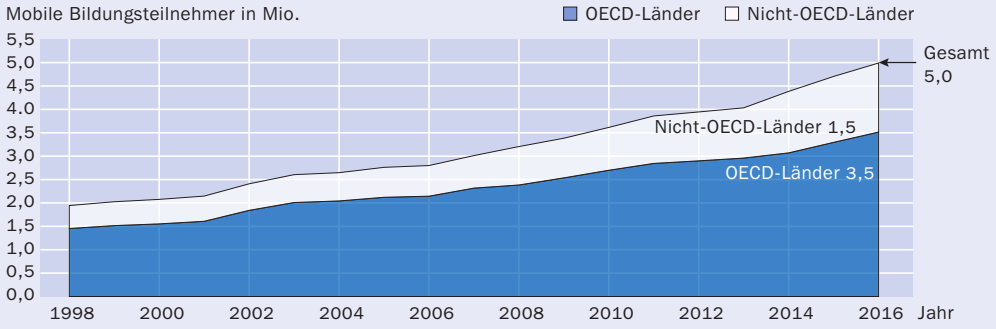
Langzeit-Entwicklungstendenzen der weltweiten Zahl mobiler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

Die Zahl der weltweit in Bildungsgängen des Tertiärbereichs eingeschriebenen ausländischen Bildungsteilnehmer ist in den letzten beiden Jahrzehnten explodiert. Sie ist von 2 Millionen im Jahr 1999 auf 5 Millionen im Jahr 2016 angestiegen, mit durchschnittlich 5,1 Prozent in den OECD-Ländern und 6,4 Prozent in den Nicht-OECD-Ländern. Bis Anfang 2010 war dieser Anstieg exponentiell, danach zeigen die Daten eine Abflachung der langfristigen Entwicklungstendenzen (Abb. B6.a). 2014 begann die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer jedoch wieder stark anzusteigen (eine Zunahme um 9 Prozent gegenüber 2013), dies setzte sich in den darauffolgenden Jahren fort (eine Steigerung von 7 Prozent 2015 und von 6 Prozent 2016) (Abb. B6.a).

Abbildung B6.a

Anstieg der Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich weltweit (1998 bis 2016)

Zahl ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die in OECD- und Nicht-OECD-Ländern eingeschrieben sind



Anmerkung: Die Datenquellen verwenden ähnliche Definitionen, daher können sie gemeinsam genutzt werden. Fehlende Daten wurden auf Grundlage von Daten mit nächstliegenden Berichtszeitpunkten berechnet, um zu vermeiden, dass Lücken im Datenerhebungsbereich zu Unterbrechungen der Zeitreihen führen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803881

Entwicklungstendenzen der Zahl internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

Der Anstieg der eingeschriebenen ausländischen Bildungsteilnehmer wurde durch eine Vielzahl von internen und externen Faktoren angetrieben, sei es im Herkunftsland (Förderung der Mobilität ins Ausland, Push-Faktoren) oder im Zielland (Förderung der Attraktivität des eigenen Bildungsstandorts, Pull-Faktoren) (UNESCO, 2013[9]). Der Kompetenzbedarf der in zunehmendem Ausmaß wissensbasierten und innovationsgetriebenen Volkswirtschaften hat die Nachfrage nach tertiärer Bildung weltweit angeregt, während sich die Kapazitäten im Bildungsbereich vor Ort nicht immer schnell genug entwickelt haben, um mit der steigenden inländischen Nachfrage Schritt zu halten. Der zunehmende Wohlstand in Schwellenländern bringt außerdem die Kinder einer wachsenden Mittelschicht dazu, sich für Bildungsmöglichkeiten im Ausland zu interessieren. Gleichzeitig haben ökonomische Faktoren (z. B. die Kosten internationaler Flüge), technologische Faktoren (z. B. die Verbreitung des Internets und der sozialen Medien, um über Grenzen hinweg in Kontakt zu bleiben) und kulturelle Faktoren (z. B. die Verbreitung von Englisch

als allgemeine Arbeits- und Unterrichtssprache) dazu geführt, dass internationale Mobilität deutlich bezahlbarer und weniger unumkehrbar wurde als in der Vergangenheit.

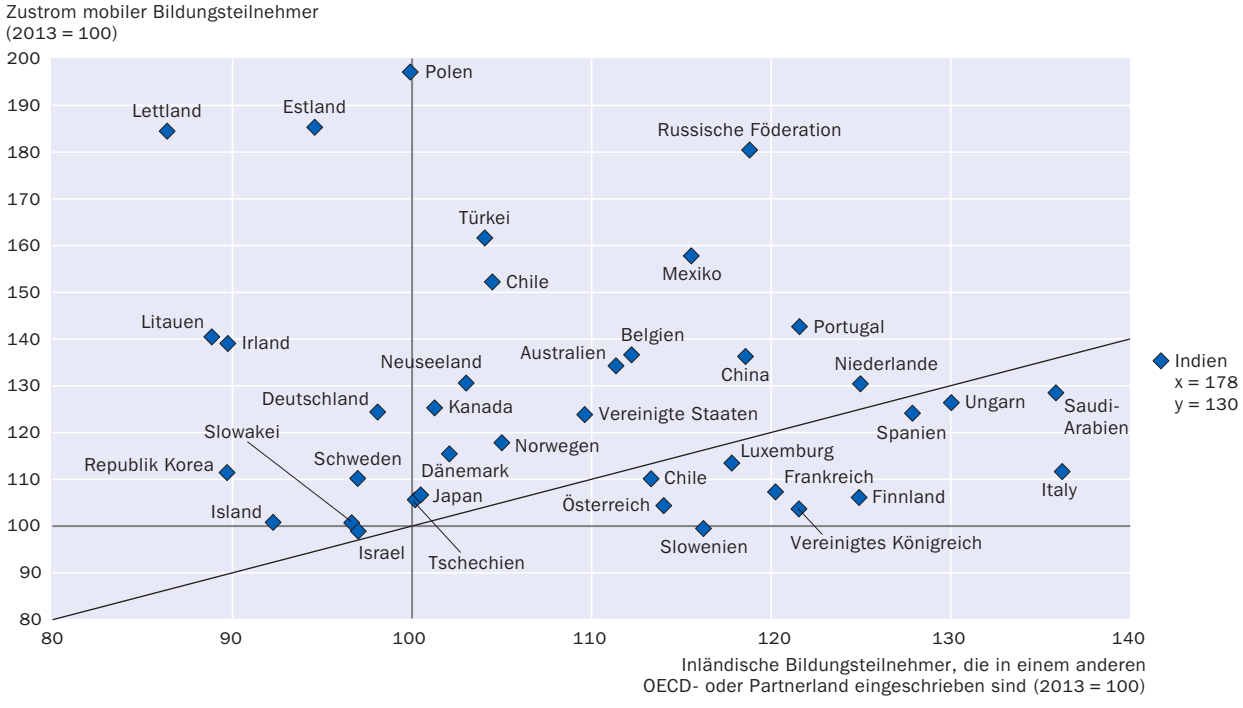
Ferner haben Initiativen auf nationaler, regionaler, lokaler, supranationaler und institutioneller Ebene zur grenzüberschreitenden Mobilität beigetragen. Die Europäische Union hat 2011 das ehrgeizige Ziel festgelegt, den Anteil der Absolventen des Tertiärbereichs, die einen Abschluss im Ausland erwerben, bis zum Jahr 2020 auf 20 Prozent zu steigern (Council of the European Union, 2011[17]).

In Europa haben viele Bildungsteilnehmer vom Erasmusprogramm profitiert. In den nordischen und baltischen Staaten zielt außerdem das „Nordplus Higher Education Programme" als umfassendes Mobilitäts- und Netzwerkprogramm darauf ab, die Zusammenarbeit zu stärken, gemeinsame Lehrpläne zu entwickeln, die Mobilität von Lernenden und Lehrenden zu fördern und den Austausch von bewährten Verfahren zwischen den Einrichtungen zu verbessern. Die meisten Länder haben Reformen durchgeführt, um Mobilitätshindernisse für Hochqualifizierte auch über den Bildungsbereich hinaus abzubauen, und die meisten Länder finanzieren Programme, um die Auslandsmobilität und die Attraktivität des Bildungsstandorts sowie die Rückkehrmigration zu fördern. Es gibt zwar Unterschiede hinsichtlich der Migrationsbedingungen (z. B. kurzfristige gegenüber langfristige Aufenthaltsgenehmigungen), die Zielgruppen sind jedoch überwiegend Doktoranden sowie junge Promovierte und Habilitanden.

Abbildung B6.3

Veränderung der Mobilität von Bildungsteilnehmern ins Ausland im Vergleich zur Veränderung des Zustroms aus dem Ausland (2013 bis 2016)

Index der Veränderung der Mobilität in und aus Ländern (2013 = 100)



Anmerkung: Italien und Spanien: ohne Zustrom mobiler Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen. Die schwarze diagonale Linie steht für den Punkt, an dem die Veränderung des Zustroms mobiler Bildungsteilnehmer aus dem Ausland gleich groß ist wie die Veränderung der Mobilität ins Ausland.

Quelle: OECD (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803862

Der Zustrom von Bildungsteilnehmern in die OECD-Länder bleibt weiter rege, aber in den Schwellenländern haben sich neue Mobilitätszentren entwickelt. Die Daten zu den Bildungsteilnehmern, die nur zwecks Teilnahme an einem Bildungsgang im Tertiärbereich in ein anderes Land gehen (d. h. internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, s. Abschnitt Definitionen) zeigen von 2013 bis 2016 einen geschätzten Anstieg des Zustroms internationaler Bildungsteilnehmer in die OECD-Länder um 19 Prozent. Den größten Anstieg bei der Zahl der einreisenden Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich verzeichneten Estland, Lettland, Polen und die Russische Föderation, wo sich die Zahl internationaler Bildungsteilnehmer während dieses Zeitraums fast verdoppelt hat. Weitere attraktive Länder sind Chile (+52 Prozent), Mexiko (+58 Prozent) und die Türkei (+62 Prozent). Dagegen verzeichneten Österreich und die Slowakei zwischen 2013 und 2016 einen leichten Rückgang der Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer (–1 Prozent).

Die Mobilität von Bildungsteilnehmern in OECD-Länder stieg für viele Herkunftsländer ebenfalls zwischen 2013 und 2016, jedoch in einem geringeren Umfang. Der stärkste Anstieg war bei Bildungsteilnehmern aus Indien zu beobachten (ein Anstieg um 78 Prozent verglichen mit 2013), weit vor den Bildungsteilnehmern aus OECD-Ländern, wie Finnland, Italien, den Niederlanden, Spanien, dem Vereinigten Königreich und Ungarn (Steigerungen zwischen 22 Prozent und 37 Prozent über denselben Zeitraum), und aus China und Saudi-Arabien. Umgekehrt ist die Mobilität ins Ausland bei Bildungsteilnehmern aus Irland, der Republik Korea, Lettland und Litauen um 10 Prozent oder mehr gesunken.

Definitionen

Ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sind Bildungsteilnehmer, die nicht Staatsangehörige des Landes sind, in dem sie im Tertiärbereich eingeschrieben sind und für das die Daten erhoben werden. Sie werden zwar als international mobil gezählt, haben jedoch möglicherweise eine langfristige Aufenthaltsgenehmigung oder sind sogar im Gastland geboren. Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, kann jedoch aufgrund der unterschiedlichen nationalen Regelungen zur Einbürgerung von Migranten für die Erfassung der Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich nicht so geeignet sein. So ist Australien beispielsweise eher als die Schweiz bereit, eine Daueraufenthaltsgenehmigung zu erteilen. Das bedeutet, dass selbst bei einem ähnlich hohen Anteil ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich beider Länder der Anteil der internationalen Bildungsteilnehmer in der Schweiz niedriger 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. Im Allgemeinen sind die internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich eine Untergruppe der ausländischen Bildungsteilnehmer.

Internationale Bildungsteilnehmer sind Bildungsteilnehmer, die aus ihrem Herkunftsland zwecks Ausbildung in ein anderes Land gekommen sind. Das Herkunftsland eines Bildungsteilnehmers im Tertiärbereich wird mittels des Kriteriums „Land der Ausbildung im Sekundarbereich II“, „Land der vorherigen Ausbildung“ bzw. „Land des gewöhnlichen Aufenthaltsorts“ definiert (s. u.). Abhängig von den landesspezifischen Einwanderungsbestimmungen, Mobilitätsvereinbarungen, wie z. B. dem freien Personenverkehr innerhalb der Europäischen Union und des Europäischen Wirtschaftsraums, und der Datenverfügbarkeit können internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Bildungsteilneh-

mer definiert werden, bei denen es sich nicht um Personen mit dauerhaftem Wohnsitz oder gewöhnlichem Aufenthaltsort im Land ihrer Bildungsteilnahme im Tertiärbereich handelt, bzw. alternativ als Bildungsteilnehmer, die ihre vorherige Ausbildung in einem anderen Land absolviert haben.

Land der vorherigen Ausbildung ist das Land, in dem Bildungsteilnehmer die Qualifikation des Sekundarbereichs II erlangt haben (Abschluss des Sekundarbereichs II bzw. des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs mit Zugangsberechtigung zum Tertiärbereich) bzw. die Qualifikation, die für die Einschreibung in dem aktuellen Bildungsgang erforderlich ist. Ländern, die diese Definition nicht operational umsetzen können, wird empfohlen, das Land des gewöhnlichen oder dauerhaften Wohnsitzes zur Festlegung des Herkunftslandes heranzuziehen. Wo auch dies nicht möglich ist und keine andere sinnvolle Variable vorliegt, kann das Staatsangehörigkeitsland genutzt werden.

Der *dauerhafte Wohnsitz oder gewöhnliche Aufenthaltsort* in dem Land, das Daten zur Verfügung gestellt hat, wird nach Maßgabe der jeweiligen nationalen Gesetze definiert. In der Praxis bedeutet dies, dass ein für die Teilnahme an einem Bildungsgang im Tertiärbereich erteiltes Visum vorliegt oder eine Aufenthaltsgenehmigung oder ein ausländischer Wohnsitzstaat in dem Jahr gewählt wurde, das dem Einstieg in das Bildungssystem des Landes, das Daten zur Verfügung gestellt hat, vorausgeht.

Die jeweiligen länderspezifischen operationalen Definitionen der Bezeichnung „internationale Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich“ sind in den Tabellen angegeben und in Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Angewandte Methodik

Mobile Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich und die unterschiedlichen Arten der Mobilität zu Lernzwecken zu definieren und zu identifizieren ist eine der großen Herausforderungen der internationalen Bildungsstatistik, da bestehende internationale und nationale Statistiksysteme nur die nationalen Bildungsaktivitäten innerhalb der nationalen Grenzen erfassen (OECD, 2018[18]).

Die Daten über internationale und ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich werden daher von den Zielländern anhand der erfolgten Einschreibungen erhoben. Die Daten wurden so mit der gleichen Methode gewonnen wie die zur Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich genutzte, d. h., es werden die Unterlagen über die regulär in einem Bildungsgang eingeschriebenen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich zugrunde gelegt. Bildungsteilnehmer, die in Ländern eingeschrieben sind, die der OECD oder dem UNESCO-Institut für Statistik (UIS) keine Zahlen melden, sind nicht erfasst, und in Bezug auf ihr Herkunftsland kann die Gesamtzahl der im Ausland eingeschriebenen inländischen Bildungsteilnehmer zu niedrig angesetzt sein.

Die Gesamtzahl der im Ausland eingeschriebenen Bildungsteilnehmer bezieht sich auf die Zahl der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, es sei denn, diese Daten liegen nicht vor und es wird stattdessen die Gesamtzahl der ausländischen Bildungsteilnehmer herangezogen. Die Bildungsteilnehmerzahlen sind eine Momentaufnahme, d. h., es werden die an einem bestimmten Tag oder die innerhalb eines bestimmten Zeitraums des Jahrs eingeschriebenen Bildungsteilnehmer gezählt.

Diese Methodik hat jedoch ihre Grenzen. In den internationalen Bildungsstatistiken der OECD werden tendenziell die Auswirkungen von Fernausbildungsgängen und E-Learning vor allem der sich schnell entwickelnden MOOCs nicht berücksichtigt; Bildungsteilnehmer, die täglich von einem Land in ein anderes pendeln, sowie kurze Austauschprogramme innerhalb des akademischen Jahrs sind ebenso wenig erfasst. Außerdem bestehen Bedenken hinsichtlich der Klassifizierung der an ausländischen Niederlassungen und Europäischen Schulen in den Gastländern eingeschriebenen Bildungsteilnehmer in Bezug auf die inländischen Bildungsteilnehmerkohorten dort.

Die vorliegenden Daten für internationale Bildungsteilnehmer können nur dazu dienen, die Zahl der Bildungsteilnehmer, die OECD- und Partnerländer als Zielländer wählen, zu erfassen. Es ist nicht möglich, die Ströme außerhalb der OECD-Länder zu schätzen, und insbesondere der Beitrag des Süd-Süd-Austausches zur globalen Wissenszirkulation bleibt unberücksichtigt.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[18]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2017 durchgeführten UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

Abbott, A. and M. Silles (2016), „Determinants of international student migration", *The World Economy*, Vol. 39/5, pp. 621–635, *http://dx.doi.org/10.1111/twec.12319*. [11]

Appelt, S. et al. (2015), „Which factors influence the international mobility of research scientists?", *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, No. 2015/2, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5js1tmrr2233-en*. [3]

Beine, M., R. Noël and L. Ragot (2014), „Determinants of the international mobility of students", *Economics of Education Review*, Vol. 41, pp. 40–54, http://dx.doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2014.03.003. [12]

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. [17]

Guha, A. (1977), „Brain-drain issue and indicators on brain-drain", *International Migration*, Vol. 15/1, pp. 3–20, http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2435.1977.tb00953.x. [8]

Hénard, F., L. Diamond and D. Roseveare (2012), *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice: A Guide for Higher Education Institutions*, OECD, www.oecd.org/education/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf (Zugriff am 29. April 2018). [4]

Marconi, G. (2013), „Rankings, accreditations, and international exchange students", *IZA Journal of European Labor Studies*, Vol. 2/1, p. 5, http://dx.doi.org/10.1186/2193-9012-2-5. [13]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [18]

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

OECD (2016), „International mobility of highly skilled", in *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-17-en. [1]

OECD (2016), *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-en. [2]

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag Bielefeld, http://dx.doi.org/10.3278/6001821iw. [16]

OECD (2014), *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2014*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2014-en. [7]

Perkins, R. and E. Neumayer (2014), „Geographies of educational mobilities: Exploring the uneven flows of international students", *The Geographical Journal*, Vol. 180/3, pp. 246–259, http://dx.doi.org/10.1111/geoj.12045. [5]

Sharifian, F. (2013), „Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language", *Multilingual Education*, Vol. 3/1, p. 7, http://dx.doi.org/10.1186/2191-5059-3-7. [14]

UNESCO (2013), *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific*, UNESCO, http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002262/226219E.pdf (Zugriff am 3. Juli 2018). [9]

Wächter, L. and F. Maiworm (2015), „English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014“, *ACA Papers on International Cooperation in Education*, *www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English_Taught_01.pdf* (Zugriff am 7. Mai 2018). [15]

Weisser, R. (2016), „Internationally mobile students and their post-graduation migratory behaviour: An analysis of determinants of student mobility and retention rates in the EU“, *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 186, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/5jlwxbvmb5zt-en*. [10]

Tabellen Indikator B6

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803748

- Tabelle B6.1: Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2016)
- Tabelle B6.2: Anteil internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer an allen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich und ihre Aufgliederung nach Fächergruppen (in %) (2016)
- Tabelle B6.3: Mobilitätsmuster ausländischer und internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2016)
- **WEB** Table B6.4: Distribution of international and foreign students in tertiary education, by country of origin (Verteilung internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Herkunftsland) (2016)
- **WEB** Table B6.5: Distribution of international and foreign students in tertiary education, by country of destination (Verteilung internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, nach Zielland) (2016)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B6.1

Mobilität internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2016)

Eingeschriebene internationale bzw. ausländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich als Prozentsatz aller im Tertiärbereich eingeschriebenen Bildungsteilnehmer

Bedeutung der Spalte (1) im oberen Teil der Tabelle (internationale Bildungsteilnehmer): 17 Prozent aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Australien sind internationale Bildungsteilnehmer, und 18 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): 12 Prozent aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in Tschechien sind nicht tschechische Staatsbürger, und 2 Prozent aller Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich in der Republik Korea sind nicht Staatsbürger der Republik Korea.

	Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer nach ISCED-Stufe des Tertiärbereichs (in %)					Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer (in Tsd.)
	Tertiärbereich insgesamt	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge	Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	OECD-Länder					
Internationale Bildungsteilnehmer						
Australien	17	9	14	46	34	336
Österreich	16	1	18	20	28	70
Belgien[1]	12	7	9	20	44	61
Kanada	12	10	10	18	32	189
Chile	0	0	0	1	8	5
Dänemark	11	16	6	19	34	34
Estland	7	a	5	10	12	3
Finnland	8	a	5	12	21	23
Frankreich	10	5	7	13	40	245
Deutschland	8	0	5	13	9	245
Ungarn	9	1	7	16	12	26
Island	7	25	4	9	36	1
Irland	8	2	7	15	27	18
Japan	4	5	2	7	18	143
Lettland	8	2	6	16	11	6
Luxemburg	47	9	27	73	85	3
Mexiko	0	0	0	1	3	13
Niederlande	11	1	9	17	40	90
Neuseeland	20	27	16	26	48	54
Norwegen	4	1	2	7	22	11
Polen	3	0	3	4	2	55
Portugal	6	2	3	7	26	20
Slowenien	3	1	3	5	10	3
Spanien	3	2	1	8	15	53
Schweden	7	0	2	11	35	28
Schweiz	18	0	10	29	55	52
Ver. Königreich	18	4	14	36	43	432
Vereinigte Staaten	5	2	4	10	40	971
Ausländische Bildungsteilnehmer						
Tschechien	12	6	10	13	16	43
Griechenland	3	a	4	1	1	24
Israel	m	m	3	4	6	10
Italien	5	7	5	5	14	93
Republik Korea	2	0	2	7	9	62
Slowakei	6	1	5	8	9	10
Türkei	1	0	1	4	7	88
OECD insgesamt	**6**	**3**	**4**	**12**	**26**	**3 520**
EU22 insgesamt	**9**	**4**	**7**	**13**	**23**	**1 585**
	Partnerländer					
Internationale Bildungsteilnehmer						
Litauen	4	a	3	8	5	5
Ausländische Bildungsteilnehmer						
Argentinien	m	m	m	m	m	m
Brasilien	0	0	0	1	2	20
China	0	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	138
Kolumbien	0	0	0	1	3	4
Costa Rica	m	m	m	m	m	m
Indien	0	a	x(1)	x(1)	x(1)	45
Indonesien	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	4	3	x(4)	4[d]	5	250
Saudi-Arabien	5	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	80
Südafrika[2]	4	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	43

1. Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen basieren auf der Nationalität und beziehen sich nur auf Belgien (fläm.). *2. Referenzjahr 2015.*

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803767

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

B 6

Tabelle B6.2

Anteil internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer an allen Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich und ihre Aufgliederung nach Fächergruppen (in %) (2016)

	Tertiärbereich insgesamt																	
	Anteil internationaler und ausländischer Bildungsteilnehmer an allen Bildungsteilnehmern (in %), nach Fächergruppe									Internationale und ausländische Bildungsteilnehmer, nach Fächergruppe (in %)								
	Pädagogik	Geistes-wissenschaften und Künste	Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikations-technologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen	Pädagogik	Geistes-wissenschaften und Künste	Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen	Wirtschaft, Verwaltung und Recht	Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik	Informatik und Kommunikations-technologie	Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe	Gesundheit und Sozialwesen	Dienstleistungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
	OECD-Länder																	
Internationale Bildungsteilnehmer																		
Australien	3	10	9	28	17	37	26	8	6	2	6	3	51	5	9	13	9	1
Österreich	7	23	28	12	21	17	15	18	4	6	15	20	16	10	5	15	9	1
Belgien	5	17	15	8	20	6	14	16	13	4	13	11	13	6	2	12	33	2
Kanada	3	10	10	15	15	20	19	4	4	1	11	13	29	12	6	20	5	1
Chile	0	0	0	1	1	0	0	0	0	9	5	6	34	6	3	15	13	8
Dänemark	3	11	10	14	12	17	20	4	18	2	12	9	29	6	7	19	8	5
Estland	0	7	10	12	3	8	5	2	0	0	13	11	42	3	9	12	4	0
Finnland	4	7	5	10	9	15	8	4	9	2	10	5	23	6	17	20	10	5
Frankreich	5	13	13	10	13	19	11	4	4	2	17	11	28	13	5	16	6	1
Deutschland	2	10	8	6	7	10	11	7	3	2	17	8	18	8	8	29	6	1
Ungarn	2	8	9	3	5	5	4	29	2	3	10	10	9	2	2	10	43	2
Island	7	24	4	4	18	2	4	2	2	8	44	9	12	13	2	5	4	1
Irland	1	6	9	9	8	9	11	13	4	1	11	6	21	9	8	14	27	2
Japan[1]	1[d]	5[d]	12[d]	2[d]	2[d]	x	4[d]	1[d]	2[d]	2[d]	25[d]	32[d]	12	2	x	19[d]	3[d]	3[d]
Lettland	2	5	8	8	3	7	5	16	8	2	5	8	33	1	5	9	28	9
Luxemburg	19	37	46	61	61	59	33	22	74	5	10	10	45	8	7	6	3	3
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	2	15	17	12	11	8	13	6	12	2	12	17	32	5	2	11	9	7
Neuseeland	9	12	13	34	18	33	25	7	44	3	7	7	38	8	10	11	5	9
Norwegen	1	7	4	3	11	6	5	3	2	5	18	12	14	15	6	15	11	3
Polen	1	3	7	4	2	5	1	5	4	2	9	21	26	2	6	8	15	9
Portugal	11	7	6	7	6	7	5	4	4	7	11	12	25	6	2	21	11	4
Slowenien	2	4	5	3	5	5	4	3	2	5	12	15	16	8	7	20	9	5
Spanien	2	3	3	3	2	2	2	4	2	7	11	11	24	4	3	11	23	4
Schweden	1	7	7	6	17	10	9	4	3	3	13	12	12	14	7	26	12	1
Schweiz	9	25	24	14	35	19	20	9	12	5	15	12	20	17	3	18	8	2
Ver. Königreich	6	15	20	32	13	19	29	8	0	2	13	12	34	11	4	15	7	0
Vereinigte Staaten[2]	2	4[d]	5	7	10	8	12	2[d]	2	3	13[d]	11	24	13	6	17	9[d]	2
Ausländische Bildungsteilnehmer																		
Tschechien	2	12	14	13	14	22	11	17	7	2	10	11	21	8	9	15	18	4
Griechenland	4	5	4	2	4	4	2	4	3	5	20	15	15	10	4	15	11	3
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italien	2	8	4	4	3	7	6	4	2	2	26	11	20	5	2	21	12	0
Republik Korea	1	2	4	4	1	1	1	1	1	3	21	14	30	4	2	16	4	6
Slowakei	4	5	2	4	2	2	3	19	2	8	7	4	11	2	1	6	56	2
Türkei	1	1	2	1	3	1	3	2	1	6	13	15	19	6	1	25	11	3
OECD insgesamt	**2**	**6**	**7**	**6**	**9**	**10**	**7**	**3**	**2**	**3**	**14**	**12**	**27**	**10**	**6**	**17**	**9**	**2**
EU22 insgesamt	**3**	**10**	**10**	**10**	**9**	**11**	**10**	**7**	**4**	**3**	**15**	**12**	**25**	**9**	**5**	**17**	**11**	**2**
	Partnerländer																	
Internationale Bildungsteilnehmer																		
Litauen	2	6	7	4	1	4	3	5	2	3	12	18	28	1	3	15	18	1
Ausländische Bildungsteilnehmer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	0	1	0	0	1	0	0	0	0	10	8	8	19	8	4	23	12	4
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	10	13	25	2	3	16	19	3
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Ohne die Fächergruppe Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei und Tiermedizin, dort ist tendenziell nur ein kleinerer Teil der internationalen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich eingeschrieben. Daten für alle Fächergruppen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Daten zu Informatik und Kommunikationstechnologie in den Daten der anderen Fächergruppen enthalten. 2. Die Spalten (2) und (11) enhalten alle interdisziplinären Bildungsgänge, die Spalten (8) und (17) umfassen öffentliche Verwaltung.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803786

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

Tabelle B6.3

Mobilitätsmuster ausländischer und internationaler Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2016)

Anteil inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (in %), die im Ausland eingeschrieben sind, und Saldo der grenzüberschreitenden Mobilität im Tertiärbereich insgesamt

	Anteil inländischer Bildungsteilnehmer, die im Ausland eingeschrieben sind (in %)	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer pro im Ausland eingeschriebenen inländischen Bildungsteilnehmer	Zahl internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer pro 100 inländische Bildungsteilnehmer im In- und Ausland	Anteil internationaler bzw. ausländischer Bildungsteilnehmer aus Nachbarländern (in %)[1]
	(1)	(2)	(3)	(4)
OECD-Länder				
Australien	1	26	21	4
Österreich	5	4	19	59
Belgien	3	4	13	40
Kanada	3	4	13	4
Chile	1	0	0	37
Tschechien[2]	4	3	13	55
Dänemark	2	7	12	38
Estland	8	1	7	50
Finnland	4	2	8	16
Frankreich	4	3	11	16
Deutschland	4	2	8	15
Griechenland[2]	5	1	3	66
Ungarn	4	2	9	27
Island	13	0	6	8
Irland	7	1	8	10
Israel[2,3]	4	1	3	2
Italien[2]	4	1	5	21
Japan	1	5	4	63
Republik Korea[2]	3	1	2	65
Lettland	7	1	8	18
Luxemburg	74	0	23	58
Mexiko	1	0	0	m
Niederlande	2	5	12	31
Neuseeland	3	10	24	6
Norwegen	7	1	4	19
Polen	2	2	3	72
Portugal	4	2	6	5
Slowakei[2]	17	0	5	56
Slowenien	4	1	3	36
Spanien	2	1	3	29
Schweden	4	2	7	20
Schweiz	5	4	20	55
Türkei[2]	1	2	1	44
Vereinigtes Königreich	2	13	22	11
Vereinigte Staaten	0	14	5	5
OECD insgesamt	**2**	**3**	**6**	**~**
EU22 insgesamt	**4**	**3**	**9**	**~**
Partnerländer				
Argentinien[2,4]	m	0	m	m
Brasilien[2]	1	0	0	37
China[2]	2	0	0	m
Kolumbien[2]	1	0	0	54
Costa Rica[2]	m	1	m	m
Indien[2]	1	0	0	43
Indonesien[2]	m	0	m	m
Litauen	8	1	4	27
Russische Föderation[2]	1	4	4	55
Saudi-Arabien	6	1	5	32
Südafrika[2,4]	1	6	4	46

1. Als Nachbarländer gelten Länder, die gemeinsame Land- oder Seegrenzen mit dem Zielland haben. 2. Inländische Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich werden berechnet als Gesamtzahl der eingeschriebenen Bildungsteilnehmer minus ausländische Bildungsteilnehmer, nicht als Gesamtzahl minus internationale Bildungsteilnehmer. 3. Ohne international mobile Bildungsteilnehmer in kurzen tertiären Bildungsgängen. 4. Referenzjahr 2015.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803805

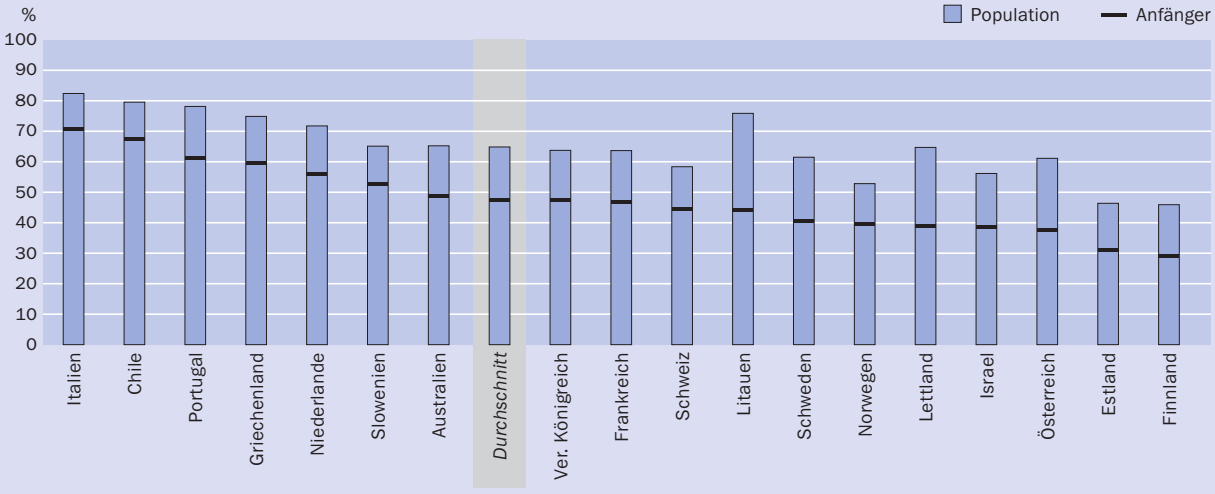
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator B7
Inwieweit besteht Chancengerechtigkeit beim Zugang zum Tertiärbereich und den entsprechenden Abschlüssen?

- Personen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, sind bei den Anfängern und Erstabsolventen von Bachelor- und langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen unterrepräsentiert.
- Bei Männern, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, ist die Wahrscheinlichkeit, einen Bachelor-, einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgang zu beginnen und abzuschließen, geringer als bei Frauen mit Eltern ohne diesen Abschluss.
- Der Anteil der Migranten der ersten oder zweiten Generation unter den Anfängern von Bachelor- und langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen ist niedriger als ihr Anteil an der Population.

Abbildung B7.1

Anteil 18- bis 24-Jähriger, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, an Anfängern in Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen und an der Population (2015)



Anmerkung: Referenzjahre möglicherweise nicht 2015. Einzelheiten s. Anhang 3.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Personen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, an den Anfängern.
Quelle: OECD (2018), Tabelle B7.1, Ad-hoc-Erhebung zur Chancengerechtigkeit im Tertiärbereich. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803995

Erläuterung der Abbildung: In Italien machen 18- bis 24-Jährige, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, 82 Prozent der Gesamtpopulation dieser Altersgruppe aus, aber nur 71 Prozent der Anfänger bei Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen.

Kontext

Da sich immer mehr abzeichnet, dass ein Abschluss im Tertiärbereich zu besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt und besseren gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen führt (s. Kapitel A), ist eine Reihe von Fragen im Zusammenhang mit dem Zugang zum Tertiärbereich aufgekommen, und die Chancengerechtigkeit ist in den Mittelpunkt der politischen Debatte über den Tertiärbereich gerückt. In den OECD- und Partnerländern

verpflichten sich die Regierungen mehr und mehr, sicherzustellen, dass der Zugang zum Tertiärbereich nicht von sozioökonomischen oder demografischen Bedingungen abhängt.

Dieser Indikator misst, inwieweit für Menschen mit potenziell benachteiligtem Hintergrund beim Zugang zu Bildungsgängen im Tertiärbereich und deren Abschluss andere Bedingungen gelten. Zwei Merkmale wurden zur Identifizierung potenziell benachteiligter Gruppen gewählt: 1. der höchste Bildungsstand der Eltern und 2. der Migrationshintergrund. Der Bildungsstand der Eltern beeinflusst Einkommen und Wohlstand, und Forschungsergebnisse zeigen, dass er stark mit verschiedenen Bildungsergebnissen korreliert, wie dem Bildungsstand (s. Indikator A1), der Wahl des Bildungsgangs (s. Indikator B3) und dem Erwerb von Kompetenzen (OECD, 2013[1]). Ein Migrationshintergrund bedeutet zwar nicht zwangsläufig einen Nachteil, korreliert jedoch trotzdem mit geringeren Leistungen der Bildungsteilnehmer (OECD, 2018[2]). Bildungsteilnehmer mit Migrationshintergrund müssen oft Widrigkeiten überwinden, die mit Flucht und Vertreibung, sozioökonomischen Nachteilen und Sprachbarrieren zusammenhängen.

Die im Tertiärbereich beobachteten Ungleichheiten können möglicherweise nicht nur auf Zugangsbarrieren zum Tertiärbereich zurückzuführen sein, sondern auch auf Unterschiede bei der Ausbildungs- und Berufswahl. Darüber hinaus können Ungleichheiten möglicherweise von vorgelagerten Bildungsstufen herrühren. Viele benachteiligte Schüler verlassen das Bildungssystem, bevor sie den Punkt erreichen, an dem sie einen Bildungsgang im Tertiärbereich aufnehmen könnten (Kasten B7.1). Damit eine effektive Bildungspolitik gegen Ungleichheiten entwickelt werden kann, ist es wichtig, genauer zu verstehen, wann und wie die beobachteten Ungleichheiten auftreten.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Ein niedrigerer Bildungsstand der Eltern geht tendenziell mit einer späteren Aufnahme eines Bachelor-, eines langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgangs einher.
- Betrachtet man die Zahl der Anfänger im Sekundarbereich II, der Absolventen des Sekundarbereichs II und der Anfänger im Tertiärbereich, so sind in allen Ländern mit verfügbaren Daten Bildungsteilnehmer, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, von Stufe zu Stufe weniger stark vertreten. Diese Unterrepräsentierung im Tertiärbereich von Bildungsteilnehmern mit potenziell benachteiligtem Hintergrund kann möglicherweise auf Ungleichheiten in den vorgelagerten Bildungsbereichen beruhen und nicht zwangsläufig auf Zugangsbarrieren zum Tertiärbereich.
- Die im Tertiärbereich beobachteten Ungleichheiten für Bildungsteilnehmer mit Migrationshintergrund der ersten oder zweiten Generation variieren stark zwischen den einzelnen Ländern, was die Heterogenität der Zuwanderer in den einzelnen Ländern widerspiegelt.

Analyse und Interpretationen

Repräsentativität potenziell benachteiligter Gruppen unter Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich

Ungleichheiten im Tertiärbereich lassen sich messen durch einen Vergleich des Anteils junger Menschen aus potenziell benachteiligten Gruppen an den Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich mit ihrem Anteil an der Gesamtpopulation. In einer Gesellschaft mit perfekter Chancengleichheit müssten diese beiden Anteile übereinstimmen, d. h., der Anteil der Menschen aus einer potenziell benachteiligten Gruppe an der Gesamtpopulation müsste ihrem Anteil an Anfängern und Absolventen des Tertiärbereichs entsprechen. So lässt beispielsweise ein niedrigerer Anteil unter den Anfängern im Vergleich zum Anteil an der Gesamtpopulation eine Unterrepräsentierung und einen geringeren Zugang dieser demografischen Gruppe zum Tertiärbereich erkennen.

Analyse nach Bildungsstand der Eltern

In allen Ländern mit verfügbaren Daten sind Personen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, unter den Anfängern bei Bachelor- und langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen unterrepräsentiert. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten machen Personen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, 65 Prozent der Bevölkerung im Alter von 18 bis 24 Jahren aus, aber nur 47 Prozent der Anfänger dieser Altersgruppe. Es bestehen jedoch beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. In Italien liegt der Anteil der 18- bis 24-Jährigen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, bei 82 Prozent der entsprechenden Population und bei 71 Prozent der Anfänger, während ihr Anteil in Finnland bei 46 Prozent der Population und 29 Prozent der Anfänger liegt (Abb. B7.1).

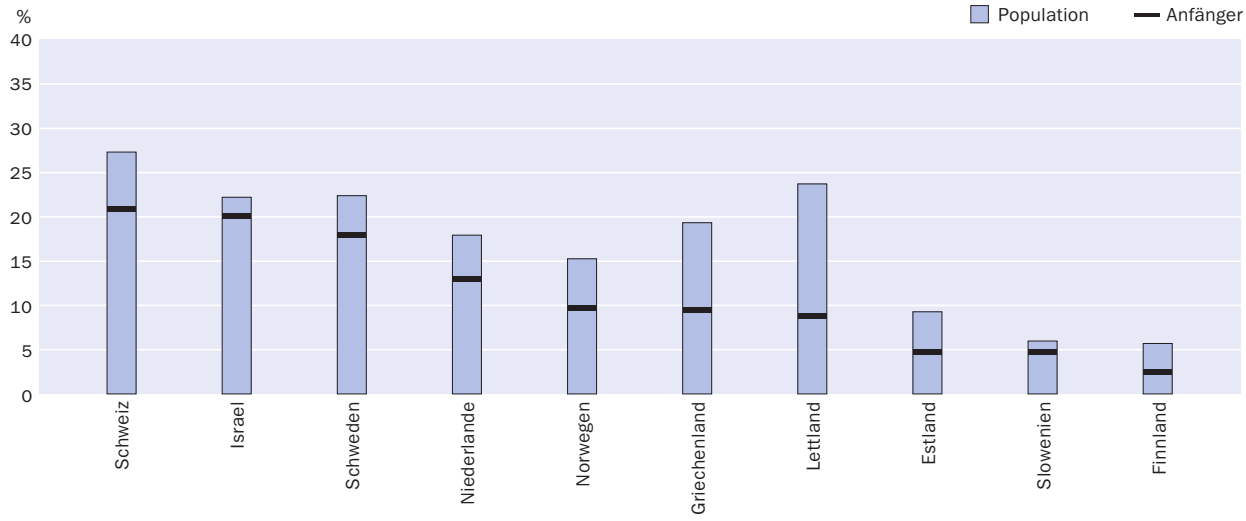
Personen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, sind tendenziell nicht nur beim Zugang zum Tertiärbereich benachteiligt, sondern auch beim Erwerb eines Abschlusses im Tertiärbereich. Personen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, sind tatsächlich in allen Ländern mit verfügbaren Daten auch bei den Erstabsolventen von Bachelor- und langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen unterrepräsentiert (Tab. B7.2). Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten haben 61 Prozent der 20- bis 29-Jährigen der entsprechenden Population Eltern ohne einen Abschluss im Tertiärbereich, dieser Anteil sinkt jedoch bei den 20- bis 29-jährigen Erstabsolventen auf 44 Prozent.

Analyse nach Migrationshintergrund

Auch der Migrationshintergrund scheint sich auf den Zugang zu und den Abschluss von Bildungsgängen des Tertiärbereichs auszuwirken. In allen Ländern mit verfügbaren Daten ist die Wahrscheinlichkeit, einen Bachelor-, einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgang zu beginnen, für Bildungsteilnehmer mit Migrationshintergrund der ersten oder zweiten Generation geringer als für Bildungsteilnehmer ohne Migrationshintergrund (Abb. B7.2). Migranten der ersten Generation sind Personen, die außerhalb des Landes geboren wurden und deren Eltern ebenfalls beide in einem anderen Land geboren wurden, Migranten der zweiten Generation sind im Erhebungsland Geborene, deren Eltern jedoch beide in einem anderen Land geboren wurden. In diesem Indikator wird bei der Analyse nicht zwischen Migranten der ersten und zweiten Generation unterschieden. Beide Definitionen schließen internationale Bildungsteilnehmer nicht mit ein.

Abbildung B7.2

Anteil 18- bis 24-jähriger Migranten der ersten oder zweiten Generation an Anfängern in Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen und an der Population (2015)



Anmerkung: Internationale Bildungsteilnehmer sind bei den Daten zur Migrantenbevölkerung nicht berücksichtigt. Die Definition von internationalen Bildungsteilnehmern und das Referenzjahr können in den einzelnen Ländern abweichen. Einzelheiten s. Anhang 3.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils Migranten der ersten oder zweiten Generation an den Anfängern.
Quelle: OECD (2018), Tabelle B7.3, Ad-hoc-Erhebung zur Chancengerechtigkeit im Tertiärbereich. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804014

Erläuterung der Abbildung: In der Schweiz machen 18- bis 24-jährige Migranten der ersten oder zweiten Generation 27 Prozent der Gesamtpopulation dieser Altersgruppe aus, aber nur 21 Prozent der Anfänger bei Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen.

In Norwegen machen 18- bis 24-jährige Migranten der ersten und zweiten Generation 15 Prozent der entsprechenden Population aus und 10 Prozent der Anfänger bei Bachelor- und langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen, in Griechenland sind es 19 und 9 Prozent. Diese Unterschiede können teilweise auf Unterschiede beim Bildungsstand der Migrantenbevölkerung in diesen Ländern zurückzuführen sein (s. Indikator A1). In einigen Ländern ist der Anteil der Migranten an der Bevölkerung recht niedrig (z. B. 6 Prozent in Finnland und Slowenien), was bei der Analyse dieser Ergebnisse zu berücksichtigen ist.

Ein ähnliches Bild ergibt sich hinsichtlich der Unterrepräsentation der Migranten der ersten und zweiten Generation unter den Erstabsolventen (Tab. B7.4). Das Ausmaß der Unterrepräsentierung variiert jedoch zwischen den einzelnen Ländern. In der Schweiz haben 33 Prozent der 20- bis 29-Jährigen einen Migrationshintergrund, unter den Erstabsolventen sinkt ihr Anteil auf 14 Prozent. In Israel haben dagegen 27 Prozent der 20- bis 29-Jährigen einen Migrationshintergrund im Vergleich zu 25 Prozent unter den Erstabsolventen. Vergleicht man den Anteil der Migranten unter den Absolventen mit ihrem Anteil an der entsprechenden Population, ist besondere Vorsicht geboten, da Migranten dieser Altersgruppe möglicherweise nach einem Abschluss im Tertiärbereich im Gastland ankommen oder nicht ausreichend Zeit haben, vor dem 30. Lebensjahr einen entsprechenden Abschluss zu erwerben (s. Indikator A1).

Die Unterrepräsentierung von Migranten der ersten und zweiten Generation bei Bachelor- und langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen könnte durch verschiedene Faktoren bedingt sein, wie z. B. Sprachbarrieren (vor allem für diejenigen, die erst zu einem späteren Zeitpunkt in das jeweilige Land kamen) oder grund-

legende Unterschiede beim sozioökonomischen Hintergrund der Migrantenbevölkerung (OECD, 2018[2]). Es ist daher wichtig, bei bildungspolitischen Entscheidungen die Besonderheiten der Migrantenbevölkerung jedes einzelnen Landes zu berücksichtigen.

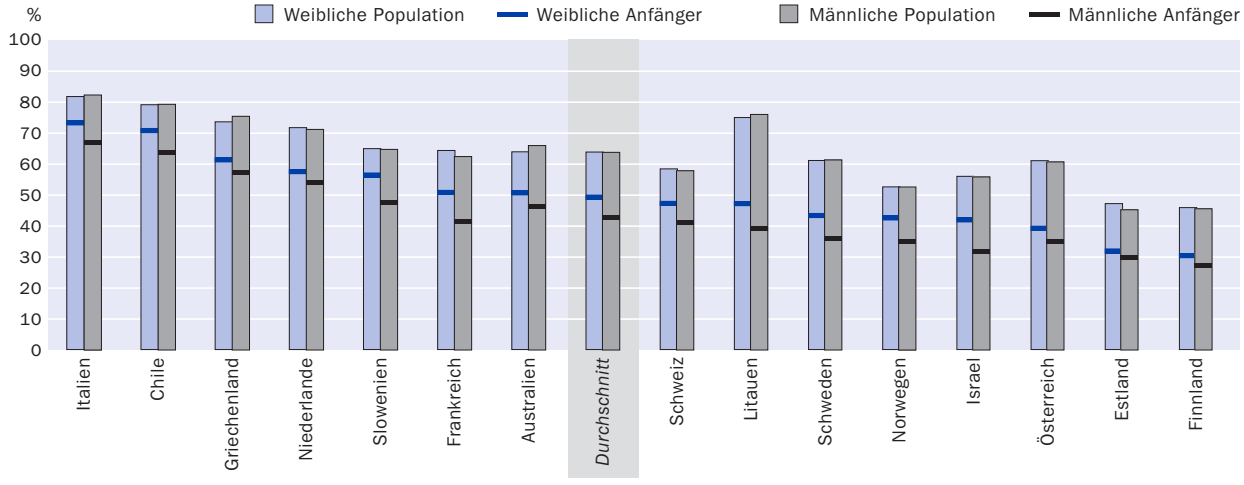
Der verstärkende Effekt geschlechtsspezifischer Unterschiede

Im Allgemeinen ist die Wahrscheinlichkeit, einen Bachelor-, einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgang zu beginnen und abzuschließen, für Männer, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, noch niedriger als für Frauen. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten haben 64 Prozent der 18- bis 24-jährigen Männer und Frauen Eltern ohne einen Abschluss im Tertiärbereich. Aber nur 43 Prozent der männlichen Anfänger haben Eltern ohne einen solchen Abschluss, verglichen mit 49 Prozent der weiblichen Anfänger (Abb. B7.3). Dies bedeutet, dass von den Personen, deren Eltern einen niedrigeren Bildungsstand haben, Männer unter den Anfängern stärker unterrepräsentiert sind als Frauen. Dies könnte zumindest teilweise durch die höheren Opportunitätskosten der Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich für Männer erklärt werden. Obwohl Männer von höheren finanziellen Erträgen für einen Abschluss im Tertiärbereich profitieren (s. Indikator A5), entscheiden sie sich möglicherweise dennoch für den frühen Eintritt in den Arbeitsmarkt, weil für sie der Eintritt in den Tertiärbereich kurzfristig ein höheres entgangenes Einkommen bedeutet als für Frauen (s. Indikator A3). Männer haben auch niedrigere Erfolgsquoten im Sekundarbereich II (s. Indikator A9 in OECD, 2017[3]), was zu ihren niedrigeren Anfängerquoten im Tertiärbereich beitragen könnte.

Bei den Erstabsolventen von Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen ergibt sich ein ähnliches Bild. In allen Ländern mit verfügbaren Daten ist der Anteil der 20- bis 29-Jährigen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, bei Männern und Frauen in etwa gleich hoch, dieser Anteil ist jedoch

Abbildung B7.3

Anteil 18- bis 24-Jähriger, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, an den Anfängern in Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen und an der Population, nach Geschlecht (2015)



Anmerkung: Referenzjahre möglicherweise nicht 2015. Einzelheiten s. Anhang 3.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Personen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, an den weiblichen Anfängern.
Quelle: OECD (2018), Tabelle B7.1, Ad-hoc-Erhebung zur Chancengerechtigkeit im Tertiärbereich. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804033

Erläuterung der Abbildung: In Italien haben 82 Prozent der 18- bis 24-jährigen weiblichen und 83 Prozent der 18- bis 24-jährigen männlichen Population Eltern ohne einen Abschluss im Tertiärbereich. Dieser Anteil sinkt bei den weiblichen Anfängern auf 73 Prozent und bei den männlichen Anfängern auf 67 Prozent.

unter den weiblichen Erstabsolventen höher als unter den männlichen (Tab. B7.2). Im Durchschnitt haben 62 Prozent der 20- bis 29-jährigen Frauen und 61 Prozent der gleichaltrigen Männer Eltern ohne einen Abschluss im Tertiärbereich, dieser Anteil sinkt jedoch auf 47 Prozent bei den weiblichen Erstabsolventen und auf lediglich 39 Prozent bei den männlichen Erstabsolventen.

Bei den Männern sind zwar größere Ungleichheiten im Zusammenhang mit dem Bildungsstand der Eltern zu beobachten, bei den Ungleichheiten im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund sind jedoch keine starken geschlechtsspezifischen Unterschiede zu verzeichnen. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten ist der Anteil weiblicher und männlicher Migranten der ersten und zweiten Generation sowohl in der Gesamtpopulation als auch unter den Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich ähnlich.

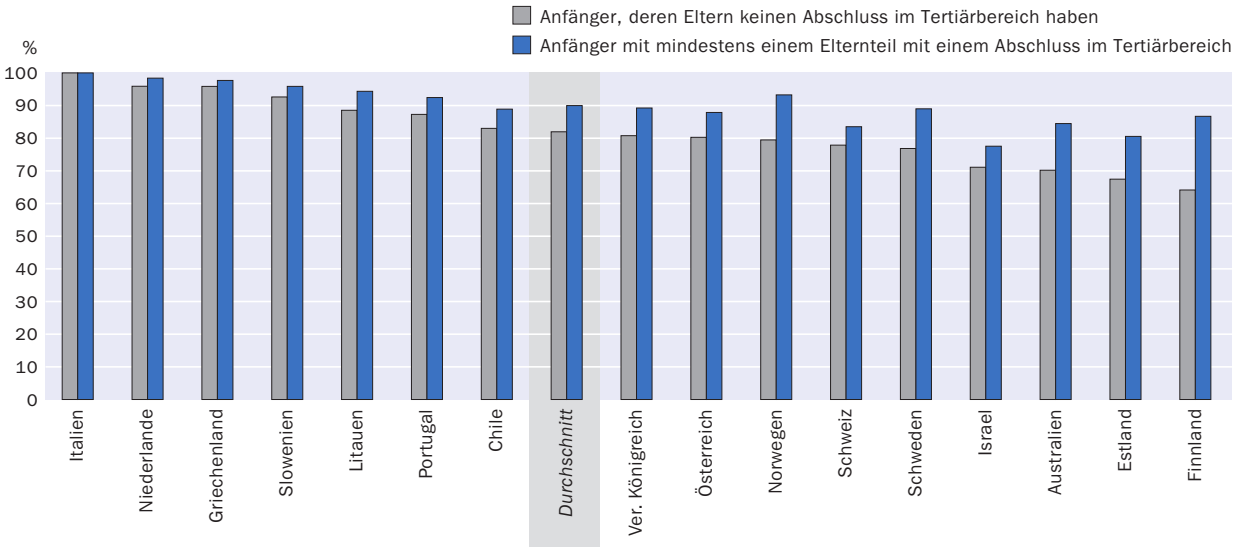
Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und dem Eintrittsalter in den Tertiärbereich

Oben stehende Abbildungen lassen erkennen, dass Personen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, unter den Anfängern bei Bachelor- und langen Bildungsgängen, die zu einem ersten Abschluss führen, tendenziell unterrepräsentiert sind. Es ist jedoch ebenfalls aufschlussreich zu untersuchen, ob der Bildungsstand der Eltern die Entscheidung darüber beeinflusst, wann solch ein Bildungsgang begonnen wird.

Abbildung B7.4 zeigt, dass ein niedrigerer Bildungsstand der Eltern mit dem späteren Beginn eines Bachelor-, eines langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgangs verbunden ist. Im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten beginnen 82 Prozent der Anfänger, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich ha-

Abbildung B7.4

Anteil der Anfänger unter 25 Jahren in Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen, nach Bildungsstand der Eltern (2015)



Anmerkung: Referenzjahre möglicherweise nicht 2015. Einzelheiten s. Anhang 3.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Anfänger unter 25 Jahren, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben.
Quelle: OECD (2018), Ad-hoc-Erhebung zur Chancengerechtigkeit im Tertiärbereich. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804052

Erläuterung der Abbildung: In Finnland beginnen 87 Prozent der Anfänger mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich einen Bildungsgang im Tertiärbereich, bevor sie 25 sind. Dieser Anteil beträgt bei den Anfängern, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, nur 64 Prozent.

Kasten B7.1

Ungleichheiten im Tertiärbereich können möglicherweise von vorgelagerten Bildungsbereichen herrühren

Die Tabellen und Abbildungen dieses Indikators lassen in allen OECD-Ländern die Unterrepräsentierung potenziell benachteiligter Gruppen im Tertiärbereich erkennen. Bei der Interpretation der Ungleichheiten beim Eintritt in den Tertiärbereich ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich Ungleichheiten im Laufe des Bildungswegs einer Person tendenziell akkumulieren. Die Unterrepräsentierung benachteiligter Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich könnte somit mit Hindernissen beim Eintritt in den Tertiärbereich selbst zusammenhängen oder aber mit Hindernissen, die einen Erfolg in den vorgelagerten Bildungsbereichen verhindert haben.

Dieser Kasten verbindet Daten für den Tertiär- und den Sekundarbereich II, aufgeschlüsselt nach dem Bildungsstand der Eltern. Diese Analyse bietet zwar nur einen begrenzten Blick auf die Akkumulation von Ungleichheiten im Bildungsbereich, die tatsächlich bereits mit der Erziehung und Betreuung im Vorschulalter beginnen, hilft jedoch, das Problem zu beleuchten.

Abbildung B7.a zeigt die Zusammensetzung der Bildungsteilnehmer nach dem Bildungsstand der Eltern an drei unterschiedlichen Zeitpunkten: 1. beim Eintritt in den Sekundarbereich II, 2. beim Abschluss des Sekundarbereichs II innerhalb der regulären Ausbildungsdauer und 3. beim Eintritt in den Tertiärbereich. In den meisten Ländern gehen die jeweiligen Anteile mit jeder Stufe zurück, was unterstreicht, dass potenziell benachteiligte Bildungsteilnehmer mit geringerer Wahrscheinlichkeit erfolgreich am Bildungssystem teilnehmen.

Diese Abbildung lässt auch erkennen, inwieweit die im Tertiärbereich beobachteten Ungleichheiten von vorgelagerten Bereichen herrühren. In Norwegen scheinen beispielsweise Bildungsteilnehmer, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, besondere Schwierigkeiten beim Abschluss des Sekundarbereichs II zu haben. Wer jedoch diesen Abschluss erwirbt, wird mit fast genauso großer Wahrscheinlichkeit in den Tertiärbereich eintreten wie Bildungsteilnehmer mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Diese Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass in Norwegen keine signifikanten Eintrittsbarrieren zum Tertiärbereich bestehen. Vielmehr sind die auf dieser Stufe beobachteten Ungleichheiten eine Folge davon, dass weniger Schüler, deren Eltern beide keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, den Sekundarbereich II abschließen als Schüler mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

In Israel ergibt sich ein anderes Bild, denn die Mehrzahl der Schüler, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, erwirbt mit der gleichen Wahrscheinlichkeit einen Abschluss im Sekundarbereich II wie diejenigen mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Ihre Repräsentativität unter den Anfängern im Tertiärbereich sinkt jedoch um 15 Prozentpunkte von 54 Prozent der Absolventen des Sekundarbereichs II auf 39 Prozent der Anfänger im Tertiärbereich. Das legt die Vermutung nahe, dass es besondere Eintrittsbarrieren im Tertiärbereich gibt, die benachteiligte Bildungsteilnehmer unverhältnismäßig stark beeinträchtigen.

Die Eintrittsbarrieren zum Tertiärbereich können auch mit dem erworbenen Abschluss im Sekundarbereich II zusammenhängen. In vielen Ländern gibt es Bildungsgänge im Sekundarbereich II, die keinen Zugang zum Tertiärbereich bieten. Entsprechend können Schüler aus benachteiligten Familien einen Abschluss im Sekundarbereich II haben, jedoch nicht über die erforderliche Zugangsberechtigung zum Tertiärbereich verfügen.

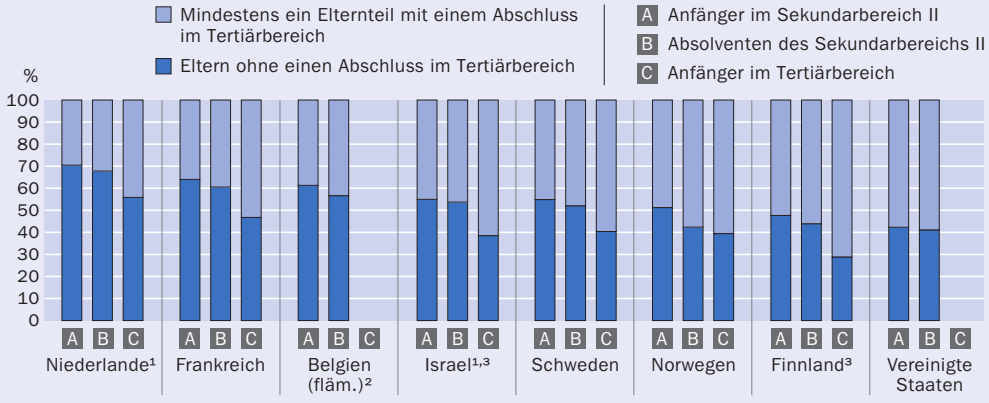
Dies ist den Niederlanden der Fall, wo 40 Prozent der Schüler einen zwei- oder dreijährigen berufsbildenden Bildungsgang im Sekundarbereich II aufnehmen, der keinen Zugang zum Tertiärbereich ermöglicht. Betrachtet man nur diejenigen Bildungsgänge, die den Zugang zum Tertiärbereich ermöglichen, so verringert sich der Unterschied zwischen Absolventen des Sekundarbereichs II und Anfängern im Tertiärbereich in den Niederlanden von den in Abbildung B7.a gezeigten 12 Prozentpunkten auf nur 4 Prozentpunkte. Dies deutet darauf hin, dass in den Niederlanden die Unterrepräsentierung benachteiligter Gruppen im Tertiärbereich eher das Ergebnis von Ungleichheiten bei der Auswahl des Bildungsgangs des Sekundarbereichs II ist als von Eintrittsbarrieren zum Tertiärbereich.

Die Tatsache, dass die im Tertiärbereich beobachteten Ungleichheiten auf vorgelagerte Bildungsbereiche zurückzuführen sein könnten, erklärt die Probleme beim Zugang zum Tertiärbereich jedoch nicht vollständig und mindert auch das Problem selbst nicht. Es ist jedoch wichtig zu verstehen, welche Faktoren zu dem Problem beitragen, um bessere bildungspolitische Vorgaben zu entwickeln.

Abbildung B7.a

Anfänger im Sekundarbereich II, Absolventen des Sekundarbereichs II und 18- bis 24-jährige Anfänger im Tertiärbereich, nach Bildungsstand der Eltern

Anfänger im Sekundarbereich II 2010–2012, Absolventen des Sekundarbereichs II innerhalb der regulären Ausbildungsdauer des Bildungsgangs 2013/2014, Anfänger im Tertiärbereich 2015



Anmerkung: Anfänger im Tertiärbereich bezieht sich auf die Altersgruppe 18 bis 24 Jahre und auf ISCED 5, 6 und 7 (langer Bildungsgang zu einem ersten Abschluss).

1. Anfänger im Tertiärbereich ohne kurze tertiäre Bildungsgänge. 2. Bildungsstand der Eltern bezieht sich auf den Bildungsstand der Mutter. 3. Israel: Referenzjahr 2013 für Anfänger im Sekundarbereich II, Referenzjahr 2015 für Absolventen des Sekundarbereichs II. Finnland: Referenzjahr 2016 für Anfänger im Tertiärbereich.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Anfänger im Sekundarbereich II, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben.

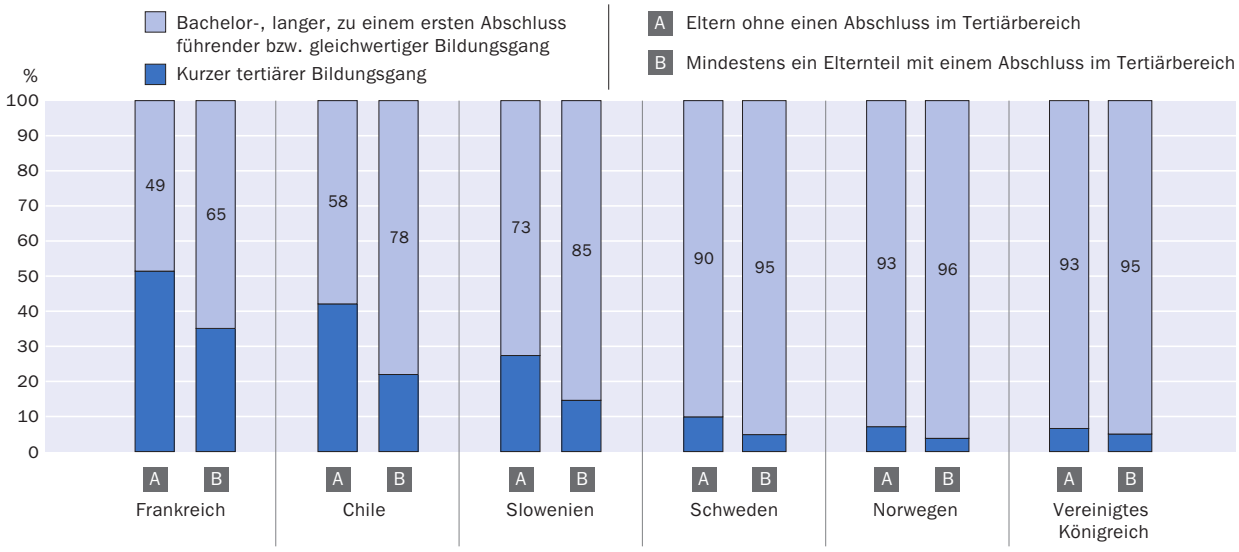
Quelle: OECD (2018). Daten zum Sekundarbereich II aus der Ad-hoc-Erhebung zu Erfolgsquoten und Chancengerechtigkeit im Sekundarbereich II und Daten zum Tertiärbereich aus der Piloterhebung zur Chancengerechtigkeit im Tertiärbereich. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804090

Erläuterung der Abbildung: Die gestapelten Balken zeigen die Zusammensetzung der Anfänger im Sekundarbereich II, der Absolventen des Sekundarbereichs II und der Anfänger im Tertiärbereich nach Bildungsstand der Eltern. In Finnland machen Bildungsteilnehmer, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, 48 Prozent der Anfänger im Sekundarbereich II, 44 Prozent der Absolventen des Sekundarbereichs II und 29 Prozent der Anfänger im Tertiärbereich aus.

Abbildung B7.5

Anteil 18- bis 24-Jähriger, die einen kurzen tertiären Bildungsgang bzw. einen Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden oder gleichwertigen Bildungsgang begonnen haben, nach Bildungsstand der Eltern (2015)



Anmerkung: Referenzjahre möglicherweise nicht 2015. Einzelheiten s. Anhang 3.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Anfänger, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben und die einen kurzen tertiären Bildungsgang aufgenommen haben.
Quelle: OECD (2018), Ad-hoc-Erhebung zur Chancengerechtigkeit im Tertiärbereich. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804071

Erläuterung der Abbildung: Die gestapelten Balken zeigen die Verteilung der Anfänger im Tertiärbereich zwischen kurzen tertiären Bildungsgängen und Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen nach Bildungsstand der Eltern. In Slowenien beginnen 27 Prozent der Anfänger, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, einen kurzen tertiären Bildungsgang und 73 Prozent einen Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgang. Von den Anfängern mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich beginnen 15 Prozent einen kurzen tertiären Bildungsgang und 85 Prozent einen Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgang

ben, vor dem 25. Lebensjahr einen derartigen Bildungsgang, im Vergleich zu 90 Prozent der Anfänger mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Dieser späte Eintritt in den Tertiärbereich ist in allen Ländern mit verfügbaren Daten mit Ausnahme Italiens zu beobachten, wo alle Bildungsteilnehmer vor dem 25. Lebensjahr in den Tertiärbereich eintreten.

Verschiedene Faktoren können zu diesem späten Eintritt von Personen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, beitragen, und diese Faktoren können zwischen den Ländern variieren. Der Eintritt in den Tertiärbereich kann aufgrund von Erwerbstätigkeit, Verzögerungen beim Abschluss des Sekundarbereichs II oder, im Falle von Migranten der ersten Generation, wegen der späten Ankunft im Gastland zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen. Die Verzögerungen beim Eintritt können Fragen der Chancengerechtigkeit aufwerfen, insbesondere wenn diese Verzögerungen nicht das Ergebnis einer bewussten Entscheidung der Bildungsteilnehmer sind und wenn sie später zu Nachteilen auf dem Arbeitsmarkt führen.

Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und dem gewählten tertiären Bildungsgang

Der Bildungsstand der Eltern beeinflusst möglicherweise nicht nur die Entscheidung darüber, ob eine Ausbildung im Tertiärbereich angestrebt wird, sondern auch die Auswahl des tertiären Bildungsgangs selbst.

Abbildung B7.5 zeigt, dass in allen Ländern mit verfügbaren Daten Anfänger, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, mit größerer Wahrscheinlichkeit einen kurzen tertiären Bildungsgang wählen anstelle eines Bachelor- oder langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgangs als Anfänger mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich. In Slowenien beginnen beispielsweise von den Anfängern, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, 27 Prozent einen kurzen tertiären Bildungsgang, 73 Prozent dagegen einen Bachelor-, einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgang. Von den Anfängern mit mindestens einem Elternteil mit einem Abschluss im Tertiärbereich beginnen nur 15 Prozent einen kurzen tertiären Bildungsgang und 85 Prozent einen Bachelor-, einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgang.

Absolventen eines Bachelor-, eines langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgangs erreichen tendenziell höhere Einkommen und höhere Beschäftigungsquoten als Absolventen kurzer tertiärer Bildungsgänge (s. Indikatoren A3 und A4). Wenn daher benachteiligte Gruppen in Bachelor-, in langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen unterrepräsentiert sind, kann das Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt verschärfen. Das Potenzial dieser Bildungsgänge, zur Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungswesen beizutragen, wird auch mit ihrer Fähigkeit in Zusammenhang stehen, Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich mit den für den Erfolg am Arbeitsmarkt oder in ihrem weiteren Bildungsweg erforderlichen Kompetenzen auszustatten.

Definitionen

Anfänger in Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen sind Bildungsteilnehmer, die zum ersten Mal einen Bildungsgang auf dieser ISCED-Stufe aufnehmen. In diesem Indikator werden nur Anfänger im Alter von 18 bis 24 Jahren berücksichtigt.

Erstabsolventen von Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen sind Bildungsteilnehmer, die einen ersten Abschluss auf dieser ISCED-Stufe erwerben. In diesem Indikator werden nur Erstabsolventen im Alter von 20 bis 29 Jahren berücksichtigt.

Eltern ohne einen Abschluss im Tertiärbereich bedeutet, dass kein Elternteil einen Abschluss der ISCED-2011-Stufen 5 bis 8 hat.

Migranten der ersten Generation sind Personen, die außerhalb des Landes geboren wurden und deren Eltern ebenfalls beide in einem anderen Land geboren wurden. In dieser Definition sind internationale Bildungsteilnehmer nicht eingeschlossen.

Migranten der zweiten Generation sind im Erhebungsland Geborene, deren Eltern jedoch beide in einem anderen Land geboren wurden.

Angewandte Methodik

Der Anteil der Anfänger/Erstabsolventen wird für jede Altersgruppe, für jedes Geschlecht und jede kritische Gruppe (Personen, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, und Personen mit Migrationshintergrund) berechnet, indem die Zahl der Anfänger/Erstabsolventen der kritischen Gruppe zur Gesamtzahl der Anfänger/Erstabsolventen ins Verhältnis gesetzt wird (Tab. B7.1, B7.2, B7.3, B7.4, Abb. B7.1, B7.2 und B7.3).

Der Anteil der Anfänger unter 25 Jahren wird berechnet als die Zahl der Anfänger unter 25 Jahren im Verhältnis zur Gesamtzahl der Anfänger aller Altersgruppen (Abb. B7.4).

Der Anteil der 18- bis 24-Jährigen, die einen *kurzen tertiären Bildungsgang* begannen, wird berechnet als die Zahl der Anfänger eines kurzen tertiären Bildungsgangs im Verhältnis zur Gesamtzahl der Anfänger aller tertiären Bildungsgänge (sowohl kurzer tertiärer Bildungsgänge als auch Bachelor-, langer, zu einem ersten Abschluss führender bzw. gleichwertiger Bildungsgänge). Entsprechend wurde der Anteil der 18- bis 24-Jährigen, die einen *Bachelor-, einen langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgang* begannen, berechnet als die Zahl der Anfänger in Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen im Verhältnis zur Zahl der Anfänger in allen tertiären Bildungsgängen (Abb. B7.5).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2014/2015 und wurden in einer Ad-hoc-Erhebung 2017 und 2018 erhoben.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

OECD (2018), *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en. [2]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. [3]

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en. [1]

Tabellen Indikator B7

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803900

- Tabelle B7.1: Anteil 18- bis 24-Jähriger, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, an den Anfängern in Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen und an der Population, nach Geschlecht (2015)

- Tabelle B7.2: Anteil 20- bis 29-Jähriger, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, an den Erstabsolventen von Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen und an der Population, nach Geschlecht (2015)

- Tabelle B7.3: Anteil 18- bis 24-jähriger Migranten der ersten oder zweiten Generation an den Anfängern in Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen und an der Population, nach Geschlecht (2015)

- Tabelle B7.4: Anteil 20- bis 29-jähriger Migranten der ersten oder zweiten Generation an den Erstabsolventen von Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen und an der Population, nach Geschlecht (2015)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle B7.1

Anteil 18- bis 24-Jähriger, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, an den Anfängern in Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen und an der Population, nach Geschlecht (2015)

	Frauen		Männer		Gesamt	
	Anfänger	Population	Anfänger	Population	Anfänger	Population
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Länder						
Australien	51	64	46	66	49	65
Österreich	39	61	35	61	37	61
Chile	71	79	64	79	67	79
Estland	32	47	30	45	31	46
Finnland	30	46	27	46	29	46
Frankreich	51	64	41	63	47	63
Griechenland	61	74	58	76	60	75
Israel	42	56	32	56	39	56
Italien	73	82	67	83	71	82
Lettland	44	65	34	64	39	65
Litauen	47	75	39	76	44	76
Niederlande	58	72	54	71	56	72
Norwegen	43	53	35	53	39	53
Portugal	m	m	m	m	61	78
Slowenien	56	65	48	65	53	65
Schweden	43	61	36	61	40	61
Schweiz	47	58	41	58	45	58
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	47	64
Durchschnitt	**49**	**64**	**43**	**64**	**47**	**65**

Anmerkung: Tabellen B7.1 und B7.2 beziehen sich auf unterschiedliche Kohorten und können auf unterschiedlichen Quellen beruhen, daher sollten die gezeigten Daten nicht tabellenübergreifend verglichen werden. Referenzjahre möglicherweise nicht 2015. Weiterführende Informationen s. Anhang 3.
Quelle: OECD (2018), Ad-hoc-Erhebung zur Chancengerechtigkeit im Tertiärbereich. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803919
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B7.2

Anteil 20- bis 29-Jähriger, deren Eltern keinen Abschluss im Tertiärbereich haben, an den Erstabsolventen von Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen und an der Population, nach Geschlecht (2015)

	Frauen		Männer		Gesamt	
	Erstabsolventen	Population	Erstabsolventen	Population	Erstabsolventen	Population
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Länder						
Australien	52	65	50	66	52	65
Österreich	39	66	37	62	38	64
Kanada[1]	29	42	25	40	28	41
Finnland	32	50	29	50	31	50
Frankreich[2]	69	71	31	65	50	68
Israel	39	55	31	55	36	55
Italien	72	82	65	83	69	83
Niederlande	57	73	54	73	55	73
Norwegen	44	56	35	56	41	56
Slowenien	55	68	45	68	51	68
Schweden	42	65	34	65	39	65
Schweiz	42	62	39	59	41	60
Vereinigtes Königreich	m	m	m	m	46	61
Vereinigte Staaten	35	51	29	47	32	49
Durchschnitt	**47**	**62**	**39**	**61**	**44**	**61**

Anmerkung: Tabellen B7.1 und B7.2 beziehen sich auf unterschiedliche Kohorten und können auf unterschiedlichen Quellen beruhen, daher sollten die gezeigten Daten nicht tabellenübergreifend verglichen werden. Referenzjahre möglicherweise nicht 2015. Weiterführende Informationen s. Anhang 3.
1. Werte für Erstabsolventen basieren auf einer kleinen Stichprobe und sollten mit Vorsicht interpretiert werden. 2. Die Altersgruppe der Erstabsolventen bezieht sich auf 20- bis 24-Jährige anstelle 20- bis 29-Jähriger.
Quelle: OECD (2018), Ad-hoc-Erhebung zur Chancengerechtigkeit im Tertiärbereich. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803938
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B7.3

Anteil 18- bis 24-jähriger Migranten der ersten oder zweiten Generation an den Anfängern in Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen und an der Population, nach Geschlecht (2015)

	Frauen		Männer		Gesamt	
	Anfänger	Population	Anfänger	Population	Anfänger	Population
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Länder						
Estland	4	9	6	9	5	9
Finnland	3	6	2	6	3	6
Griechenland	11	18	8	20	9	19
Israel	20	22	20	22	20	22
Lettland	6	24	11	24	9	24
Niederlande	14	18	12	18	13	18
Norwegen	9	15	10	15	10	15
Slowenien	5	6	4	6	5	6
Schweden	18	22	19	23	18	22
Schweiz	20	29	22	26	21	27

Anmerkungen: Internationale Bildungsteilnehmer sind bei den Daten zur Migrantenbevölkerung nicht berücksichtigt. Die Definition von internationalen Bildungsteilnehmern und das Referenzjahr können zwischen den Ländern variieren.
Tabellen B7.3 und B7.4 beziehen sich auf unterschiedliche Kohorten und können auf unterschiedlichen Quellen beruhen, daher sollten die gezeigten Daten nicht tabellenübergreifend verglichen werden. Weiterführende Informationen s. Anhang 3.
Quelle: OECD (2018), Ad-hoc-Erhebung zur Chancengerechtigkeit im Tertiärbereich. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803957
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle B7.4

Anteil 20- bis 29-jähriger Migranten der ersten oder zweiten Generation an den Erstabsolventen von Bachelor-, langen, zu einem ersten Abschluss führenden bzw. gleichwertigen Bildungsgängen und an der Population, nach Geschlecht (2015)

	Frauen		Männer		Gesamt	
	Erstabsolventen	Population	Erstabsolventen	Population	Erstabsolventen	Population
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Länder						
Finnland	2	8	2	8	2	8
Deutschland	7	19	5	18	7	18
Israel	25	28	25	27	25	27
Niederlande	11	21	9	20	10	21
Norwegen	6	21	7	20	7	21
Slowenien	5	8	5	8	5	8
Schweden	14	24	13	24	14	24
Schweiz	14	33	13	33	14	33
Vereinigte Staaten	14	21	15	24	14	23

Anmerkungen: Internationale Bildungsteilnehmer sind bei den Daten zur Migrantenbevölkerung nicht berücksichtigt. Die Definition von internationalen Bildungsteilnehmern und das Referenzjahr können zwischen den Ländern variieren.
Tabellen B7.3 und B7.4 beziehen sich auf unterschiedliche Kohorten und können auf unterschiedlichen Quellen beruhen, daher sollten die gezeigten Daten nicht tabellenübergreifend verglichen werden. Weiterführende Informationen s. Anhang 3.
Quelle: OECD (2018), Ad-hoc-Erhebung zur Chancengerechtigkeit im Tertiärbereich. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933803976
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.



Kapitel C
Die in Bildung investierten Finanzressourcen

Indikator C1
Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804109

Indikator C2
Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804242

Indikator C3
Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804375

Indikator C4
Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804508

Indikator C5
Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804641

Indikator C6
Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804774

Indikator C7
Welche Faktoren beeinflussen die Gehaltskosten der Lehrkräfte?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804888

Der konzeptionelle Rahmen für Bildungsfinanzindikatoren

Die internationalen Indikatoren zur Bildungsfinanzierung beziehen sich in ihren Definitionen auf die Sach- und Dienstleistungen im Bereich Bildung, die im Zusammenhang mit den einzelnen Bildungsgängen erworben werden. In der Praxis sind meist die Bildungseinrichtungen die ausschlaggebende Einheit und nicht die Sach- und Dienstleistungen, was das traditionelle Interesse an der Höhe der Kosten von Schulen, Fachschulen und Hochschulen widerspiegelt. Die institutionelle Dimension ist zwar ein wichtiger Aspekt, aber Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen, insbesondere die mit Mitteln aus öffentlichen Quellen finanzierten, unterstützen das Lernen und den Zugang zu Bildung innerhalb dieser Einrichtungen. Eine Unterscheidung in Ausgaben für von Bildungseinrichtungen angebotene bildungsbezogene und nicht bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen erlaubt auch eine Analyse der Ausgaben für eigentliche Bildungszwecke. Schließlich lässt die Herkunft der Mittel für Bildungsausgaben Rückschlüsse darauf zu, wer die größten Beiträge leistet und wie sich das auf den Zugang zu und die Bereitstellung von Bildung auswirken kann.

Es ist also wichtig, den konzeptionellen Rahmen für Bildungsausgaben auf Basis der folgenden drei Dimensionen aufzubauen:

- der Ort der Anbieter (inner- oder außerhalb der Bildungseinrichtungen)
- die Sach- und Dienstleistungen, die selbst angeboten bzw. zugekauft werden (eigentliche und zusätzliche bildungsbezogene Güter)
- die Herkunft der Mittel, mit denen die Bereitstellung oder der Erwerb der Sach- und Dienstleistungen finanziert wird (öffentliche, private oder internationale Quellen)

Klassifizierung der Bildungsausgaben

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

- Die erste Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die horizontale Achse dargestellt – bezieht sich auf den Ort, an dem Ausgaben anfallen. Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen beinhalten Ausgaben für unterrichtende Einrichtungen wie Schulen und Hochschulen sowie für nicht unterrichtende Einrichtungen wie Bildungsministerien und sonstige Behörden, die direkt an der Bereitstellung und Unterstützung von Bildung beteiligt sind. Die Ausgaben für Bildung außerhalb dieser Einrichtungen umfassen Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen, die außerhalb dieser Einrichtungen erworben werden, z. B. Bücher, Computer oder Privatunterricht. Enthalten sind auch Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmer sowie Kosten für nicht von den Bildungseinrichtungen bereitgestellte Transportmöglichkeiten.

- Die zweite Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die vertikale Achse dargestellt – klassifiziert die erworbenen Sach- und Dienstleistungen. Eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen umfassen alle Ausgaben, die direkt mit Unterricht und Bildung in Zusammenhang stehen. Dies umfasst alle Ausgaben für Lehrkräfte, die Instandhaltung von Schulgebäuden, Unterrichtsmaterial, Bücher, Unterricht außerhalb der Schulen und die Verwaltung von Bildungseinrichtungen. Es sind jedoch nicht alle Ausgaben für Bildungseinrichtungen als unmittelbare Ausgaben für Bildung oder Unterricht einzustufen. In vielen OECD-Ländern bieten die Bildungseinrichtungen

ergänzend zum Unterricht auch verschiedene zusätzliche Dienstleistungen zur Unterstützung der Bildungsteilnehmer und ihrer Familien an, z. B. Mahlzeiten, Transport, Unterbringung usw. Im Tertiärbereich können die Ausgaben für Forschung und Entwicklung einen beträchtlichen Anteil darstellen. Außerdem fallen nicht alle Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen im Bildungsbereich in Bildungseinrichtungen an. So können beispielsweise Familien die erforderlichen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien selbst kaufen oder ihren Kindern Privatunterricht erteilen lassen. In diesem Sinne umfassen nicht unterrichtsbezogene Ausgaben alle Ausgaben, die im weitesten Sinne mit den Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmer oder Dienstleistungen zusammenhängen, die von den Bildungseinrichtungen der Allgemeinheit zur Verfügung gestellt werden.

- Die dritte Dimension – im nachstehenden Diagramm durch die entsprechende farbliche Kennzeichnung dargestellt – nimmt eine Einteilung der Mittel nach ihrer Herkunft vor. Zu den Quellen der Mittel zählen die öffentliche Hand und internationale Organisationen (hellblau) sowie die privaten Haushalte und andere private Einheiten (mittelblau). Werden private Bildungsausgaben durch öffentliche Mittel subventioniert, ist dies im Diagramm grau gekennzeichnet. Die nicht farblich gekennzeichneten Zellen stehen für die Teile des konzeptionellen Rahmens, die von den Finanzindikatoren in *Bildung auf einen Blick* nicht abgedeckt werden.

Öffentliche und internationale Mittel | Private Mittel | Öffentlich subventionierte private Mittel

		Ort der Anbieter	
Arten von Sach- und Dienstleistungen		**Ausgaben für Bildungseinrichtungen** (z. B. Schulen, Hochschulen, Einrichtungen der Bildungsverwaltung und soziale Dienste für Bildungsteilnehmer)	**Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen** (z. B. privater Erwerb von bildungsbezogenen Sach- und Dienstleistungen, inkl. Privatunterricht)
Ausgaben für eigentliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen		**Öffentliche und internationale Mittel** z. B. öffentliche Ausgaben für Bildungsangebote in Bildungseinrichtungen	**Öffentlich subventionierte private Mittel** z. B. subventionierte private Ausgaben für Bücher, Lehrmittel oder Privatunterricht
		Öffentlich subventionierte private Mittel z. B. subventionierte private Ausgaben für Unterrichtsdienstleistungen in Bildungseinrichtungen	**Private Mittel** z. B. private Ausgaben für Bücher und anderes Unterrichtsmaterial oder Privatunterricht
		Private Mittel z. B. private Ausgaben für Bildungsgebühren	
Zusätzliche bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen	**Ausgaben für Forschung und Entwicklung**	**Öffentliche und internationale Mittel** z. B. öffentliche Ausgaben für Forschung an Hochschulen	
		Private Mittel z. B. Ausgaben der Privatwirtschaft für Forschung und Entwicklung an Bildungseinrichtungen	
	Ausgaben für nicht unterrichtsbezogene Dienstleistungen	**Öffentliche und internationale Mittel** z. B. öffentliche Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen wie Mahlzeiten, Transport zur Schule oder Unterbringung auf dem Campus	**Öffentlich subventionierte private Mittel** z. B. subventionierte private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Bildungsteilnehmer oder reduzierte Tarife im ÖPNV
		Öffentlich subventionierte private Mittel z. B. öffentliche Subventionen für von den Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellte Unterbringung, Mahlzeiten, Gesundheitsdienste und andere soziale Dienstleistungen	
		Private Mittel z. B. private Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen	**Private Mittel** z. B. private Ausgaben für den Lebensunterhalt der Bildungsteilnehmer oder Transport

Bildungsfinanzindikatoren

In diesem Kapitel erfolgt eine umfassende und vergleichende Analyse der Bildungsausgaben in den OECD-Ländern, die sich auf bestimmte Aspekte der Bildungsausgaben konzentriert:

- Finanzmittel für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zur Zahl der Bildungsteilnehmer (Indikator C1) und im Verhältnis zum BIP (Indikator C2)
- Herkunft der für Bildungseinrichtungen aufgewendeten Mittel (Indikator C3)
- Gesamtvolumen der in Bildung investierten öffentlichen Mittel sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen im Verhältnis zu den öffentlichen Gesamtausgaben (Indikator C4)
- Kosten der Bildungsteilnehmer und Finanzhilfen bei einer Ausbildung im Tertiärbereich (Indikator C5)
- Verteilung der Bildungsausgaben nach Ausgabenkategorien (Indikator C6)
- Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Bildungsteilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen (Indikator C7)

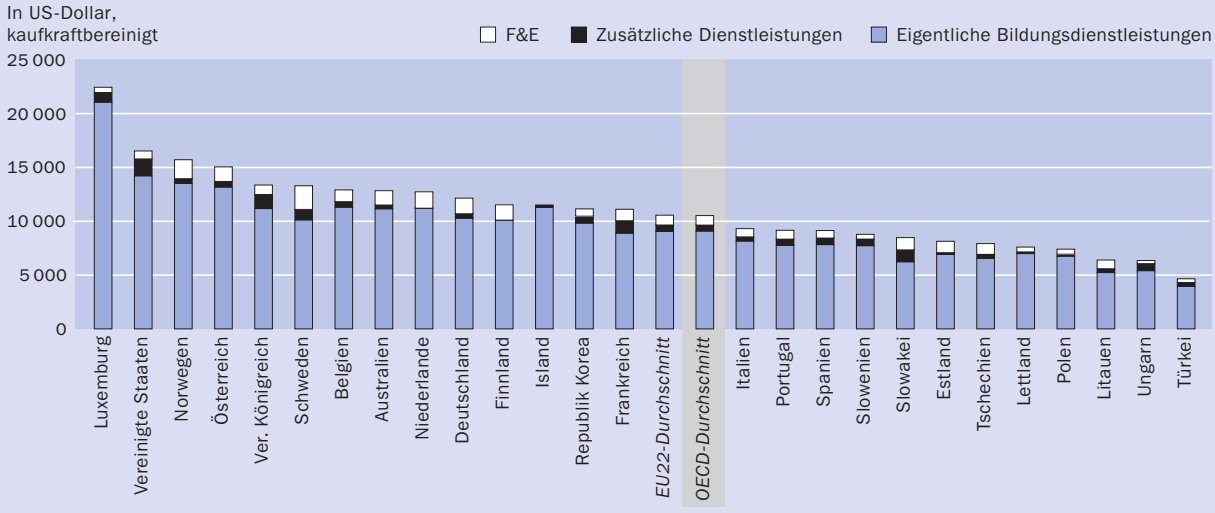
Indikator C1
Wie hoch sind die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen?

- Im Durchschnitt geben die OECD-Länder jährlich 10.500 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus: im Primarbereich 8.600 US-Dollar, im Sekundarbereich 10.000 US-Dollar und im Tertiärbereich 15.700 US-Dollar.
- In den nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) entfallen 94 Prozent der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Schüler auf die eigentlichen Bildungsdienstleistungen wie Unterricht und der Rest auf zusätzliche Dienstleistungen wie soziale Dienste für Schüler. Im Tertiärbereich entfällt ein wesentlich kleinerer Teil der Ausgaben der Bildungseinrichtungen auf eigentliche Bildungsdienstleistungen (68 Prozent), während ungefähr 30 Prozent der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Forschung und Entwicklung (F&E) aufgewendet werden.
- In den OECD-Ländern belaufen sich die kumulierten Ausgaben pro Schüler im Alter von 6 bis 15 Jahren im Primar- und Sekundarbereich zusammengenommen auf rund 91.000 US-Dollar.

Abbildung C1.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer, nach Leistungsbereich (2015)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, basierend auf Vollzeitäquivalenten, vom Primar- bis Tertiärbereich



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), Tabelle C1.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804185

Kontext

Die Bereitschaft der Bildungspolitik, den Zugang zu Bildungsmöglichkeiten zu erweitern und qualitativ hochwertige Bildung anzubieten, kann sich in höheren Kosten pro Bildungsteilnehmer niederschlagen und ist abzuwägen gegenüber dem Bedarf an öffentlichen Ausgaben für andere Bereiche und der Gesamtbelastung für den Steuerzahler. Aus

diesem Grund wird der Frage, ob die für die Bildung eingesetzten Mittel einen den Investitionen entsprechenden Nutzen bringen, in der öffentlichen Diskussion viel Aufmerksamkeit geschenkt. Es ist zwar schwierig, den optimalen Ressourcenumfang abzuschätzen, der notwendig ist, um jeden Lernenden auf das Leben und Arbeiten in einer modernen Gesellschaft vorzubereiten, aber internationale Vergleiche der Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer (s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik) können nützliche Anhaltspunkte liefern.

Dieser Indikator bietet eine Übersicht über die pro Bildungsteilnehmer aufgewendeten Mittel. Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen werden in hohem Maße beeinflusst von den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikatoren C7 und D3), den Ruhestandsregelungen, den Unterrichtsstunden der Bildungsteilnehmer sowie den zu unterrichtenden Stunden der Lehrkräfte (s. Indikator C7), den Kosten von Lehrmaterialien und -einrichtungen (s. Indikator C6), der Ausrichtung der angebotenen Bildungsgänge (d. h. allgemeinbildend oder berufsbildend) und der Zahl der Bildungsteilnehmer in einem Bildungssystem (s. Indikator B1). Maßnahmen zur Anwerbung neuer Lehrkräfte, zur Verringerung der durchschnittlichen Klassengröße oder zur Änderung der Zusammensetzung der Beschäftigten im Bildungswesen (s. Indikator D2) wirken sich ebenfalls auf die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer aus. Ferner können sich auch Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen sowie für Forschung und Entwicklung (F&E) auf die Höhe der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer auswirken.

Im Primar- und Sekundarbereich spielen die Ausgaben für Unterrichtsdienstleistungen die wichtigste Rolle bei den Bildungsausgaben. Im Tertiärbereich können auch andere Leistungen, insbesondere im Zusammenhang mit zusätzlichen Dienstleistungen oder F&E-Aktivitäten, einen wesentlichen Teil der Bildungsausgaben ausmachen. Indikator C6 liefert weiterführende Informationen über die Verteilung der Ausgaben nach den verschiedenen (Dienst-)Leistungsangeboten.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In fast allen Ländern nehmen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer mit steigendem Bildungsbereich zu, mit Ausnahme des postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereichs, wo die durchschnittlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer ungefähr auf dem Niveau derjenigen im Primarbereich bzw. unter denen der anderen Bildungsbereiche liegen.
- Im Durchschnitt wenden in den OECD-Ländern im Tertiärbereich private Quellen mehr als 4.600 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer auf. Das entspricht ungefähr 40 Prozent der Investitionen pro Bildungsteilnehmer, die die öffentliche Hand in diesem Bereich aufwendet (11.100 US-Dollar).
- Zwischen 2010 und 2015 stiegen die Ausgaben für nicht tertiäre Bildungseinrichtungen im Durchschnitt der OECD-Länder um 4 Prozent, während die Zahl der Schüler um 1 Prozent zurückging, was zu einem Anstieg der Ausgaben pro Schüler von 5 Prozent im gleichen Zeitraum führte.
- Die im Sekundarbereich angebotenen Ausrichtungen von Bildungsgängen beeinflussen das Ausgabenniveau für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer in den meisten Ländern. Die 27 OECD-Länder, aus denen separate Daten zu den Ausgaben pro Schüler für allgemeinbildende und für berufsbildende Bildungsgänge im Sekun-

darbereich II vorliegen, gaben 2015 in berufsbildenden Bildungsgängen durchschnittlich 2.000 US-Dollar mehr pro Bildungsteilnehmer aus als in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

- Werden nicht unterrichtsbezogene Tätigkeiten (F&E sowie zusätzliche Dienstleistungen, z. B. soziale Dienste für Bildungsteilnehmer) ausgeklammert, geben die OECD-Länder vom Primar- bis zum Tertiärbereich pro Bildungsteilnehmer durchschnittlich 9.800 US-Dollar pro Jahr aus.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die jährlichen Ausgaben von Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer als Anteil des BIP pro Kopf im Primarbereich auf 22 Prozent und im Sekundarbereich auf 25 Prozent. Diese Zahl fällt im Tertiärbereich wesentlich höher aus. Hier wenden die Länder durchschnittlich 38 Prozent des BIP pro Kopf für die Finanzierung von Abschlüssen in kurzen tertiären Bildungsgängen, Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüssen auf.

Analyse und Interpretationen

Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Bildungsbereichen

Ausgehend von den jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer vom Primar- bis zum Tertiärbereich kann ermittelt werden, wie viel in jeden Bildungsteilnehmer investiert wird. Insgesamt reichte 2015 die Bandbreite der jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer vom Primar- bis zum Tertiärbereich von etwas mehr als 3.000 US-Dollar in Kolumbien und Mexiko über mehr als 15.000 US-Dollar in Norwegen, Österreich und den Vereinigten Staaten bis zu fast 22.000 US-Dollar in Luxemburg (Tab. C1.1 und Abb. C1.1). Im Durchschnitt wenden die OECD-Länder 10.500 US-Dollar pro Jahr auf.

Die Methoden der Mittelzuteilung unterscheiden sich in den einzelnen Bildungsbereichen stark und spiegeln hauptsächlich wider, wie Bildungsleistungen erbracht werden. Bildung findet nach wie vor im Wesentlichen in einem Umfeld mit weitgehend ähnlichen Strukturen, Lehrplänen, Arten des Unterrichts und Organisationsstrukturen statt. Diese Gemeinsamkeiten haben daher in der Regel vom Primar- bis zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich zu ähnlichen Ausgabenstrukturen pro Schüler geführt. In den letzten Jahrzehnten haben sich jedoch die Ausgabenstrukturen im Tertiärbereich aufgrund der gesteigerten privaten Finanzierung im Vergleich zu den vorgelagerten Bildungsbereichen verändert (s. Indikator C3 sowie Tab. C1.5 im Internet). Im Durchschnitt gaben die OECD-Länder 2015 jährlich pro Schüler im Primarbereich 8.600 US-Dollar aus, im Sekundarbereich 10.000 US-Dollar und pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich 15.700 US-Dollar. Jedoch wird dieser Durchschnittswert im Tertiärbereich durch hohe Ausgaben in einigen wenigen OECD-Ländern beeinflusst, insbesondere in Australien, Luxemburg, Norwegen, Schweden, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten (Tab. C1.1 und Abb. C1.1). Diese Unterschiede bei den jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer in den einzelnen Bildungsbereichen können auch zu großen Unterschieden bei den kumulierten Ausgaben pro Bildungsteilnehmer über die Dauer der Ausbildung führen (Tab. C1.6 im Internet). Auch auf subnationaler Ebene sind signifikante Unterschiede zu beobachten (Kasten C1.1).

Kasten C1.1

Subnationale Unterschiede bei den jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen

Die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer sind innerhalb der Länder nicht überall gleich. In den 4 Ländern mit verfügbaren Daten wurden im Jahr 2015 in den Regionen innerhalb der einzelnen Länder große Unterschiede beobachtet. Die Russische Föderation ist das Land mit den größten subnationalen Unterschieden bei den jährlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Primar- und Sekundarbereich zusammen mit einem Verhältnis von fast 9 zwischen der Region mit dem höchsten Wert (rund 25.000 US-Dollar) und der Region mit dem niedrigsten Wert (rund 2.700 US-Dollar). Kanada ist das Land mit der zweitgrößten Bandbreite auf subnationaler Ebene, mit einem Verhältnis von fast 3 zwischen der Region mit dem höchsten Wert und der Region mit dem niedrigsten Wert bei den Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Primar- und Sekundarbereich. In Belgien und Deutschland (Ländern mit wenigen subnationalen Einheiten) sind die Unterschiede am kleinsten (OECD/NCES, 2018[1]).

Betrachtet man die Homogenität der Ausgaben im Primar- und Sekundarbereich innerhalb der Länder, so lagen in 57 von 85 Regionen in der Russischen Föderation die jährlichen Ausgaben pro Schüler unter dem nationalen Durchschnitt, was darauf hindeutet, dass eine ausgewählte Minderheit der Regionen von den Höchstbeträgen profitiert. Dies steht im Kontrast zu Kanada, wo in weniger als 50 Prozent der 13 Provinzen und Territorien die Ausgaben unter dem nationalen Durchschnitt lagen. In Deutschland liegen 6 der 9 Bundesländer, die weniger als die Hälfte des nationalen Durchschnitts ausgeben, in den westlichen Landesteilen, was möglicherweise auf den massiven Bevölkerungsrückgang in den östlichen Bundesländern zurückzuführen ist (OECD/NCES, 2018[1]).

Um einen Vergleich über die Länder hinweg zu ermöglichen, wurden die Ausgabenzahlen mittels nationaler Kaufkraftparitätsindizes (KKP) in eine gemeinsame Währung (US-Dollar) umgerechnet. Dabei wurden jedoch Unterschiede bei den Lebenshaltungskosten in den Ländern nicht einbezogen.

Vergleiche der Verteilung der Bildungsausgaben in den einzelnen Bildungsbereichen geben Aufschluss über den relativen Stellenwert, der den verschiedenen Bildungsbereichen von der Politik beigemessen wird, sowie über die relativen Kosten der Bildungsvermittlung. In fast allen Ländern steigen die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer mit dem Bildungsbereich, das Ausmaß der Steigerung variiert jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Tab. C1.1). In den OECD-Ländern liegen im Durchschnitt die Ausgaben pro Schüler im Sekundarbereich 15 Prozent über denen des Primarbereichs. In Tschechien und Frankreich sind es rund 60 Prozent und in den Niederlanden knapp über 50 Prozent. Chile, Island, Kolumbien, Litauen, Luxemburg, die Slowakei, Slowenien, die Türkei und das Vereinigte Königreich investieren allerdings mehr pro Bildungsteilnehmer im Primar- als im Sekundarbereich. In ähnlicher Weise geben Bildungseinrichtungen in den OECD-Ländern im Durchschnitt 30 Prozent mehr pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (ohne F&E) aus als im Primarbereich, hauptsächlich weil sich der bildungspolitische Rahmen im Tertiärbereich stärker unterscheidet (s. Indikator C5). Mexiko und die Vereinigten Staaten beispielsweise geben mindestens 120 Prozent mehr für einen Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (ohne F&E) aus als für einen Bildungsteilnehmer im Primarbereich (Tab. C1.1).

Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung

Im Durchschnitt aller OECD-Länder machen die Ausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen (wie Ausgaben für den Unterricht) 86 Prozent der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus, in Island, Lettland, Luxemburg und Polen sogar mehr als 90 Prozent. In 9 der 25 OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten entfallen vom Primar- bis zum Tertiärbereich rund 15 bis 30 Prozent der jährlichen Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer auf Forschung und Entwicklung sowie zusätzliche Dienstleistungen, sodass diese die Reihenfolge der Länder bei einer Betrachtung aller Leistungen zusammen beeinflussen können.

Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsbereichen (Tab. C1.2). In den nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) machen die Ausgaben für die eigentlichen Bildungsdienstleistungen den größten Teil der Ausgaben aus. Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten entfallen 94 Prozent der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer (9.400 US-Dollar) auf eigentliche Bildungsdienstleistungen. In Finnland, Frankreich, Schweden, der Slowakei, Ungarn und dem Vereinigten Königreich machen zusätzliche Dienstleistungen jedoch 10 Prozent bzw. etwas mehr der Ausgaben pro Schüler aus (Tab. C1.2).

Größere Unterschiede ergeben sich im Tertiärbereich bei dem Anteil der eigentlichen Bildungsdienstleistungen an den Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer, was u. a. darauf zurückzuführen ist, dass Ausgaben für Forschung und Entwicklung hier einen wesentlichen Teil der Bildungsausgaben ausmachen können (Tab. C1.2). In den OECD-Ländern entfallen 68 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich auf eigentliche Bildungsdienstleistungen, während fast 30 Prozent der Gesamtausgaben für Bildung für Forschung und Entwicklung aufgewendet werden. Die OECD-Länder, in denen Forschung und Entwicklung hauptsächlich in tertiären Bildungseinrichtungen stattfindet, haben in der Regel höhere Ausgaben pro Bildungsteilnehmer als Länder, in denen ein Großteil der Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten in anderen öffentlichen Einrichtungen oder Unternehmen angesiedelt ist. Ohne F&E-Aktivitäten betragen die durchschnittlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in allen Ländern mehr als 11.200 US-Dollar. Sie reichen von rund 2.600 US-Dollar in Griechenland bis zu mehr als 40.000 US-Dollar in Luxemburg. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich im Tertiärbereich die Ausgaben für Forschung und Entwicklung (F&E) sowie zusätzliche Dienstleistungen auf 32 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer. In 7 der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten betragen die Ausgaben für F&E und zusätzliche Dienstleistungen mindestens 40 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer. Die Länder mit dem höchsten Anteil sind Schweden (54 Prozent) und die Slowakei (50 Prozent). Zusätzliche Dienstleistungen spielen im Tertiärbereich eine noch geringere Rolle als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Im Durchschnitt werden nur 4 Prozent der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich für zusätzliche Dienstleistungen eingesetzt, und in Estland, Finnland, Island, Israel, der Republik Korea, Schweden und Tschechien ist der Betrag vernachlässigbar niedrig. Das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten sind die Ausnahmen, dort belaufen sich die Ausgaben für zusätzliche Dienstleistungen pro Bildungsteilnehmer in den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs auf mehr als 2.000 US-Dollar.

Kumulierte Ausgaben über die zu erwartende Bildungsdauer

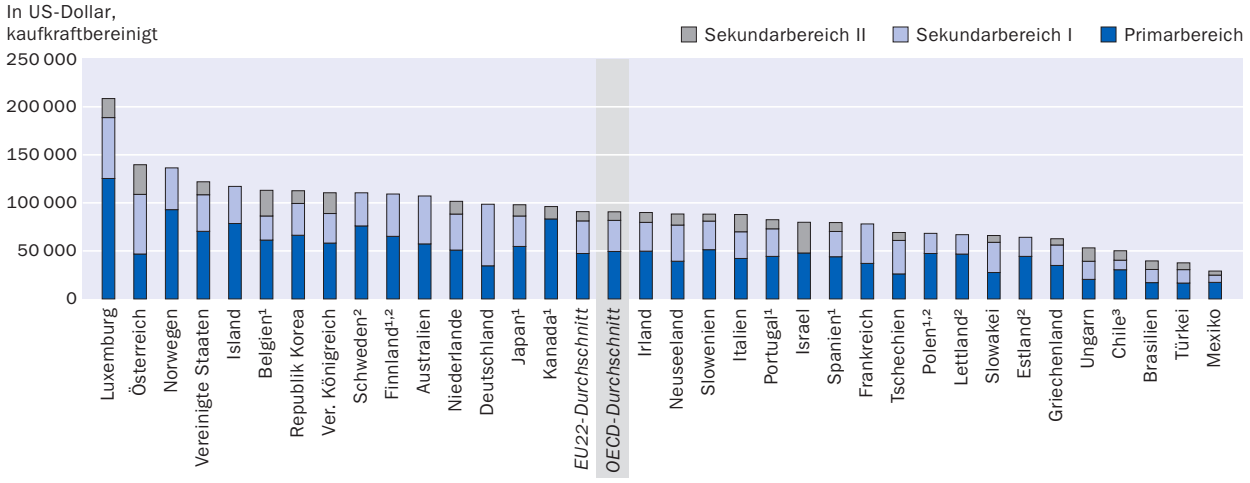
Politische Entscheidungsträger sind an den Zusammenhängen zwischen den in Bildung investierten Mitteln und den Ergebnissen des Bildungssystems interessiert (s. Kasten B1.1 in OECD, 2017[2]). Für einen Vergleich der Bildungskosten der einzelnen Länder ist es wichtig, nicht nur die jährlichen Ausgaben pro Bildungsteilnehmer zu betrachten, sondern auch die kumulierten Ausgaben für Bildungsteilnehmer, die während der Gesamtausbildungsdauer in einem bestimmten Bildungsbereich voraussichtlich anfallen. Hohe Ausgaben pro Bildungsteilnehmer können z. B. durch kurze Bildungsgänge oder einen schwächeren Zustrom in Bildungsgänge bestimmter ISCED-Stufen ausgeglichen werden. Andererseits kann sich ein anscheinend kostengünstiges Bildungssystem anhand der Kosten pro Bildungsteilnehmer als insgesamt teuer herausstellen, wenn die Teilnehmerzahlen hoch sind und die Bildungsteilnehmer länger im Bildungswesen verbleiben.

In den OECD-Ländern besteht üblicherweise Schulpflicht für den Primar- und Sekundarbereich, und die theoretischen kumulierten Ausgaben pro Schüler im Alter zwischen 6 und 15 Jahren in diesen Bildungsbereichen zeigen, wie viel ein Schüler auf Basis der derzeitigen Pflichtschulregelungen kostet (Abb. C1.2 sowie Tab. C1.6 im Internet). In den OECD-Ländern belaufen sich die kumulierten Gesamtausgaben pro Schüler im Alter von 6 bis 15 Jahren durchschnittlich auf rund 92.000 US-Dollar. Es bestehen beträchtliche Unterschiede zwischen den theoretischen kumulierten Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer zwischen den einzelnen Ländern. So geben beispielsweise Luxemburg, Norwegen, Österreich und die Vereinigten Staaten in diesen beiden Bildungsbereichen mehr als 120.000 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer aus, wohingegen der Betrag in Mexiko und der Türkei bei weniger als 40.000 US-Dollar liegt.

Abbildung C1.2

Kumulierte Ausgaben pro Schüler im Alter von 6 bis 15 Jahren für Bildungseinrichtungen (2015)

Jährliche Ausgaben pro Schüler für Bildungseinrichtungen multipliziert mit der regulären Gesamtdauer der Ausbildung, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



Anmerkung: Die kumulierten Ausgaben pro Schüler für Bildungseinrichtungen werden unter Verwendung der zu erwartenden Jahre in Ausbildung berechnet.
1. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. 2. Enthält 1 Jahr Elementarbereich (ISCED 02) als Teil der Kernausbildung. 3. Referenzjahr 2016.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler im Alter von 6 bis 15 Jahren während der regulären Ausbildungsdauer im Primar- und Sekundarbereich.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), Tabelle C1.6. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804204

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Verhältnis zum BIP pro Kopf

Die Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer in Relation zum BIP pro Kopf sind ein Maßstab für die Ausgaben, bei dem der relative Wohlstand der einzelnen OECD-Länder berücksichtigt wird. In den meisten OECD-Ländern ist der Bildungszugang zu den unteren Bildungsbereichen universell (und in der Regel Pflicht), daher kann das Verhältnis zwischen dem pro Schüler ausgegebenen Betrag und dem BIP pro Kopf einen Anhaltspunkt dafür liefern, ob die pro Schüler ausgegebenen Mittel mit der Finanzkraft eines Landes im Zusammenhang stehen. In den oberen Bildungsbereichen, in denen sich die Zahlen der Bildungsteilnehmer zwischen den Ländern stark unterscheiden, ist der Zusammenhang weniger deutlich. So können beispielsweise OECD-Länder im Tertiärbereich bei dieser Kennzahl einen vorderen Rang belegen, selbst wenn ein großer Anteil ihres BIP für eine relativ niedrige Zahl von Bildungsteilnehmern aufgewendet wird.

In den OECD-Ländern belaufen sich die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer vom Primar- zum Tertiärbereich auf durchschnittlich 26 Prozent des BIP pro Kopf (im Primarbereich auf 22 Prozent, im Sekundarbereich I auf 25 Prozent, im Sekundarbereich II auf 26 Prozent, im postsekundaren, nicht tertiären Bereich auf 22 Prozent und im Tertiärbereich auf 39 Prozent) (Tab. C1.4 im Internet und Abb. C1.3). Länder, bei denen die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer niedrig sind, investieren möglicherweise dennoch einen verhältnismäßig hohen Betrag als Anteil des BIP pro Kopf. Obwohl in Lettland beispielsweise die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer in allen Bildungsbereichen und das BIP pro Kopf unter dem OECD-Durchschnitt liegen, wird in jedem Bildungsbereich pro Bildungsteilnehmer ein überdurchschnittlich hoher Anteil des BIP pro Kopf aufgewendet.

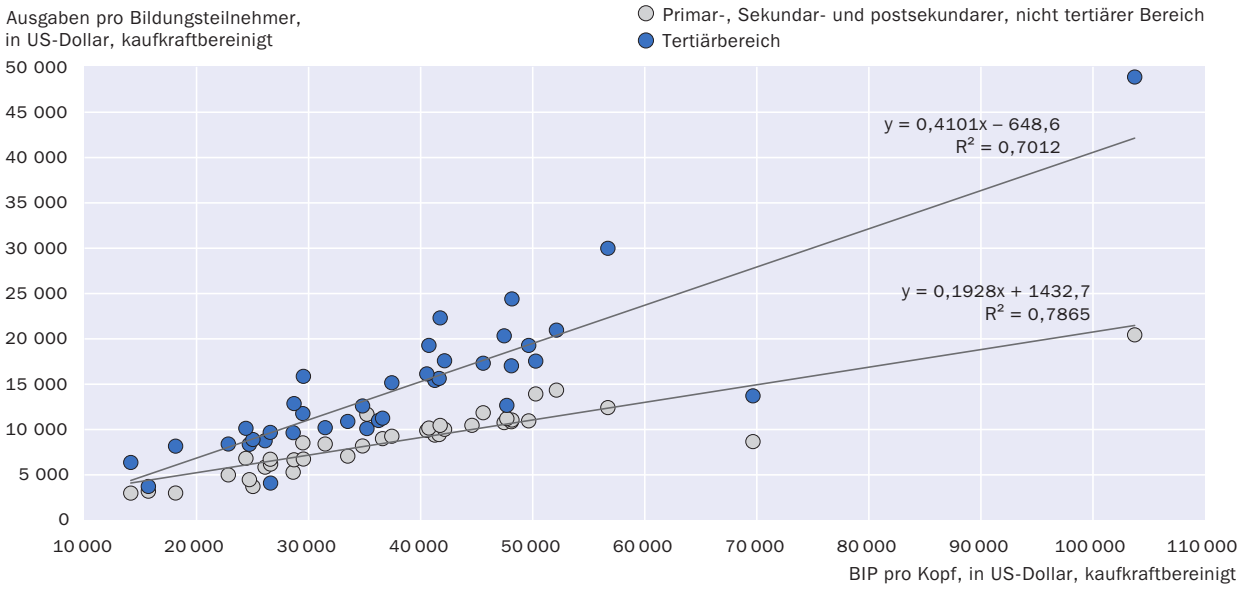
Das Verhältnis zwischen BIP pro Kopf und Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer ist nicht leicht zu interpretieren. Jedoch gibt es in den nicht tertiären Bildungsbereichen eine eindeutig positive Korrelation zwischen ihnen. Oder anders gesagt: Weniger wohlhabende Länder geben in der Regel weniger pro Bildungsteilnehmer aus als reichere. Obwohl in diesen Bildungsbereichen die Korrelation im Allgemeinen positiv ist, gibt es selbst zwischen Ländern mit ähnlichem BIP pro Kopf Unterschiede, insbesondere wenn das BIP pro Kopf mehr als 30.000 US-Dollar beträgt. Die Niederlande und Österreich sind beispielsweise Länder mit einem ähnlich hohen BIP pro Kopf (rund 50.000 US-Dollar, s. Tab. X2.1 in Anhang 2), geben aber im Primar- und Sekundarbereich völlig unterschiedliche Anteile des BIP pro Kopf aus. In Österreich belaufen sich die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primarbereich auf 23 Prozent des BIP pro Kopf (über dem OECD-Durchschnitt von 22 Prozent) und für Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich auf 31 Prozent (über dem OECD-Durchschnitt von 25 Prozent), während die entsprechenden Anteile in den Niederlanden 17 Prozent im Primarbereich und 26 Prozent im Sekundarbereich sind (Tab. C1.4 im Internet und Abb. C1.3).

Im Tertiärbereich gibt es größere Unterschiede zwischen den Ländern bei der Höhe der Ausgaben sowie der Korrelation zwischen dem relativen Wohlstand eines Landes und der Höhe dieser Ausgaben. Die Ausgaben von Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich in Brasilien, Schweden, der Slowakei, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten belaufen sich auf mehr als 50 Prozent des BIP pro Kopf (Tab. C1.4 im Internet und Abb. C1.3). In Schweden beispielsweise lässt sich der hohe Anteil durch die sehr hohen Ausgaben für F&E erklären, die mehr als die Hälfte der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer in diesem Bildungsbereich ausmachen (Tab. C1.2).

Abbildung C1.3

Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Verhältnis zum BIP pro Kopf (2015)

Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer im Verhältnis zum BIP pro Kopf, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Bildungsbereich



Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), Tabelle C1.1 und OECD.Stat. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804223

C 1

Veränderungen der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen zwischen 2010 und 2015

Veränderungen bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen spiegeln hauptsächlich Veränderungen in der Zahl junger Menschen im schulpflichtigen Alter sowie bei den Gehältern der Lehrkräfte wider, die beide tendenziell im Laufe der Zeit real steigen. Die Gehälter der Lehrkräfte (der Hauptkostenfaktor) sind in der Mehrzahl der Länder im Verlauf der letzten 10 Jahre 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 Bildungsdienstleistungen. Veränderungen der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer können sich im Laufe der Jahre innerhalb der Länder auch in den einzelnen Bildungsbereichen unterscheiden, da es in den verschiedenen Bildungsbereichen unterschiedliche Entwicklungen bei den Teilnehmerzahlen und den Ausgaben geben kann.

Sich ändernde Schülerzahlen waren offensichtlich in der Mehrzahl der OECD- und Partnerländer nicht der ausschlaggebende Faktor für die Veränderungen bei den Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler in den nicht tertiären Bereichen. Zwischen 2010 und 2015 stiegen die Ausgaben von Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen in den meisten Ländern um durchschnittlich 4 Prozent (Tab. C1.3). Im gleichen Zeitraum gingen die Teilnehmerzahlen in diesen Bildungsbereichen langsam zurück, insgesamt um 1 Prozent. Sinkende Schülerzahlen in Kombination mit steigenden Ausgaben führten zu höheren Ausgaben pro Schüler in diesen Bildungsbereichen, sie waren 2015 um 5 Prozent höher als 2010. In den meisten Ländern waren die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer 2015 höher als 2010, mit Ausnahme der Vereinigten Staaten und einiger europäischer Länder, die stark von der Wirtschaftskrise 2008 getroffen wurden:

Estland, Frankreich, Irland, Slowenien und Spanien. Demgegenüber stiegen die Ausgaben pro Schüler zwischen 2010 und 2015 in einigen Ländern signifikant und in Chile um 20 Prozent, in der Republik Korea um 24 Prozent, in Lettland um 30 Prozent und in der Slowakei um 22 Prozent. In Chile, der Republik Korea, Lettland, Polen und der Slowakei fiel ein Rückgang der Schülerzahlen zwischen 2010 und 2015 um mehr als 5 Prozent mit einer deutlichen Steigerung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler zusammen. Im Gegensatz dazu gingen in Irland, Slowenien und Spanien die steigenden Beteiligungsquoten mit niedrigeren Ausgaben in den Bildungseinrichtungen einher.

Im Tertiärbereich stiegen die Ausgaben wesentlich schneller als in den vorgelagerten Bildungsbereichen, mit einem Anstieg von durchschnittlich 12 Prozent zwischen 2010 und 2015. Dies ist teilweise auf einen Anstieg der Zahl der Bildungsteilnehmer um 3 Prozent im gleichen Zeitraum zurückzuführen. Die OECD-Länder verzeichneten in diesem Zeitraum im Durchschnitt eine Zunahme der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer um 11 Prozent. Von den 26 OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten sanken in Chile, Deutschland, Finnland, Frankreich, Irland, Israel, Mexiko und Spanien die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich. In den meisten dieser Länder ist dieser Rückgang größtenteils auf den schnellen Anstieg der Zahl der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich zurückzuführen. In Ländern wie Estland und der Slowakei beispielsweise waren die höheren Ausgaben pro Bildungsteilnehmer hauptsächlich auf höhere Gesamtausgaben und gesunkene Bildungsteilnehmerzahlen im Tertiärbereich zurückzuführen. Ein starker Anstieg der Teilnehmerzahlen führt jedoch nicht notwendigerweise zu einem Rückgang der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer, wie in Australien, Belgien, den Niederlanden und Norwegen zu beobachten ist (Tab. C1.3).

Definitionen

Zusätzliche Dienstleistungen sind Dienstleistungen, die von den Bildungseinrichtungen neben ihrem eigentlichen Bildungsauftrag erbracht werden. Soziale Dienste für Bildungsteilnehmer stellen den wichtigsten Bereich zusätzlicher Dienstleistungen dar. Im Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich umfassen die sozialen Dienstleistungen die Bereitstellung von Mahlzeiten, die Gesundheitsdienste der Schulen sowie Schultransporte. Im Tertiärbereich zählen u. a. Wohnheime, Mensen und Gesundheitsdienste dazu.

Eigentliche Bildungsdienstleistungen beinhalten alle Ausgaben, die in direktem Zusammenhang mit Unterricht und Bildung an Bildungseinrichtungen stehen. Zu den hierzu zählenden Ausgaben gehören die Gehälter der Lehrkräfte, der Bau und die Instandhaltung von Schulgebäuden, Unterrichtsmaterial, Bücher und die Verwaltung der Schulen.

Forschung und Entwicklung (F&E) umfasst Forschung an Universitäten/Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs, unabhängig davon, ob diese aus dem allgemeinen Etat der Einrichtungen, über separate Zuschüsse oder über Verträge mit öffentlichen oder privaten Geldgebern finanziert werden.

Angewandte Methodik

Die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen in einem bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem Bereich durch die entsprechende Bildungsteilnehmerzahl (in Vollzeitäquivalenten) ermittelt. Dabei wurden nur jene Bildungseinrichtungen und Bildungsgänge berücksichtigt, für die sowohl Daten über die Zahl der Bildungsteilnehmer als auch Zahlen über die Ausgaben vorlagen. Die Ausgaben in Landeswährung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (KKP) für das BIP geteilt wird. Dieser Umrechnungskurs wird verwendet, weil der Devisenmarktkurs von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird (Zinssätze, Handelspolitik, Konjunkturerwartungen usw.), die wenig mit der aktuellen relativen inländischen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben (weitere Einzelheiten s. Anhang 2).

Die *Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP pro Kopf* werden berechnet, indem die Ausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen 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).

C 1

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 Credits (Leistungspunkte) beurteilt wird. Bei OECD-Ländern, die genaue Angaben über Bildungsteilnehmer in Teilzeitausbildung machen können, werden sich höhere Ausgaben pro vollzeitäquivalenten Teilnehmer für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich ergeben als bei denjenigen OECD-Ländern, die nicht zwischen den verschiedenen Teilnahmemöglichkeiten differenzieren können.

Die Daten zu den subnationalen Einheiten bezüglich der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer wurden mittels KKP kaufkraftbereinigt. In der Zukunft sind weitere Arbeiten zu den Lebenshaltungskosten auf subnationaler Ebene erforderlich, um hier eine vollständige Anpassung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer vornehmen zu können.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[3]) sowie für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2015 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2017 durchgeführten UNESCO/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*). Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2005 und 2011 bis 2015 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2017/2018 aktualisiert und die Ausgaben für 2005 bis 2014 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Die Daten zu subnationalen Regionen für bestimmte Indikatoren wurden von der OECD, mit Unterstützung des U.S. National Centre for Education Statistics (NCES), zur Verfügung gestellt und sind derzeit für 4 Länder verfügbar: Belgien, Deutschland, Kanada und die Russische Föderation. Subnationale Schätzungen wurden unter Verwendung nationaler Datenquellen von den Ländern zur Verfügung gestellt.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [3]

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [2]

OECD/NCES (2018), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD/National Center for Education Statistics, Paris and Washington DC, *https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp*. [1]

Tabellen Indikator C1

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804109

- Tabelle C1.1: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmer (2015)
- Tabelle C1.2: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und Forschung und Entwicklung (2015)

- Tabelle C1.3: Veränderung der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen (2005, 2011 und 2015)

- **WEB** Table C1.4: Total expenditure per student on educational institutions relative to GDP per capita (Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen in Relation zum BIP pro Kopf) (2015)

- **WEB** Table C1.5: Total expenditure on educational institutions per full-time equivalent student, by source of funds (Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmer, nach Herkunft der Mittel) (2015)

- **WEB** Table C1.6: Cumulative expenditure per student on educational institutions between ages 6 and 15 (Kumulierte Ausgaben pro Schüler im Alter zwischen 6 und 15 Jahren für Bildungseinrichtungen) (2015)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Daten s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C1.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmer (2015)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich, basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich	Primar- bis Tertiärbereich (ohne F&E)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Lange tertiäre Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt (ohne F&E)		
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge									
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	9546	12466	12826	9328	12028	12303	9343	10766	21290	20122	20344	14159	12829	11497
Österreich	11689	15514	13514	16696	15432	15477	4876	13931	16700	17718	17555	13138	15043	13688
Belgien	10211	12538	13138[d]	13497[d]	13352[d]	13070[d]	x(3,4,5,6)	11856	11577	17538	17320	11627	12900	11812
Kanada[1]	9249[d]	x(1)	x(5)	x(5)	12900	12900	x(8)	10468[d]	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	5064	4974	4852	5054	4909	4930	a	4996	4103	10164	8406	8067	5986	5888
Tschechien	5207	8714	7368	8566	8251	8476	2399	7075	18635	10870	10891	6365	7919	6918
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	6327	6614	6514	8048	7090	6861	7929	6663	a	12867	12867	8404	8133	7076
Finnland	9305	14682	8425	8587[d]	8543[d]	10482[d]	x(4,5,6)	10025	a	17591	17591	10391	11518	10098
Frankreich	7395	10268	13131	14963	13799	11747	9286	9897	14093	16805	16145	10638	11106	10040
Deutschland	8619	10680	11423	15943	13652	11791	10736	10863	10149	17036	17036	10018	12139	10689
Griechenland	5810	7099	5678	8513	6490	6786	m	6191	a	4095	4095	2601	5470	4957
Ungarn	5089	4711	6110	9794	6966	5870	12301	5852	4102	8952	8761	7068	6346	6058
Island	11215	12872	8142	14821	10023	11149	13860	11207	8918	12754	12671	x(11)	11499	x(13)
Irland	8288	9983	10259	a	10259	10111	m	8671	x(11)	x(11)	13229	9747	9439	8852
Israel	7971	x(3,4,5)	6025[d]	15400[d]	7987[d]	7987[d]	m	m	5267	13865	11003	7109	m	m
Italien	8426	9258	x(5)	x(5)	8969	9079	m	8831	4120	11285	11257	7352	9308	8539
Japan	9105	10562	x(5)	x(5)	11715[d]	11147[d]	x(5,6,9,10,11)	10167	13806[d]	20758[d]	19289[d]	x(11)	12120	x(13)
Republik Korea	11047	11025	x(5)	x(5)	13247	12202	a	11688	5817	11310	10109	8141	11143	10464
Lettland	6672	6723	7049	7233	7123	6930	8235	6824	10693	10046	10137	8208	7595	7146
Luxemburg	20892	21124	18580	20587	19808	20413	1588	20451	24769	51625	48907	41905	22430	21943
Mexiko	2874	2514	4098	4429	4224	3129	a	2998	x(11)	x(11)	8170	6404	3611	x(13)
Niederlande	8478	12491	10329	14698	13241	12850	12655	10960	10543	19323	19286	12107	12730	11204
Neuseeland	7849	9409	11206	12544	11509	10383	9990	9266	11494	16015	15166	12207	10392	x(13)
Norwegen	13275	14486	16429	15768	16095	15401	16962	14353	16399	21129	20973	12363	15705	13947
Polen	6757	6985	5775	7346	6655	6806	4424	6725	16373	9678	9687	7647	7400	6935
Portugal	7380	9568	x(5)	x(5)	9469[d]	9518[d]	x(5,6,11)	8533	x(11)	x(11)	11766[d]	7477[d]	9153	8331
Slowakei	6877	6282	6069	7658	7092	6660	7774	6747	8263	15998	15874	9845	8477	7334
Slowenien	8542	9925	7971	6846	7230	8290	a	8406	3129	11140	10208	8075	8778	8338
Spanien	7320	8765	8716	10408[d]	9269[d]	9020[d]	x(4,5,6)	8189	9088	13487	12605	9328	9130	8432
Schweden	10853	11493	7749	16873	11331	11402	5102	11052	6777	25889	24417	11297	13289	11093
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	4134	3491	3175	3919	3528	3511	a	3715	x(11)	x(11)	8901	7018	4652	4312
Ver. Königreich	11630	10249	11660	9440	10798	10569	a	11028	8421	27931	26320	20526	13355	12473
Vereinigte Staaten	11727	12693	x(5)	x(5)	13474	13084	14294	12424	x(11)	x(11)	30003	26817	16518	15776
OECD-Durchschnitt	**8631**	**9941**	**9119**	**11037**	**10196**	**10010**	**8927**	**9401**	**11022**	**16518**	**15656**	**11202**	**10520**	**9772**
EU22-Durchschnitt	**8656**	**10175**	**9445**	**11428**	**10230**	**10105**	**m**	**9465**	**11090**	**16835**	**15998**	**11132**	**10555**	**9617**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	3762	3789	x(5)	x(5)	3986[d]	3872[d]	x(5,6)	3829	x(11)	x(11)	14261	x(11)	4451	x(13)
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[2]	3178	2909	x(5)	x(5)	2586[d]	2817[d]	x(5,6)	2987	x(11)	x(11)	6369	x(11)	3683	x(13)
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	5500	5135	5244	5484	5310	5188	5483	5292	a	9657	9657	6457	6393	5585
Russische Föd.	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	4473[d]	4249	9554	8369	7527	5409	x(13)
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Primarbereich enthält Daten zum Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich I. 2. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804128

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

Tabelle C1.2

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro vollzeitäquivalenten Bildungsteilnehmer für eigentliche Bildungsdienstleistungen, zusätzliche Dienstleistungen und Forschung und Entwicklung (2015)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP, direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich, basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich					Primar- bis Tertiärbereich				
	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen	Alle Leistungsbereiche	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen	F&E	Alle Leistungsbereiche	Alle Leistungsbereiche ohne F&E	Eigentliche Bildungsdienstleistungen	Zusätzliche Dienstleistungen	F&E	Alle Leistungsbereiche	Alle Leistungsbereiche ohne F&E
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD-Länder													
Australien	10541	225	10766	13370	788	6186	20344	14159	11151	347	1332	12829	11497
Österreich	13261	670	13931	12963	175	4417	17555	13138	13169	518	1355	15043	13688
Belgien	11452	404	11856	10654	973	5693	17320	11627	11299	513	1088	12900	11812
Kanada[1]	x(3)	x(3)	10468	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	x(3)	x(3)	4996	7961	106	339	8406	8067	x(12)	x(12)	98	5986	5888
Tschechien	6624	451	7075	6287	78	4526	10891	6365	6550	368	1001	7919	6918
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	6567	96	6663	8401	3	4463	12867	8404	7002	74	1057	8133	7076
Finnland	9023	1003	10025	10391	0	7200	17591	10391	10098	0	1420	11518	10098
Frankreich	8643	1254	9897	9870	768	5507	16145	10638	8881	1160	1065	11106	10040
Deutschland	10573	290	10863	9137	880	7018	17036	10018	10276	412	1450	12139	10689
Griechenland	x(3)	x(3)	6191	x(7)	x(7)	1493	4095	2601	x(12)	x(12)	513	5470	4957
Ungarn	5193	658	5852	6452	615	1694	8761	7068	5407	651	288	6346	6058
Island	10971	236	11207	12671	0	0	12671	12671	11310	189	0	11499	11499
Irland	x(3)	x(3)	8671	9747	a	3483	13229	9747	x(12)	x(12)	586	9439	8852
Israel	m	m	m	7069	40	3894	11003	7109	m	m	m	m	m
Italien[3]	8452	378	8831	6945	406	3906	11257	7352	8156	384	769	9308	8539
Japan	x(3,7)	x(3,7)	10167	x(7)	x(7)	x(7)	19289[d]	x(7)	x(12)	x(12)	x(12)	12120	x(12)
Republik Korea	10751	938	11688	8054	86	1968	10109	8141	9820	644	679	11143	10464
Lettland	6714	110	6824	8080	128	1928	10137	8208	7032	114	449	7595	7146
Luxemburg	19571	880	20451	40800	1105	7002	48907	41905	21048	896	487	22430	21943
Mexiko	x(3)	x(3)	2998	x(7)	x(7)	1766	8170	6404	x(12)	x(12)	x(12)	3611	x(12)
Niederlande	10960	a	10960	12107	a	7179	19286	12107	11204	a	1526	12730	11204
Neuseeland	x(3)	x(3)	9266	x(7)	x(7)	2959	15166	12207	x(12)	x(12)	x(12)	10392	x(12)
Norwegen	13850	503	14353	12120	243	8610	20973	12363	13497	450	1759	15705	13947
Polen	6551	175	6725	7437	210	2040	9687	7647	6752	183	465	7400	6935
Portugal	7974	560	8533	6868[d]	608[d]	4289[d]	11766[d]	7477[d]	7762	569	822	9153	8331
Slowakei	5822	925	6747	7990	1855	6029	15874	9845	6233	1101	1142	8477	7334
Slowenien	7719	687	8406	7755	320	2133	10208	8075	7727	611	440	8778	8338
Spanien	7564	625	8189	8807	521	3278	12605	9328	7828	603	698	9130	8432
Schweden	9888	1165	11052	11297	0	13120	24417	11297	10124	970	2196	13289	11093
Schweiz	m	m	m	m	m	14282	m	m	m	m	2679	m	m
Türkei	3426	289	3715	6296	722	1882	8901	7018	3944	367	340	4652	4312
Ver. Königreich	9871	1157	11028	18429	2096	5794	26320	20526	11173	1300	882	13355	12473
Vereinigte Staaten	11410	1014	12424	23448	3370	3186	30003	26817	14213	1563	742	16518	15776
OECD-Durchschnitt	**8822**	**579**	**9401**	**10654**	**593**	**4409**	**15656**	**11249**	**9086**	**548**	**886**	**10520**	**9834**
EU22-Durchschnitt	**8843**	**622**	**9465**	**10696**	**579**	**4723**	**15998**	**11132**	**9082**	**562**	**911**	**10555**	**9617**
Partnerländer													
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	x(3)	x(3)	3829	x(7)	x(7)	x(7)	14261	x(7)	x(12)	x(12)	x(12)	4451	x(12)
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[2]	x(3)	x(3)	2987	x(7)	x(7)	x(7)	6369	x(7)	x(12)	x(12)	x(12)	3683	x(12)
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	5041	250	5292	5795	662	3200	9657	6457	5232	354	807	6393	5585
Russische Föd.	x(3)	x(3)	4473[d]	x(7)	x(7)	842	8369	7527	x(12)	x(12)	x(12)	5409	x(12)
Saudi-Arabien	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
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Daten zum Elementarbereich s. Indikator B2. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich enthält Daten zum Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich I. 2. Referenzjahr 2016. 3. Daten zum postsekundaren, nicht tertiären Bereich wurden bei den Berechnungen nicht berücksichtigt.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804147

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

Tabelle C1.3

Veränderung der Gesamtausgaben pro Bildungsteilnehmer für Bildungseinrichtungen (2005, 2011 und 2015)

Index der Veränderung (BIP-Deflator 2010 = 100, zu konstanten Preisen)

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich									Tertiärbereich								
	Veränderung der Gesamtausgaben (2010 = 100)			Veränderung der Zahl der Bildungsteilnehmer (2010 = 100)			Veränderung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer (2010 = 100)			Veränderung der Gesamtausgaben (2010 = 100)			Veränderung der Zahl der Bildungsteilnehmer (2010 = 100)			Veränderung der Ausgaben pro Bildungsteilnehmer (2010 = 100)		
	2005	2011	2015	2005	2011	2015	2005	2011	2015	2005	2011	2015	2005	2011	2015	2005	2011	2015
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	76	98	104	99	102	103	76	96	100	79	102	144	80	103	120	99	99	120
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	88	101	105	105	100	103	84	101	102	83	102	113	90	103	113	93	99	100
Kanada[1]	83[d]	98[d]	104[d]	m	99[d]	104[d]	m	99[d]	100[d]	83	97	104	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	88	104	113	108	98	94	82	106	120	70	111	108	67	107	124	104	103	87
Tschechien	91	103	107	113	98	97	81	105	110	72	117	107	76	101	87	95	116	122
Dänemark	92	92	m	95	105	m	97	88	m	90	102	m	93	94	m	97	109	m
Estland	92	93	93	118	98	95	78	95	98	74	114	135	100	100	78	75	113	174
Finnland	90	101	101	100	99	99	89	102	102	86	104	94	101	101	101	85	103	92
Frankreich	94	99	100	100	100	102	94	98	97	85	101	105	98	101	108	86	100	97
Deutschland	93	100	98	106	98	93	88	101	105	80	104	111	93	105	126	86	99	88
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	107	99	92	m	m	m	m	m	m	114	107	88	m	m	m
Island	107	103	112	99	100	98	108	103	114	98	97	126	86	103	99	115	94	127
Irland	70	100	85	93	101	109	75	99	78	72	98	79	98	100	113	73	98	71
Israel	76	111	135	92	102	m	83	109	m	83	111	113	84	101	122	99	110	93
Italien	103	96	99	98	101	99	105	95	100	89	102	93	102	99	92	88	103	101
Japan	97	100	100	104	99	96	92	101	104	92[d]	104[d]	100[d]	104[d]	100[d]	99[d]	88[d]	104[d]	101[d]
Republik Korea	71	103	105	108	97	84	66	106	124	m	m	m	98	101	98	m	m	m
Lettland	100	96	118	129	96	91	78	100	130	105	116	131	119	95	84	89	123	156
Luxemburg	m	96	98	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	91	104	115	95	101	105	96	103	109	79	96	121	86	105	130	92	92	93
Niederlande	88	99	99	98	100	97	90	99	102	84	104	111	84	103	110	100	101	101
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	91	95	109	98	101	102	93	94	107	m	97	122	94	103	114	m	94	107
Polen	82	98	105	120	98	94	68	101	111	85	93	109	106	98	87	80	95	125
Portugal	93	94	101	m	m	m	m	m	m	88	94	88[d]	80	101	85[d]	110	93	104[d]
Slowakei	74	93	108	118	97	89	63	96	122	78	111	197	81	98	94	97	113	210
Slowenien	97	98	87	111	99	101	88	99	87	93	104	85	96	98	83	96	106	101
Spanien	84	98	95	95	101	106	88	96	89	79	98	97	90	103	111	88	95	87
Schweden	98	100	107	110	99	106	89	101	101	86	102	108	97	103	99	89	99	109
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	110	115	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	92	102	114	100	101	106	92	101	108	m	m	m	95	105	111	m	m	m
Vereinigte Staaten	92	98	100	101	101	103	91	97	97	86	104	107	85	104	99	101	100	107
OECD-Durchschnitt	**89**	**99**	**104**	**104**	**100**	**99**	**86**	**100**	**105**	**84**	**103**	**112**	**93**	**102**	**103**	**93**	**102**	**111**
EU22-Durchschnitt	**90**	**98**	**101**	**106**	**100**	**99**	**85**	**99**	**102**	**84**	**104**	**110**	**95**	**101**	**98**	**90**	**104**	**115**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[2]	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	m	94	87	126	95	83	m	100	105	78	119	111	102	98	92	76	121	121
Russische Föd.	77	104	110[d]	m	m	m	m	m	m	43	93	86	m	94	77	m	99	111
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Primarbereich enthält Daten zum Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich I. 2. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804166

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

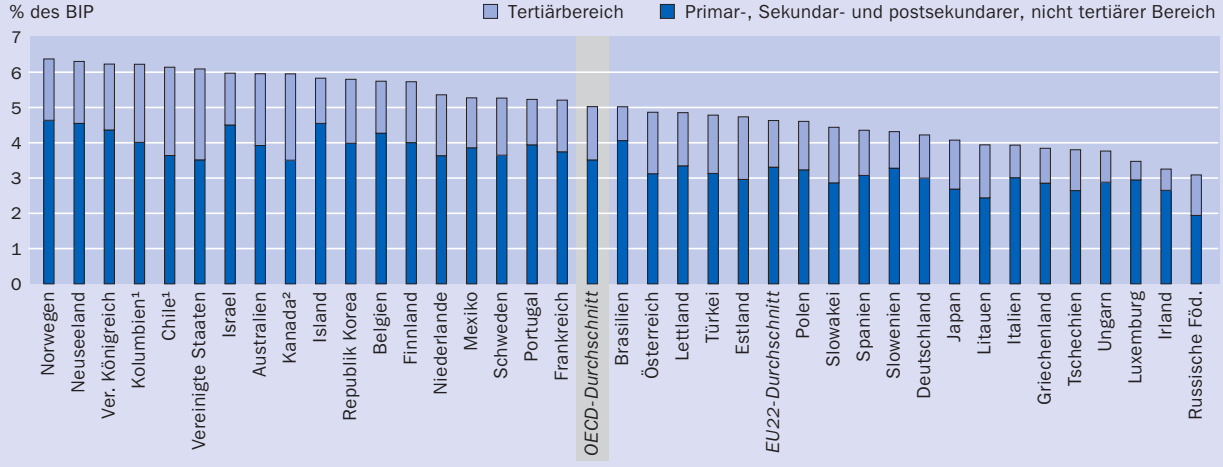
Indikator C2
Welcher Teil des Bruttoinlandsprodukts wird für Bildungseinrichtungen ausgegeben?

- 2015 gaben die OECD-Länder im Durchschnitt 5 Prozent ihres Bruttoinlandsprodukts (BIP) für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus, mit großen Unterschieden zwischen den einzelnen OECD- und Partnerländern.
- In den OECD-Ländern beträgt der Teil der nationalen Ressourcen, der für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich zusammen) aufgewendet wird, 3,5 Prozent des BIP, wesentlich mehr als der für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aufgewendete Teil (1,5 Prozent des BIP). Mittel aus privaten Quellen spielen jedoch bei der Finanzierung der Bildung im Tertiärbereich eine entscheidende Rolle, denn sie belaufen sich im Durchschnitt auf rund 25 Prozent der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (0,4 Prozent des BIP).
- Zwischen 2010 und 2015 nahmen die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich als Anteil des BIP in mehr als zwei Drittel der OECD- und Partnerländer ab. Die Hauptursache war ein schwächerer Anstieg der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Vergleich zum BIP.

Abbildung C2.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2015)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen, nach Bildungsbereich



1. Referenzjahr 2016. 2. Primarbereich enthält Daten aus dem Elementarbereich (ISCED 02) und dem Sekundarbereich I.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), Tabelle C2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804318

Kontext

Länder investieren in Bildungseinrichtungen, um u. a. dazu beizutragen, das Wirtschaftswachstum zu stärken, die Produktivität zu steigern, die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung zu fördern sowie soziale Ungleichheiten zu verringern. Die Höhe der Ausgaben eines Landes für Bildungseinrichtungen wird bestimmt durch die Zahl der jungen Menschen im schulpflichtigen Alter, die Bildungsbeteiligung, die Gehälter der

Lehrkräfte sowie die Unterrichtsorganisation und die Art und Weise der Vermittlung von Lerninhalten. Im Primar- und Sekundarbereich I (was ungefähr der Altersgruppe der 5- bis 14-Jährigen entspricht) liegt die Bildungsbeteiligung in den meisten OECD-Ländern bei nahezu 100 Prozent. Veränderungen der Schülerzahl hängen daher eng mit der demografischen Entwicklung zusammen. Im Sekundarbereich II und dem Tertiärbereich ist dies weniger der Fall, da ein Teil der entsprechenden Population das Bildungssystem bereits verlassen hat (s. Indikator B1).

Um diese Aspekte zu berücksichtigen, zeigt dieser Indikator die Ausgaben für Bildungseinrichtungen der einzelnen Länder in Relation zum jeweiligen nationalen Wohlstand auf und verdeutlicht die Priorität, die Bildung in Bezug auf die Gesamtressourcen eines Landes beigemessen wird. Der nationale Wohlstand basiert auf dem Bruttoinlandsprodukt (BIP), während die Bildungsausgaben die Ausgaben von öffentlichen Haushalten, Unternehmen, einzelnen Bildungsteilnehmern und ihren Familien beinhalten. Dieser Indikator erfasst Ausgaben für Schulen, Hochschulen und andere öffentliche wie private Einrichtungen, die selbst Bildungsangebote bereitstellen oder zu deren Bereitstellung beitragen.

Die Länder haben ein sehr wachsames Auge auf die öffentlichen Haushalte, und während konjunkturell schlechter Zeiten können selbst zentrale staatliche Aufgaben wie das Bildungswesen von Haushaltskürzungen betroffen sein. Dabei kann der vorliegende Indikator Bezugsgrößen liefern, denn er weist auf, wie sich der Umfang der Ausgaben für Bildungseinrichtungen gemessen am BIP im Zeitverlauf in den einzelnen OECD-Ländern entwickelt hat. Bei der Entscheidung über die Höhe der Mittel für Bildungseinrichtungen müssen die Länder Forderungen nach Ausgabenerhöhungen z. B. im Bereich der Gehälter der Lehrkräfte oder der Bildungseinrichtungen mit den Forderungen anderer Ausgabenbereiche abwägen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der größte Teil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (48 Prozent der Gesamtbildungsausgaben der OECD-Länder bzw. 2,4 Prozent des BIP) wird für den Primar- und den Sekundarbereich I bereitgestellt und ist abhängig von der Gesamtzahl der Bildungsteilnehmer.
- In den OECD-Ländern finanziert der Privatsektor 13 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich (vor Transferzahlungen an den privaten Sektor), das entspricht 0,7 Prozent des BIP.
- Zwischen 2010 und 2015 blieben im Durchschnitt der OECD-Länder die Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP im Tertiärbereich konstant und sanken in den nicht tertiären Bereichen leicht (knapp über 6 Prozent).

Analyse und Interpretationen

Gesamtausgaben im Verhältnis zum BIP

In allen OECD- und Partnerländern wird ein bedeutender Teil des nationalen Wohlstands für Bildungseinrichtungen ausgegeben. 2015 gaben die OECD-Länder im Durchschnitt 5 Prozent ihres BIP für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich aus (Tab. C2.1).

Dabei variierten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primar- bis Tertiärbereich im Verhältnis zum BIP zwischen 6 Prozent in Australien, Chile, Israel, Kanada, Kolumbien, Neuseeland, Norwegen, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten und 3 bis 4 Prozent in Griechenland, Irland, Italien, Litauen, Luxemburg, der Russischen Föderation, Tschechien und Ungarn (Abb. C2.1 und Tab. C2.1). Viele Faktoren wirken sich auf die relative Position der Länder bezüglich dieser Kennzahl aus, u. a. die Zahl der Bildungsteilnehmer, die Dauer des Bildungsgangs und die effektive Zuteilung von Mitteln. Im Tertiärbereich können die Ausgaben von den Zugangskriterien für die höheren Bildungsbereiche bestimmt sein, der Zahl der in den verschiedenen Sektoren und Fachbereichen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer sowie der Höhe der Mittel, die in Forschungstätigkeiten fließen.

Ausgaben für Bildungseinrichtungen aufgegliedert nach Bildungsbereichen

In allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten ist der Teil der nationalen Ressourcen, der für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) aufgewendet wird, wesentlich größer als der für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (Tab. C2.1 und Abb. C2.1). Angesichts der hohen Bildungsbeteiligung in den nicht tertiären Bereichen fallen im Durchschnitt der OECD-Länder dort 70 Prozent der Ausgaben für Bildungseinrichtungen an (3,5 Prozent des BIP). Der Anteil der für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen bereitgestellten Mittel beträgt in Island, Israel, Neuseeland, Norwegen und dem Vereinigten Königreich rund 4,5 Prozent des BIP; im Gegensatz dazu beträgt er in Griechenland, Irland, Japan, Litauen, Luxemburg, der Russischen Föderation, der Slowakei, Tschechien und Ungarn etwas weniger als 3 Prozent des BIP.

Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Primarbereich auf 1,5 Prozent des BIP und im Sekundarbereich I auf 0,9 Prozent. Dabei wird der Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen stark von der Altersstruktur der Bevölkerung beeinflusst. Länder mit einer verhältnismäßig hohen Geburtenziffer geben eher einen großen Teil ihres Wohlstands für Bildung im Primar- und Sekundarbereich I aus. In der Tat sind alle Länder mit Ausgaben im Primarbereich von unter 1 Prozent des BIP mittel- und osteuropäische Länder mit niedrigen Geburtenziffern: Deutschland, Litauen, Österreich, Tschechien und Ungarn (Tab. C2.1). Im Sekundarbereich II belaufen sich im Durchschnitt der OECD-Länder die Ausgaben für Bildungseinrichtungen bei berufsbildenden Bildungsgängen auf 0,5 Prozent des BIP und bei allgemeinbildenden auf 0,6 Prozent des BIP. Es gibt hierbei jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. Von den 29 Ländern mit verfügbaren Daten geben 12 mehr für berufsbildende als für allgemeinbildende Bildungsgänge aus, wobei in Finnland (0,7 Prozentpunkte) und den Niederlanden (0,6 Prozentpunkte) die Unterschiede am größten sind. Auf den postsekundaren, nicht tertiären Bereich, der oft berufsbildende Komponenten beinhaltet, entfällt im Durchschnitt der OECD-Länder mit rund 0,1 Prozent des BIP ein deutlich kleinerer Teil der Ausgaben.

Im Durchschnitt entfallen 1,5 Prozent des BIP auf den Tertiärbereich. In diesem Bildungsbereich gibt es große Unterschiede zwischen den OECD-Ländern bei den Zugangsmöglichkeiten für die Bildungsteilnehmer, der Dauer der einzelnen Bildungsgänge, der Organisation des Unterrichts und den Aufwendungen für Forschung und Entwicklung (F&E), was zu signifikanten Unterschieden bei den Ausgaben führt. 2015 waren Chile, Kanada und die Vereinigten Staaten die Länder mit den höchsten anteiligen Ausgaben des BIP für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (rund 2,5 Prozent). Es überrascht nicht, dass in diesen Ländern der Beitrag der Mittel aus privaten Quellen zur Finanzierung dieses Bildungsbereichs (nach Transferzahlungen an den privaten Sektor) ebenfalls mit am höchsten ist, er liegt beispielsweise in Kanada bei 1,2 Prozent des BIP und in Chile und den Vereinigten Staaten bei 1,7 Prozent (Tab. C2.2 und Abb. C2.2).

In den Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs können F&E-Ausgaben einen bedeutenden Teil der Gesamtausgaben in diesem Bereich ausmachen. Diese sind abhängig von Art und Natur der Forschungstätigkeiten sowie von der verfügbaren Infrastruktur und Ausstattung. Die OECD-Länder, in denen F&E hauptsächlich an tertiären Bildungseinrichtungen stattfindet, berichten in der Tendenz höhere Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP als Länder, in denen ein Großteil der F&E-Arbeiten in den Bereich anderer öffentlicher Einrichtungen oder der Industrie fallen. Ohne F&E-Tätigkeiten sinken die Ausgaben in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs als Anteil des BIP im OECD-Durchschnitt um 0,4 Prozentpunkte, wobei der Unterschied in Finnland, Norwegen und Schweden mindestens 0,7 Prozentpunkte beträgt (Tab. C2.1).

Ausgaben für Bildungseinrichtungen nach Herkunft der Mittel

Öffentliche Mittel sind nach wie vor die Hauptfinanzierungsquelle von Bildung in den OECD-Ländern. Im Durchschnitt machen direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich 4,2 Prozent des BIP aus. Es sind jedoch große Unterschiede in den Ländern mit verfügbaren Daten zu beobachten.

In Griechenland, Irland, Italien, Japan, Litauen, Luxemburg, der Russischen Föderation, Tschechien und Ungarn belaufen sich die direkten öffentlichen Investitionen auf rund 3 Prozent des BIP, während in den nordischen Ländern (wie Finnland und Norwegen) und Costa Rica rund 6 Prozent des BIP in direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen fließen (Abb. C2.2).

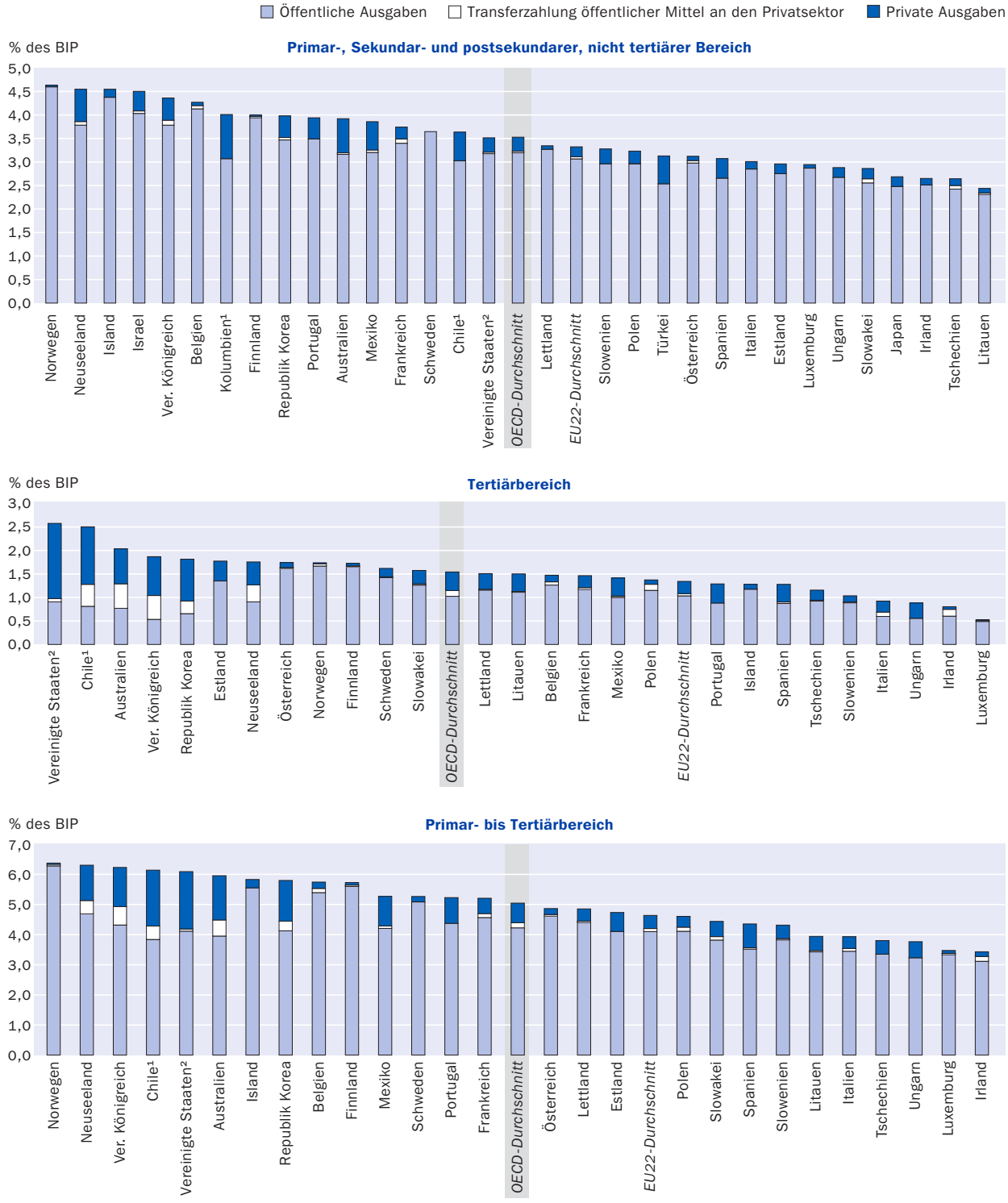
Öffentliche Transferzahlungen an private Haushalte (wie Stipendien oder Bildungsdarlehen für Bildungs- oder sonstige Gebühren) und Unterstützungsleistungen an sonstige private Einheiten für Bildung (z. B. an Unternehmen oder Arbeitnehmerorganisationen, die Ausbildungsgänge anbieten) belaufen sich vom Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt der OECD-Länder auf 0,2 Prozent des BIP. In Australien, Chile und Neuseeland betragen sie mehr als 0,4 Prozent, und im Vereinigten Königreich erreichen sie 0,6 Prozent (Abb. C2.2).

Wegen der knapper werdenden öffentlichen Haushalte wendet man sich in vielen Bildungssystemen bei zusätzlichem Investitionsbedarf verstärkt an den Privatsektor. Insbesondere im Tertiärbereich, wo ein Abschluss durch einen Einkommenszuschlag auf dem Arbeitsmarkt belohnt wird, werden Finanzmechanismen zum Ausbau der Beteiligung der Bildungsteilnehmer und von Drittzahlern genutzt. In den OECD-Ländern finanziert der Privatsektor – abzüglich öffentlicher Transferzahlungen – 13 Prozent der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich direkt, das sind 0,7 Prozent

Abbildung C2.2

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2015)

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen, nach Bildungsbereich



Anmerkung: *Für eine übersichtlichere Darstellung wurden die internationalen Ausgaben mit den öffentlichen Ausgaben zusammengefasst.*
1. Referenzjahr 2016. 2. Eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen pro Bildungsteilnehmer.
Quelle: *OECD/UIS/Eurostat (2018), Tabelle C2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).*
StatLink: *https://doi.org/10.1787/888933804337*

des BIP. Gleichwohl unterscheidet sich das Ausmaß der direkten privaten Zahlungen an Bildungseinrichtungen zwischen den Ländern beträchtlich und reicht von höchstens 0,1 Prozent des BIP in Finnland, Luxemburg und Norwegen bis zu 1,5 bis 2 Prozent in Australien, Chile und den Vereinigten Staaten (Abb. C2.2).

In den nicht tertiären Bildungsbereichen sind die direkten privaten Investitionen niedrig und liegen in den OECD-Ländern durchschnittlich bei 0,3 Prozent des BIP. In Australien, Kolumbien und Neuseeland jedoch, wo der relative Anteil privater Mittel, der in die nicht tertiären Bildungsbereiche investiert wird, am höchsten ist, belaufen sie sich auf mindestens 0,7 Prozent des BIP. Im Tertiärbereich hingegen spielen direkte private Investitionen eine zentralere Rolle und machen rund 25 Prozent der Ausgaben für Bildungseinrichtungen bzw. 0,4 Prozent des BIP aus, selbst vor Berücksichtigung öffentlicher Transferzahlungen an den Privatsektor. In einigen Ländern leisten private Quellen einen hohen Beitrag zu den Ausgaben für die Tertiärbildung. Chile und die Vereinigten Staaten stechen als die Länder mit den höchsten Ausgaben als Prozentsatz des BIP für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich hervor (mindestens 2,5 Prozent des BIP). Zum Teil ist dies auf den höchsten Anteil an Mitteln aus privaten Quellen zurückzuführen, selbst vor Berücksichtigung öffentlicher Transferzahlungen an private Einheiten (1,2 Prozent in Chile und 1,6 Prozent in den Vereinigten Staaten). In Australien und dem Vereinigten Königreichen werden die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich mit öffentlichen Transferzahlungen in Höhe von ungefähr 25 Prozent unterstützt und in Chile, Irland und Neuseeland von rund 20 Prozent (Tab. C2.2 und Abb. C2.2).

Veränderungen der Bildungsausgaben zwischen 2010 und 2015

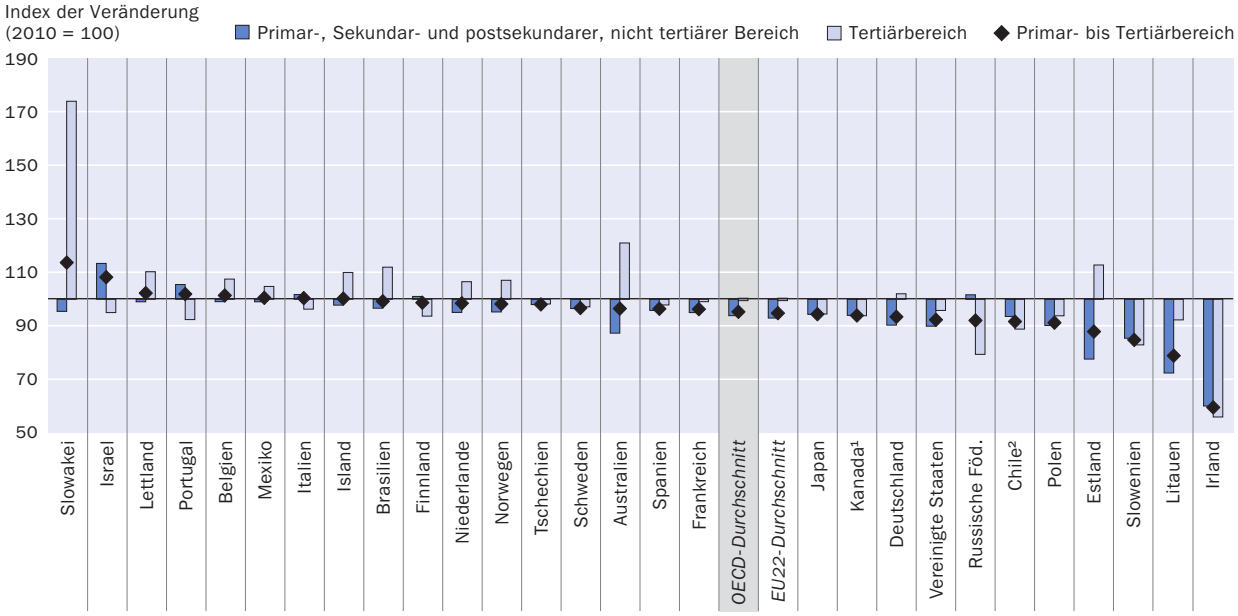
Die Nachwirkungen der globalen Wirtschaftskrise, die 2008 ihren Anfang nahm, spiegeln sich derzeit in Anpassungen der öffentlichen Haushalte wider und folglich auch in den Ausgaben für Bildungseinrichtungen in allen Bildungsbereichen. Die öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen begannen zwar 2010 wieder zu steigen, stiegen aber infolge der für die Anpassung der öffentlichen Haushalte benötigten Zeit langsamer als das BIP (Tab. C2.4 im Internet). Zwischen 2010 und 2015 sanken jedoch im Durchschnitt der OECD-Länder die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP in allen Bildungsbereichen um 4,5 Prozent (Tab. C2.3). In 20 der 28 Länder mit verfügbaren Daten für diesen Zeitraum wurden die Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Anteil des BIP reduziert. Estland, Irland, Litauen und Slowenien gehörten zu den Ländern mit den größten Anpassungen nach unten, während die Slowakei mit einer Erhöhung um 14 Prozent eine der großen Ausnahmen darstellte (Abb. C2.3).

Die Ausgaben für die verschiedenen Bildungsbereiche entwickelten sich zwischen 2010 und 2015 recht unterschiedlich. Zwar blieben im Durchschnitt der OECD-Länder die Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum BIP im Tertiärbereich eher konstant, aber in den nicht tertiären Bildungsbereichen sanken sie leicht (um etwas über 6 Prozent). Hinter diesem Durchschnittswert verbergen sich jedoch signifikante Veränderungen in einigen Ländern. So gingen beispielsweise in Australien, Estland, Irland, Litauen, Luxemburg, Slowenien und den Vereinigten Staaten die Ausgaben als Anteil des BIP für die nicht tertiären Bildungsbereiche in diesem 5-Jahres-Zeitraum um mindestens 10 Prozent zurück. Der in Irland beobachtete Rückgang (40 Prozent) ist hauptsächlich durch eine Revision der Daten des BIP 2015 zu erklären. Im gleichen Zeitraum erlebte Israel eine der stärksten Erhöhungen des Anteils der Ausgaben in diesen Bildungsbereichen (13 Prozent).

Abbildung C2.3

Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP zwischen 2010 und 2015

Finanziert mit Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen, nach Bildungsbereich (Referenzjahr 2010 = 100)



1. Primarbereich enthält Daten aus dem Elementarbereich (ISCED 02) und dem Sekundarbereich I. 2. Referenzjahr 2016.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP für den Primar- bis Tertiärbereich.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), Tabelle C2.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804356

Im Tertiärbereich blieben die Ausgaben zwischen 2010 und 2015 im Durchschnitt der OECD-Länder stabil. Zwischen 2010 und 2015 erhöhte sogar ungefähr ein Drittel der Länder mit verfügbaren Daten die Ausgaben im Tertiärbereich, obwohl die Ausgaben in den nicht tertiären Bereichen zurückgingen. Deutliche Beispiele dafür sind Australien und die Slowakei, die den für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich aufgewendeten Anteil des BIP um 21 bzw. 74 Prozent erhöhten, die Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bereichen während dieses Zeitraums jedoch um mindestens 4 Prozent kürzten. Die Erhöhung der Gesamtausgaben im Tertiärbereich als Anteil des BIP in der Slowakei ist die höchste aller OECD- und Partnerländer und wird hauptsächlich auf beträchtliche Erhöhung sowohl der öffentlichen als auch der privaten Ausgaben für Bildung zurückzuführen.

Definitionen

Ausgaben für Bildungseinrichtungen sind öffentliche, private oder internationale Ausgaben für Einrichtungen, die Unterrichtsdienstleistungen für einzelne Personen oder bildungsbezogene Dienstleistungen für einzelne Personen oder andere Bildungseinrichtungen erbringen (Schulen, Hochschulen und andere öffentliche und private Bildungseinrichtungen).

Die Anteile der mit originären Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen finanzierten Bildungsausgaben sind der Prozentsatz der Gesamtausgaben, die – vor Transferzahlungen – im öffentlichen, privaten oder internationalen Sektor entstehen bzw. anfallen. Zu den *originär öffentlichen Ausgaben* gehören sowohl die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als auch Transferzahlungen an den privaten Sektor, Transferzahlungen aus dem internationalen Sektor bleiben unberücksichtigt. Zu den *originär privaten*

Ausgaben gehören Bildungsgebühren sowie sonstige Zahlungen der Bildungsteilnehmer und der privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen abzüglich des Anteils an diesen Zahlungen, der durch öffentliche Subventionen getragen wird. *Originär internationale Ausgaben* umfassen sowohl direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus internationalen Mitteln (z. B. ein Forschungsstipendium eines ausländischen Unternehmens an einer öffentlichen Hochschule) als auch internationale Transferzahlungen an Länder.

Die Anteile der mit letztendlichen Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen finanzierten Bildungsausgaben sind der Prozentsatz an Bildungsausgaben, die nach Transferzahlungen direkt von öffentlichen, privaten und internationalen Erwerbern von Bildungsdienstleistungen getragen werden. *Letztendlich öffentliche Ausgaben* beinhalten die direkte öffentliche Beschaffung von Bildungsressourcen sowie Zahlungen an Bildungseinrichtungen. *Letztendlich private Ausgaben* umfassen alle direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (Bildungsgebühren und andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen), unabhängig davon, ob diese teilweise durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht. Hierzu gehören auch Ausgaben von privaten Unternehmen für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung. *Letztendlich internationale Ausgaben* beinhalten direkte internationale Zahlungen an Bildungseinrichtungen wie Forschungsstipendien oder sonstige Mittel aus internationalen Quellen, die direkt an Bildungseinrichtungen gezahlt werden.

Öffentliche Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten für Bildungseinrichtungen beinhalten öffentliche und internationale Transferzahlungen wie Stipendien und andere Finanzhilfen für Bildungsteilnehmer sowie bestimmte Subventionen an andere private Einheiten. Sie setzen sich also aus staatlichen Transferzahlungen und bestimmten sonstigen Zahlungen an Privathaushalte zusammen, insoweit diese zu Zahlungen an Bildungseinrichtungen für Bildungsdienstleistungen führen wie z. B. Stipendien, Finanzbeihilfen oder Bildungsdarlehen. Sie beinhalten auch staatliche Transferzahlungen und sonstige Zahlungen (hauptsächlich Subventionen) an andere private Einheiten, u. a. Subventionen an Unternehmen und Arbeitnehmerorganisationen, die Ausbildungsgänge anbieten, sowie Zinsvergünstigungen für private Finanzinstitute, die Bildungsdarlehen anbieten usw.

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen können entweder in Form der Beschaffung von Bildungsdienstleistungen durch öffentliche Stellen für die Nutzung durch Bildungseinrichtungen stattfinden oder durch Zahlungen der öffentlichen Stellen an Bildungseinrichtungen, die für die Beschaffung von Bildungsressourcen zuständig sind.

Direkte private Ausgaben (von privaten Haushalten oder anderen privaten Einheiten) für Bildungseinrichtungen beinhalten Ausgaben für Bildungsgebühren oder andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen, unabhängig davon, ob sie teilweise durch öffentliche Subventionen gedeckt sind oder nicht.

Angewandte Methodik

Daten, die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführt sind, sind möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2018 vergleichbar, da sich Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben.

Ausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP in einem bestimmten Bildungsbereich werden mittels Division der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen in diesem

Bereich durch das BIP ermittelt. Die Ausgaben in Landeswährung und das BIP werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (KKP) für das BIP geteilt wird. Dieser Umrechnungskurs wird verwendet, weil der Devisenmarktkurs von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird (Zinssätze, Handelspolitik, Wachstumserwartungen usw.), die wenig mit der aktuellen relativen inländischen Kaufkraft in den einzelnen OECD-Ländern zu tun haben (weiterführende Einzelheiten s. Anhang 2).

Alle Einheiten, die Mittel für Bildung bereitstellen, sei es als originärer oder letztendlicher Zahler, werden klassifiziert als entweder staatliche (öffentliche) Quellen, nicht staatliche (private) Quellen oder internationale Quellen, z. B. internationale Organisationen oder sonstige ausländische Quellen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden hier die Zahlen der öffentlichen und internationalen Ausgaben zusammengefasst. Im Vergleich mit anderen Quellen ist der Anteil der internationalen Ausgaben verhältnismäßig klein, und seine Eingliederung in die öffentlichen Quellen wirkt sich nicht auf die Analyse des Anteils der öffentlichen Ausgaben aus.

Nicht alle Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen fallen in Bildungseinrichtungen an. Familien erwerben beispielsweise Schul-/Lehrbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder finanzieren private Nachhilfestunden für ihre Kinder außerhalb von Bildungseinrichtungen. Im Tertiärbereich können auch die Kosten für den Lebensunterhalt sowie entgangene Einkommen einen signifikanten Teil der Bildungskosten ausmachen. Alle außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Ausgaben sind, selbst wenn sie öffentlich subventioniert werden, bei diesem Indikator nicht berücksichtigt. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren C4 und C5 behandelt.

Ein Teil der Haushaltsmittel von Bildungseinrichtungen hängt mit zusätzlichen Dienstleistungen für die Bildungsteilnehmer zusammen, u. a. soziale Dienste für die Bildungsteilnehmer (Unterkunft, Verpflegung und Transport). Die Kosten für diese Leistungen werden teilweise über Beiträge der Bildungsteilnehmer gedeckt und in diesem Indikator mit erfasst.

Die Berechnung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen erfolgt im Rahmen einer Einnahmen-Ausgaben-Rechnung, insofern stellt das Ergebnis nur eine Momentaufnahme der Ausgaben im Referenzjahr dar. In vielen Ländern gibt es im Tertiärbereich Darlehens-/Rückzahlungssysteme. Während die staatlichen Darlehenszahlungen berücksichtigt werden, ist dies bei den Darlehensrückzahlungen durch Privatpersonen nicht der Fall, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein.

Es ist zu beachten, dass von privaten Finanzdienstleistern zur Verfügung gestellte Bildungsdarlehen (im Gegensatz zu öffentlichen Darlehen) als private Ausgaben eingeordnet werden, obwohl alle subventionierten Zinssätze oder öffentlichen Gelder zur Deckung von Darlehensausfällen als öffentliche Finanzierung erfasst werden.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[1]) sowie für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2015 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2017 durchgeführten UNESCO/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2005 und 2011 bis 2015 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2017/2018 aktualisiert und die Ausgaben für 2005 bis 2014 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

C 2

Weiterführende Informationen

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

Tabellen Indikator C2

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804242

- Tabelle C2.1: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2015)
- Tabelle C2.2: Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2015)
- Tabelle C2.3: Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2005 bis 2015)
- **WEB** Table C2.4: Change in public expenditure on educational institutions (final source of funds) as a percentage of GDP (2005 to 2015) (Veränderung der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen [letztendliche Herkunft der Mittel] als Prozentsatz des BIP [2005 bis 2015])

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Daten s. auch http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C2.1

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2015)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich	Primar- bis Tertiärbereich (ohne F&E)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II						Kurze tertiäre Bildungsgänge	Lange tertiäre Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt (ohne F&E)		
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge	Sekundarbereich insgesamt								
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	1,8	1,3	0,6	0,1	0,7	2,0	0,1	3,9	0,4	1,6	2,0	1,4	6,0	5,3
Österreich	0,9	1,2	0,3	0,6	1,0	2,2	0,0	3,1	0,3	1,5	1,7	1,3	4,9	4,4
Belgien	1,6	0,9	0,7[d]	1,1[d]	1,8[d]	2,7[d]	x(3,4,5,6)	4,3	0,0	1,4	1,5	1,0	5,7	5,3
Kanada[1]	2,1[d]	x(1)	x(5)	x(5)	1,4	1,4	m	3,5[d]	0,9	1,5	2,4	1,8	6,0	x(13)
Chile[2]	1,8	0,6	0,9	0,4	1,2	1,8	a	3,6	0,4	2,1	2,5	2,4	6,1	6,0
Tschechien	0,8	0,9	0,2	0,7	0,9	1,8	0,0	2,6	0,0	1,2	1,2	0,7	3,8	3,3
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	1,4	0,7	0,4	0,3	0,8	1,4	0,2	3,0	a	1,8	1,8	1,2	4,7	4,1
Finnland	1,4	1,1	0,4	1,0[d]	1,4[d]	2,6[d]	x(4,5,6)	4,0	a	1,7	1,7	1,0	5,7	5,0
Frankreich	1,2	1,3	0,8	0,5	1,3	2,5	0,0	3,7	0,3	1,2	1,5	1,0	5,2	4,7
Deutschland	0,6	1,2	0,4	0,5	0,9	2,2	0,2	3,0	0,0	1,2	1,2	0,7	4,2	3,7
Griechenland	1,3	0,8	0,5	0,3	0,8	1,5	m	2,9	a	1,0	1,0	0,6	3,8	3,5
Ungarn	0,8	0,7	0,7	0,4	1,1	1,8	0,3	2,9	0,0	0,9	0,9	0,7	3,8	3,6
Island	2,2	1,0	0,7	0,5	1,2	2,3	0,1	4,5	0,0	1,3	1,3	x(11)	5,8	x(13)
Irland	1,4	0,6	0,5	a	0,5	1,1	m	2,7	x(11)	x(11)	0,8	0,6	3,5	3,3
Israel	2,4	x(3,4,5)	1,3[d]	0,9[d]	2,1[d]	2,1	0,0	4,5	0,2	1,2	1,5	0,9	6,0	5,5
Italien	1,1	0,7	x(5)	x(5)	1,1	1,9	0,1	3,0	0,0	0,9	0,9	0,6	3,9	3,6
Japan	1,2	0,7	x(5)	x(5)	0,8[d]	1,5[d]	x(5,6,9,10,11,12)	2,7	0,2[d]	1,2[d]	1,4[d]	x(11)	4,1	x(13)
Republik Korea	1,7	1,0	x(5)	x(5)	1,3	2,3	a	4,0	0,2	1,6	1,8	1,5	5,8	5,4
Lettland	1,6	0,8	0,5	0,4	0,9	1,6	0,1	3,3	0,2	1,3	1,5	1,2	4,9	4,6
Luxemburg	1,3	0,8	0,3	0,6	0,9	1,7	0,0	2,9	0,0	0,5	0,5	0,5	3,5	3,4
Mexiko	1,9	1,0	0,6	0,4	0,9	2,0	a	3,9	x(11)	x(11)	1,4	1,1	5,3	x(13)
Niederlande	1,2	1,2	0,3	0,9	1,2	2,4	0,0	3,6	0,0	1,7	1,7	1,1	5,4	4,7
Neuseeland	1,7	1,3	1,0	0,3	1,4	2,7	0,2	4,5	0,2	1,5	1,8	1,4	6,3	x(13)
Norwegen	2,1	1,0	0,7	0,7	1,5	2,5	0,0	4,6	0,0	1,7	1,7	1,0	6,4	5,7
Polen	1,6	0,8	0,3	0,5	0,8	1,6	0,1	3,2	0,0	1,4	1,4	1,1	4,6	4,3
Portugal	1,6	1,2	x(5)	x(5)	1,2[d]	2,4[d]	x(5,6,10,11,12)	3,9	a	1,3[d]	1,3[d]	0,8[d]	5,2	4,8
Slowakei	1,0	0,9	0,3	0,6	0,9	1,9	0,0	2,9	0,0	1,6	1,6	1,0	4,4	3,8
Slowenien	1,5	0,8	0,3	0,6	0,9	1,7	a	3,3	0,0	1,0	1,0	0,8	4,3	4,1
Spanien	1,3	0,8	0,6	0,3[d]	0,9[d]	1,7[d]	x(4,5,6)	3,1	0,2	1,1	1,3	0,9	4,4	4,0
Schweden	1,8	0,8	0,4	0,6	1,0	1,9	0,0	3,6	0,0	1,6	1,6	0,7	5,3	4,4
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	1,1	0,9	0,5	0,6	1,1	2,0	a	3,1	x(11)	x(11)	1,7	1,3	4,8	4,4
Ver. Königreich	2,0	1,0	0,9	0,5	1,4	2,4	a	4,4	0,0	1,8	1,9	1,5	6,2	5,8
Vereinigte Staaten	1,6	0,9	x(5)	x(5)	1,0	1,8	0,0	3,5	x(11)	x(11)	2,6	2,3	6,1	5,8
OECD-Durchschnitt	**1,5**	**0,9**	**0,6**	**0,5**	**1,1**	**2,0**	**0,1**	**3,5**	**0,2**	**1,4**	**1,5**	**1,1**	**5,0**	**4,5**
EU22-Durchschnitt	**1,3**	**0,9**	**0,5**	**0,6**	**1,0**	**2,0**	**0,1**	**3,3**	**0,1**	**1,3**	**1,3**	**0,9**	**4,6**	**4,2**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	1,6	1,4	x(5)	x(5)	1,1[d]	2,5[d]	x(5,6)	4,1	x(11)	x(11)	1,0	x(11)	5,0	x(13)
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[2]	2,1	1,4	x(5)	x(5)	0,5[d]	2,0[d]	x(5,6)	4,0	x(11)	x(11)	2,2	x(11)	6,2	x(13)
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	0,7	1,1	0,4	0,1	0,5	1,6	0,1	2,4	a	1,5	1,5	1,0	3,9	3,4
Russische Föd.	x(3,4,5,6)	x(3,4,5,6)	1,8[d]	0,2[d]	1,9[d]	1,9[d]	x(3,4,5,6)	1,9[d]	0,1	1,0	1,1	1,0	3,1	x(13)
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

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

1. Primarbereich enthält Daten aus dem Elementarbereich (ISCED 02) und dem Sekundarbereich I. 2. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804261

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

Tabelle C2.2

Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP, nach Herkunft der Mittel (2015)

Direkte Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich						Primar- bis Tertiärbereich					
	Originäre Mittel (vor Transferzahlungen öffentlicher Mittel an den Privatsektor)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen öffentlicher Mittel an den Privatsektor)			Originäre Mittel (vor Transferzahlungen öffentlicher Mittel an den Privatsektor)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen öffentlicher Mittel an den Privatsektor)			Originäre Mittel (vor Transferzahlungen öffentlicher Mittel an den Privatsektor)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen öffentlicher Mittel an den Privatsektor)		
	Öffentliche Mittel	Private Mittel	Internationale Mittel	Öffentliche Mittel	Private Mittel	Internationale Mittel	Öffentliche Mittel	Private Mittel	Internationale Mittel	Öffentliche Mittel	Private Mittel	Internationale Mittel	Öffentliche Mittel	Private Mittel	Internationale Mittel	Öffentliche Mittel	Private Mittel	Internationale Mittel
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	3,2	0,7	0,0	3,2	0,7	0,0	1,3	0,7	m	0,8	1,3	m	4,5	1,5	m	4,0	2,0	m
Österreich	3,0	0,1	a	3,0	0,1	a	1,6	0,1	a	1,6	0,1	a	4,7	0,2	a	4,6	0,3	a
Belgien	4,2	0,1	0,0	4,1	0,1	0,0	1,3	0,1	0,0	1,2	0,2	0,0	5,5	0,2	0,0	5,4	0,3	0,0
Kanada[1]	m	m	m	3,2[d]	0,3[d]	m	m	m	m	1,2	1,2	0,0	m	m	m	4,4	1,6	m
Chile[2]	m	0,6	m	3,0	0,6	m	m	1,2	m	0,8	1,7	m	m	1,9	m	3,8	2,3	m
Tschechien	2,4	0,2	0,0	2,4	0,2	0,0	0,8	0,2	0,2	0,8	0,2	0,2	3,2	0,5	0,2	3,2	0,5	0,2
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	2,3	0,2	0,4	2,7	0,2	0,0	1,2	0,4	0,1	1,3	0,4	0,1	3,5	0,6	0,6	4,0	0,6	0,1
Finnland	4,0	0,0	x(1)	4,0	0,0	x(4)	1,6	0,1	x(7)	1,6	0,1	0,1	5,6	0,1	x(13)	5,6	0,1	x(16)
Frankreich	3,5	0,3	0,0	3,4	0,3	0,0	1,2	0,3	0,0	1,1	0,3	0,0	4,7	0,5	0,0	4,5	0,6	0,0
Deutschland	m	m	m	2,6	0,4	0,0	m	m	m	1,0	0,2	0,0	m	m	m	3,6	0,6	0,0
Griechenland	m	m	0,1	2,7	0,2	0,0	m	m	0,3	0,7	0,1	0,1	m	m	0,4	3,4	0,3	0,1
Ungarn	2,7	0,2	0,0	2,7	0,2	0,0	0,6	0,3	0,0	0,6	0,3	0,0	3,2	0,5	0,0	3,2	0,5	0,0
Island	4,4	0,2	0,0	4,4	0,2	0,0	1,1	0,1	0,0	1,1	0,1	0,0	5,5	0,3	0,0	5,5	0,3	0,0
Irland	2,5	0,1	0,0	2,5	0,1	a	0,7	0,1	0,0	0,6	0,2	a	3,2	0,2	0,0	3,1	0,4	a
Israel	4,1	0,4	0,0	4,0	0,5	0,0	m	m	0,0	0,9	0,6	0,0	m	m	0,0	4,9	1,1	0,0
Italien	2,8	0,2	0,1	2,8	0,2	0,1	0,7	0,2	0,0	0,6	0,3	0,0	3,4	0,4	0,1	3,3	0,5	0,1
Japan	m	m	0,0	2,5	0,2	0,0	m	m	0,0	0,4	0,9	0,0	m	m	0,0	2,9	1,1	0,0
Republik Korea	m	0,5	m	3,5	0,5	m	m	0,9	m	0,7	1,2	m	m	1,4	m	4,1	1,7	m
Lettland	3,0	0,1	0,3	3,3	0,1	0,0	1,0	0,3	0,2	1,1	0,3	0,1	3,9	0,4	0,5	4,3	0,4	0,1
Luxemburg	2,8	0,1	0,1	2,8	0,1	0,1	0,5	0,0	0,0	0,5	0,0	0,0	3,3	0,1	0,1	3,3	0,1	0,1
Mexiko	3,2	0,6	0,0	3,2	0,7	0,0	1,0	0,4	0,0	1,0	0,4	0,0	4,3	1,0	0,0	4,2	1,1	0,0
Niederlande	m	m	0,0	3,2	0,5	0,0	m	m	0,1	1,2	0,5	0,1	m	m	0,1	4,3	1,0	0,1
Neuseeland	3,9	0,7	0,0	3,8	0,8	0,0	1,3	0,5	0,0	0,9	0,9	0,0	5,1	1,2	0,0	4,7	1,6	0,0
Norwegen	4,6	0,0	0,0	4,6	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0	1,7	0,1	0,0	6,3	0,0	0,0	6,3	0,1	0,0
Polen	2,9	0,3	0,1	2,9	0,3	0,0	1,2	0,1	0,1	1,1	0,2	0,1	4,1	0,4	0,1	4,0	0,5	0,1
Portugal	3,4	0,4	0,1	3,4	0,4	0,1	0,7	0,4	0,1	0,7	0,4	0,1	4,1	0,9	0,2	4,1	0,9	0,2
Slowakei	2,4	0,2	0,2	2,6	0,3	0,0	0,8	0,3	0,5	1,2	0,3	0,0	3,2	0,5	0,7	3,8	0,6	0,0
Slowenien	2,9	0,3	0,0	3,0	0,3	0,0	0,8	0,1	0,1	0,9	0,1	0,0	3,8	0,4	0,1	3,8	0,5	0,0
Spanien	2,7	0,4	0,0	2,7	0,4	0,0	0,9	0,4	0,0	0,8	0,4	0,0	3,5	0,8	0,0	3,5	0,8	0,0
Schweden	3,6	a	m	3,6	a	a	1,4	0,2	0,1	1,4	0,2	0,1	5,0	0,2	0,1	5,0	0,2	0,1
Schweiz	3,2	m	m	3,2	m	a	1,3	m	m	1,3	m	a	4,5	m	m	4,5	m	a
Türkei	2,5	0,6	0,0	2,5	0,6	0,0	m	m	0,0	1,2	0,4	0,0	m	m	0,0	3,8	1,0	0,0
Ver. Königreich	3,9	0,5	0,0	3,8	0,6	0,0	1,0	0,8	0,1	0,5	1,3	0,1	4,9	1,3	0,1	4,2	1,9	0,1
Vereinigte Staaten[3]	3,2	0,3	m	3,2	0,3	a	1,0	1,6	m	0,9	1,7	a	4,2	1,9	m	4,1	2,0	a
OECD-Durchschnitt	**3,2**	**0,3**	**0,1**	**3,2**	**0,3**	**0,0**	**1,1**	**0,4**	**0,1**	**1,0**	**0,5**	**0,0**	**4,3**	**0,7**	**0,1**	**4,2**	**0,8**	**0,1**
EU22-Durchschnitt	**3,1**	**0,2**	**0,1**	**3,0**	**0,3**	**0,0**	**1,0**	**0,2**	**0,1**	**1,0**	**0,3**	**0,1**	**4,0**	**0,5**	**0,2**	**4,0**	**0,5**	**0,1**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	4,1	m	m	m	m	m	1,0	m	m	m	m	m	5,0	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[2]	3,1	0,9	0,0	3,1	0,9	0,0	m	m	0,0	0,8	1,4	0,0	m	m	0,0	3,9	2,4	0,0
Costa Rica	m	m	m	4,7	m	m	m	m	m	1,6	m	m	m	m	m	6,3	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	2,3	0,1	0,1	2,3	0,1	0,0	0,8	0,4	0,3	1,1	0,4	0,0	3,1	0,5	0,4	3,4	0,5	0,1
Russische Föd.	m	m	m	1,8[d]	0,1[d]	0,0[d]	m	m	m	0,7	0,4	0,0	m	m	m	2,6	0,5	0,0
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: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Primarbereich enthält Daten aus dem Elementarbereich (ISCED 02) und dem Sekundarbereich I. 2. Referenzjahr 2016. 3. Eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804280
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C2.3

Veränderung der Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP (2005 bis 2015)

Index der Veränderung der direkten Ausgaben in Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (BIP-Deflator 2010 = 100, zu konstanten Preisen)

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			Primar- bis Tertiärbereich		
	Veränderung der Ausgaben als Prozentsatz des BIP (2010=100)			Veränderung der Ausgaben als Prozentsatz des BIP (2010=100)			Veränderung der Ausgaben als Prozentsatz des BIP (2010=100)		
	2005	2011	2015	2005	2011	2015	2005	2011	2015
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
OECD-Länder									
Australien	86,4	93,3	87,4	90,6	97,2	121,0	87,5	94,3	96,5
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	94,9	99,2	99,5	89,2	100,5	107,5	93,5	99,5	101,4
Kanada[1]	87,6[d]	95,5[d]	94,0[d]	88,4	95,0	93,9	88,0[d]	95,3[d]	93,9[d]
Chile[2]	106,3	98,2	93,6	84,2	104,2	88,9	97,4	100,6	91,7
Tschechien	102,4	100,7	98,1	81,0	115,3	98,2	95,9	105,2	98,1
Dänemark	93,4	91,2	m	90,7	101,0	m	92,6	93,9	m
Estland	90,3	86,2	77,7	72,7	105,6	112,8	85,1	91,9	87,9
Finnland	93,4	98,7	101,1	89,9	101,1	93,7	92,3	99,5	98,7
Frankreich	98,2	96,7	95,0	88,0	99,0	99,7	95,4	97,3	96,3
Deutschland	98,8	96,1	90,3	85,5	100,7	102,1	95,3	97,3	93,5
Griechenland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	112,5	101,1	97,8	103,3	95,3	110,0	110,6	99,9	100,3
Irland	72,8	97,1	59,6	74,7	95,2	55,8	73,3	96,6	58,6
Israel	94,3	105,5	113,4	102,7	105,5	95,0	96,7	105,5	108,2
Italien	101,8	95,5	101,8	88,1	100,9	96,3	98,4	96,8	100,4
Japan	96,4	99,8	94,4	91,4[d]	103,2[d]	94,5[d]	94,7	101,0	94,4
Republik Korea	86,8	98,9	90,4	m	m	m	m	m	m
Lettland	97,6	90,1	99,1	102,8	109,2	110,3	99,1	95,6	102,3
Luxemburg	m	93,2	84,7	m	m	m	m	m	m
Mexiko	98,2	99,9	99,1	85,0	93,0	104,8	94,8	98,1	100,5
Niederlande	93,7	97,7	95,1	89,8	101,8	106,6	92,6	98,9	98,5
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	100,6	97,3	95,3	m	99,1	107,1	m	97,7	98,2
Polen	103,5	93,7	90,2	107,3	88,3	93,8	104,6	92,1	91,3
Portugal	95,6	95,3	105,5	91,0[d]	95,5[d]	92,4[d]	94,4	95,4	101,9
Slowakei	93,7	90,6	95,5	98,8	107,6	173,9	94,9	94,5	113,7
Slowenien	105,6	97,3	85,5	101,1	103,5	83,0	104,5	98,8	84,8
Spanien	88,4	98,6	95,9	83,2	98,6	97,9	86,9	98,6	96,4
Schweden	105,8	97,6	96,5	92,7	99,3	97,2	101,8	98,1	96,7
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	96,4	96,8	89,9	90,1	102,0	95,8	93,8	98,9	92,3
OECD-Durchschnitt	**96,1**	**96,5**	**93,6**	**90,5**	**100,7**	**101,3**	**94,6**	**97,7**	**95,9**
EU22-Durchschnitt	**95,9**	**95,3**	**92,4**	**89,8**	**101,4**	**101,3**	**94,2**	**97,1**	**95,0**
Partnerländer									
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	76,1	99,6	96,7	87,4	108,8	112,0	78,0	101,1	99,3
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[2]	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	m	88,9	72,5	82,5	112,0	92,3	m	96,4	78,9
Russische Föd.	91,5	99,6	101,7	51,0	89,3	79,4	74,1	95,2	92,1
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: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich enthält Daten aus dem Elementarbereich (ISCED 02) und dem Sekundarbereich I. 2. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804299

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

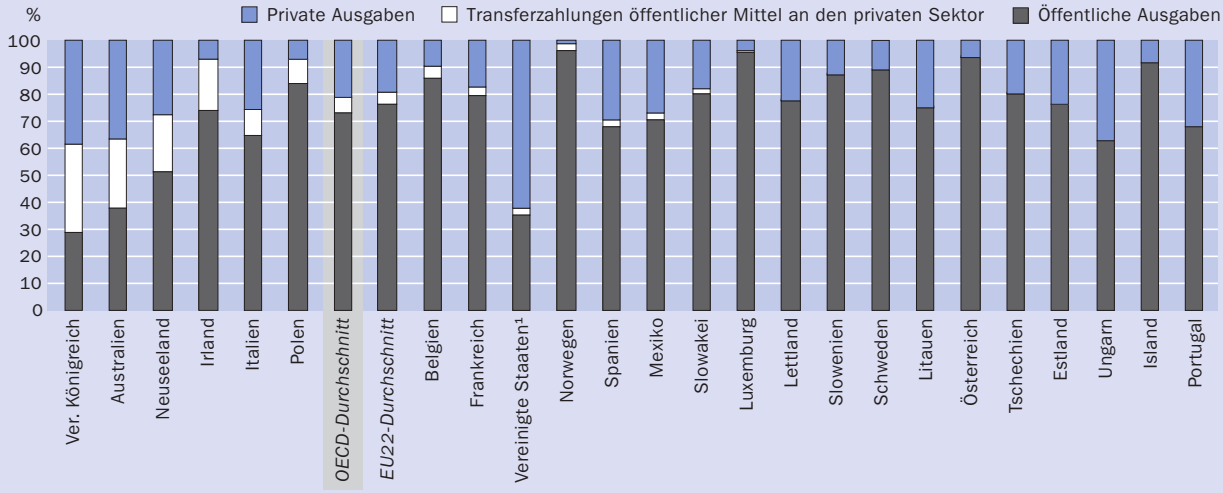
Indikator C3
Wie groß ist der Anteil öffentlicher und privater Ausgaben im Bildungswesen?

- Im Durchschnitt der OECD-Länder werden Bildungseinrichtungen hauptsächlich mit öffentlichen Mitteln finanziert. 90 Prozent der Mittel für den Primar-, Sekundar- und postsekundaren, nicht tertiären Bereich und 66 Prozent der Mittel für den Tertiärbereich stammen aus öffentlichen Quellen.
- Der Anteil der privaten Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen unterscheidet sich von Land zu Land signifikant, was hauptsächlich auf die von den tertiären Bildungseinrichtungen erhobenen Bildungsgebühren zurückzuführen ist. In Ländern wie Chile, Japan, Kolumbien, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten ist der Anteil am größten (rund 70 Prozent).
- Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor spielen bei der Finanzierung des Tertiärbereichs eine wichtige Rolle, denn sie belaufen sich in den OECD-Ländern auf durchschnittlich 5 Prozent der gesamten Mittel. In Australien, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich sind die öffentlichen Transferzahlungen an den privaten Sektor am höchsten. Sie umfassen zwischen 20 und 35 Prozent der insgesamt für tertiäre Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellten Mittel.

Abbildung C3.1

Transferzahlungen sowie öffentliche und private Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2015)

Tertiärbereich insgesamt



Anmerkung: Für eine übersichtlichere Darstellung wurden die internationalen Ausgaben mit den öffentlichen Ausgaben zusammengefasst.
1. Eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der öffentlichen Transferzahlungen an den privaten Sektor.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), Tabelle C3.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804451

Kontext

Heute nehmen mehr Menschen als je zuvor an den unterschiedlichsten Bildungsgängen teil, die von einer steigenden Anzahl Anbieter angeboten werden. Infolgedessen wird die Frage danach, ob der Staat oder der Einzelne selbst diese Bemühungen um mehr Bildung finanzieren sollte, immer wichtiger. In der gegenwärtigen wirtschaftlichen Situation

haben viele Länder Schwierigkeiten, die nötigen Mittel für eine alleinige Finanzierung der gestiegenen Nachfrage nach Bildung durch die öffentliche Hand aufzubringen. Zudem fordern manche politischen Entscheidungsträger, dass diejenigen, die am stärksten von Bildung profitieren, indem sie die Bildungsangebote wahrnehmen, 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 in den nicht tertiären Bildungsbereichen, die in den meisten Ländern unter die Schulpflicht fallen, die wichtigste Finanzquelle. In den OECD-Ländern variiert das Verhältnis von öffentlicher und privater Finanzierung zwischen dem Elementarbereich (ISCED 02) (s. Indikator B2) und dem Tertiärbereich, da eine vollständige oder fast vollständige öffentliche Finanzierung weniger üblich ist. In diesen Bildungsbereichen stammt die private Finanzierung vor allem von den privaten Haushalten, was Fragen hinsichtlich der Chancengerechtigkeit beim Zugang zu Bildung aufwirft. Besonders intensiv wird diese Debatte im Hinblick auf die Finanzierung des Tertiärbereichs geführt. Einige Akteure haben Bedenken, da das Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Finanzierung potenzielle Bildungsteilnehmer nicht von einer Ausbildung im Tertiärbereich abhalten sollte. 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.

Dieser Indikator untersucht die Anteile öffentlicher, privater und internationaler Mittel für Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Bildungsbereichen. Außerdem werden die privaten Mittel für Ausgaben untergliedert nach privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten. Dieser Indikator befasst sich auch mit der viel diskutierten Frage, wie die Finanzierung der Bildungseinrichtungen, insbesondere im Tertiärbereich, zwischen öffentlichen Stellen und privaten Einheiten aufzuteilen ist. Und schließlich betrachtet er den relativen Anteil der öffentlichen Transferzahlungen an private Bildungseinrichtungen und einzelne Bildungsteilnehmer und ihre Familien zur Deckung der Kosten für eine Tertiärbildung.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Die privaten Haushalte tragen den größten Teil der privaten Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen (70 Prozent im OECD-Durchschnitt).
- Zwischen 2010 und 2015 stiegen im Durchschnitt der OECD-Länder die Ausgaben privater Quellen für Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich um 11 Prozent, während die Ausgaben öffentlicher Quellen um 1 Prozent zurückgingen.
- Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen variiert jedoch zwischen den nicht tertiären Bildungsbereichen. Im Primar- und Sekundarbereich werden im Durchschnitt 8 Prozent der Ausgaben für Bildungseinrichtungen mit privaten Mitteln finanziert. Im Sekundarbereich II erreicht dieser Anteil 13 Prozent.

Analyse und Interpretationen

Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen

In den OECD-Ländern werden Bildungseinrichtungen überwiegend aus öffentlichen Mitteln finanziert, obwohl es im Tertiärbereich einen erheblichen Anteil privater Finanzierung gibt. Im Rahmen dieses Durchschnitts variieren die Anteile der öffentlichen, privaten und internationalen Finanzierung jedoch erheblich zwischen den einzelnen Ländern.

Im Durchschnitt der OECD-Länder stammen 83 Prozent aller Mittel für Bildungseinrichtungen des Primar- bis Tertiärbereichs direkt aus öffentlichen Quellen (Tab. C3.1). In den OECD-Ländern machen private Mittel für die Finanzierung von Bildungseinrichtungen im Durchschnitt etwa 16 Prozent der Gesamtmittel aus. In rund der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten liegt der Anteil der privaten Mittel über dem OECD-Durchschnitt. In Finnland, Luxemburg, Norwegen und Schweden liegt die private Finanzierung bei höchstens 3 Prozent der Gesamtausgaben für Bildung. Im Gegensatz dazu beläuft sich die private Finanzierung in Australien, Chile, Kolumbien, der Republik Korea, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten auf rund ein Drittel der Gesamtausgaben für Bildung. Internationale Mittel decken im Durchschnitt 1 Prozent der Ausgaben für Bildungseinrichtungen, in Griechenland, Portugal und Tschechien sind es rund 4 Prozent. In ungefähr 30 Prozent der OECD- und Partnerländer mit verfügbaren Daten liegen die Mittel aus internationalen Quellen über dem OECD-Durchschnitt.

Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen in den nicht tertiären Bildungsbereichen

Die öffentlichen Haushalte sind in allen Ländern in den nicht tertiären Bildungsbereichen die wichtigste Finanzquelle. Rund 9 Prozent der Mittel für diese Bildungsbereiche stammen aus privaten Quellen, in Kolumbien sind es mehr als 20 Prozent (Tab. C3.1 und Abb. C3.2). In den meisten Ländern wird in diesen Bildungsbereichen der größte Teil der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten getätigt und betrifft hauptsächlich Bildungsgebühren.

Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen variiert je nach Land und Bildungsbereich (OECD, 2018[1]). Im Primarbereich werden im Durchschnitt 7 Prozent der Ausgaben für Bildungseinrichtungen mit Mitteln aus privaten Quellen finanziert. In Finnland, Norwegen und Schweden erfolgt die gesamte Bildungsfinanzierung in diesem Bildungsbereich durch öffentliche Mittel, während in Chile und Kolumbien ein großer Teil der Finanzierung aus privaten Quellen stammt (17 bzw. 24 Prozent), die höchsten Anteile aller Länder mit verfügbaren Daten (OECD, 2018[1]).

Im Sekundarbereich I werden durchschnittlich 8 Prozent der gesamten Bildungsausgaben aus privaten Quellen bestritten. In 23 der 32 OECD-Länder mit verfügbaren Daten werden mehr als 90 Prozent der Gesamtausgaben aus öffentlichen Mitteln finanziert. In Australien und Kolumbien werden jedoch etwas über 20 Prozent der Ausgaben in diesem Bildungsbereich mit Mitteln aus privaten Quellen finanziert (OECD, 2018[1]).

Im Sekundarbereich II spielen die Mittel aus privaten Quellen mit 13 Prozent im OECD-Durchschnitt eine größere Rolle als im Primar- und Sekundarbereich I. Die Anteile der Mittel aus privaten Quellen sind in den berufsbildenden Bildungsgängen geringfügig höher als in den allgemeinbildenden Bildungsgängen (14 Prozent der Ausgaben gegenüber 12 Prozent). In Deutschland, Neuseeland und den Niederlanden liegt der Anteil

der Finanzierung mit Mitteln aus privaten Quellen für berufsbildende Bildungsgänge im Sekundarbereich II mindestens 25 Prozentpunkte über dem für allgemeinbildende Bildungsgänge. Andererseits liegt in Chile, der Türkei und dem Vereinigten Königreich der Anteil der privaten Finanzierung bei allgemeinbildenden Bildungsgängen mindestens 15 Prozentpunkte über dem berufsbildender Bildungsgänge (OECD, 2018[1]).

Die öffentliche Finanzierung beläuft sich im postsekundaren, nicht tertiären Bildungsbereich im Durchschnitt nur auf 75 Prozent. Im Gegensatz zu den drei oben dargestellten vorgelagerten Bildungsbereichen spielt in Israel, Neuseeland, Polen und den Vereinigten Staaten im postsekundaren, nicht tertiären Bereich die Finanzierung aus privaten Quellen eine größere Rolle als die Finanzierung aus öffentlichen Quellen (OECD, 2018[1]).

Anteil öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich

Die hohen privaten Erträge aufgrund eines Abschlusses im Tertiärbereich (s. Indikator A5) führten dazu, dass eine Reihe von Ländern einen höheren finanziellen Beitrag des Privatsektors zur Finanzierung der tertiären Bildung erwarten, vorausgesetzt es bestehen Mechanismen zur finanziellen Unterstützung der Bildungsteilnehmer, die aus unterschiedlichen wirtschaftlichen Verhältnissen stammen (s. Indikator C5). In allen Ländern ist der Anteil privater Mittel an der Bildungsfinanzierung im Tertiärbereich weitaus höher (durchschnittlich fast 31 Prozent der Gesamtausgaben in diesem Bildungsbereich) als in den vorgelagerten Bildungsbereichen (Tab. C3.1 und Abb. C3.2).

Der Anteil der Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich, der von Privatpersonen, Unternehmen und anderen privaten Einheiten getragen wird, einschließlich staatlich subventionierter privater Zahlungen z. B. in Form von Darlehen für Bildungsgebühren, reicht von weniger als 10 Prozent in Finnland, Island, Luxemburg, Norwegen und Österreich (wo die von den Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich erhobenen Bildungsgebühren niedrig oder vernachlässigbar sind) bis zu rund 70 Prozent in Chile, Japan, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten. Der Anteil der privaten Finanzierung hängt mit der Höhe der von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs erhobenen Bildungsgebühren zusammen (Abb. C3.2 und Tab. C3.1, s. auch Indikator C5). Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 70 Prozent der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten getragen. In den meisten OECD-Ländern wird der größte Teil der privaten Ausgaben von den privaten Haushalten bestritten, während in Finnland und Schweden fast die gesamte private Finanzierung aus anderen privaten Einheiten stammt (hauptsächlich für Forschung und Entwicklung) und der Beitrag der privaten Haushalte entweder gleich null oder sehr niedrig ist (Abb. C3.2).

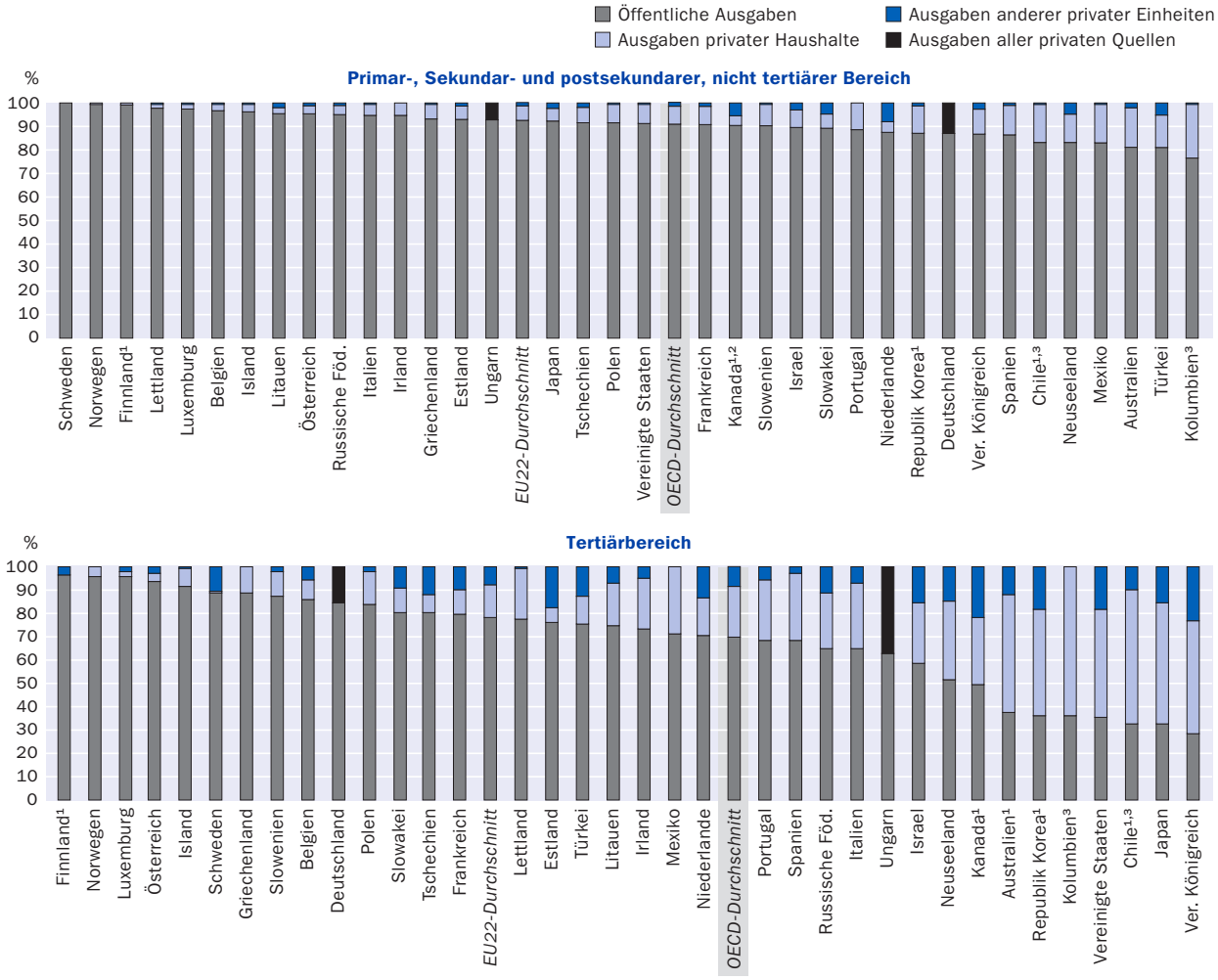
Veränderungen des Anteils öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen

Bildungseinrichtungen vom Primar- bis Tertiärbereich werden immer noch vorrangig mit öffentlichen Mitteln finanziert, obwohl es einen substanziellen und wachsenden Beitrag privater Finanzierung zur Deckung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen gibt (Tab. C3.3). Zwischen 2010 und 2015 stiegen im Durchschnitt der OECD-Länder die Ausgaben privater Quellen um 11 Prozentpunkte, während die Ausgaben öffentlicher Quellen um rund 1 Prozentpunkt zurückgingen. In 62 Prozent der Länder war ein Anstieg der privaten Finanzierung zu beobachten, wobei die Steigerungen in Estland mit 77 Prozent und Spanien mit 56 Prozent am höchsten waren. Im Gegensatz dazu erlebten Chile und Lettland die stärksten Einschnitte bei den privaten Mitteln, gestützt durch eine Erhöhung im öffentlichen Sektor.

Abbildung C3.2

Aufgliederung der öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2015)

Letztendliche Herkunft der Mittel, nach Bildungsbereich



Anmerkung: Für eine übersichtlichere Darstellung wurden die internationalen Ausgaben mit den öffentlichen Ausgaben zusammengefasst.
1. Ohne internationale Quellen. 2. Primarbereich enthält Daten vom Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich I. 3. Referenzjahr 2016.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils öffentlicher und internationaler Ausgaben für Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), Tabelle C3.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804470

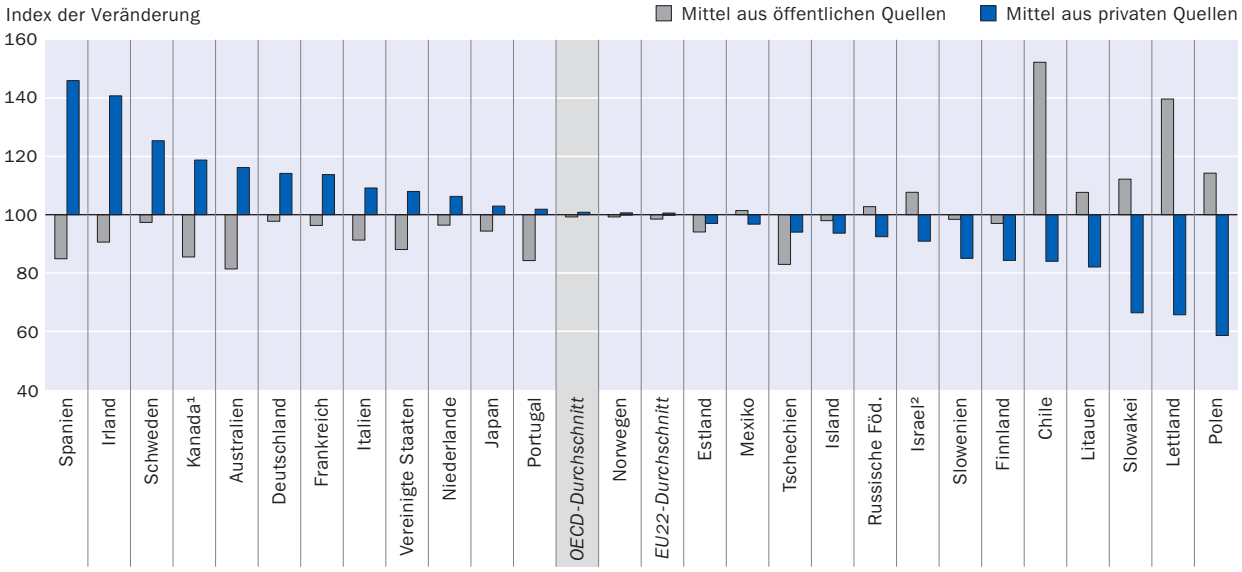
In vielen OECD-Ländern spiegeln die steigenden Teilnehmerzahlen in den nicht tertiären Bildungsbereichen (s. Indikator B1) eine starke individuelle und gesellschaftliche Nachfrage wider. Diese höheren Schülerzahlen gingen Hand in Hand mit einer Erhöhung der Investitionen, hauptsächlich mit Mitteln aus privaten Quellen, und einer Veränderung des Verhältnisses von öffentlicher und privater Finanzierung. Der Anstieg der Mittel aus privaten Quellen war zwischen 2010 und 2015 höher als der von Mitteln aus öffentlichen Quellen (30 gegenüber 5 Prozent). Diese Zahlen werden jedoch stark durch einige Ausnahmeländer wie Estland, Israel und Spanien beeinflusst, wo die Finanzierung der nicht tertiären Bildungsbereiche durch private Mittel zwischen 2010 und 2015 um mehr als 50 Prozent stieg. Bei den öffentlichen Mitteln war ebenso eine starke Steigerung zu beobachten, vor allem in der Türkei und im Vereinigten Königreich (zwischen 25 und 50 Prozent).

Auch wenn die Finanzierung von Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs durch öffentliche Mittel in einigen Ländern zunahm, sind andere hinter das Niveau von 2010 zurück-

Abbildung C3.3

Veränderung des relativen Anteils öffentlicher und privater Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich (zwischen 2010 und 2015)

Letztendliche Herkunft der Mittel, 2010 = 100



1. Primarbereich umfasst Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Private Ausgaben für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind bei öffentlichen Bildungseinrichtungen erfasst.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung des Anteils der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich zwischen 2010 und 2015.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804489

C 3

gefallen. Diese Rückgänge wurden jedoch durch einen Anstieg der privaten Finanzierung wettgemacht. Das gilt beispielsweise für Australien, Kanada und Spanien, wo 2015 die Mittel aus öffentlichen Quellen zwischen 10 und 20 Prozent niedriger ausfielen als 2010, aber zwischen 15 und 50 Prozent mehr Mittel aus privaten Quellen flossen (Tab. C3.3 und Abb. C3.3).

Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor

Die für die Deckung der Ausgaben von Bildungseinrichtungen bereitgestellten Finanzmittel setzen sich aus öffentlichen Mitteln, Mitteln von internationalen Institutionen, Mitteln von privaten Einrichtungen sowie Mitteln von einzelnen Bildungsteilnehmern und ihren Familien zusammen. Ein großer Teil der Mittel aus öffentlichen Quellen fließt direkt an die Bildungseinrichtungen, aber die Länder transferieren Mittel an Bildungseinrichtungen auch über verschiedene andere Zuteilungsmechanismen (durch Subventionierung der Bildungsgebühren oder direkte öffentliche Mittel für Bildungseinrichtungen auf Basis der Bildungsbeteiligung oder angerechneter Stunden [Credits]) oder durch Subvention von Bildungsteilnehmern, privaten Haushalten und anderen privaten Einheiten (durch Stipendien, Beihilfen oder zweckgebundene Darlehen für Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen).

Über Transferzahlungen bieten die Länder Bildungseinrichtungen Anreize, ihre Bildungsgänge und den Unterricht so zu gestalten, dass diese den Anforderungen der Bildungsteilnehmer besser entsprechen, den Zugang zu Bildung zu verbessern und soziale Ungleichgewichte abzubauen. Finanzmittel für Bildungseinrichtungen über Bildungsteilnehmer zu lenken, kann auch ein Beitrag zu mehr Wettbewerb zwischen den Bildungseinrichtungen und einer größeren Effizienz der Bildungsfinanzierung sein. Da Zuschüsse zu den Lebens-

haltungskosten der Bildungsteilnehmer eine Erwerbstätigkeit ersetzen können, tragen öffentliche Transferzahlungen möglicherweise auch dazu bei, den Bildungsstand anzuheben, indem Bildungsteilnehmern die Möglichkeit für eine Vollzeitausbildung gegeben wird.

Öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor spielen bei der Finanzierung des Tertiärbereichs eine wichtige Rolle (Tab. C3.2 und Abb. C3.1). In Ländern mit einem wachsenden Tertiärbereich werden öffentliche Transferzahlungen an den Privatsektor oft als Instrument gesehen, den Zugang für Bildungsteilnehmer mit niedrigeren Einkommen zu erweitern, insbesondere in Ländern, in denen Bildungsteilnehmer Bildungsgebühren bezahlen müssen. Es gibt jedoch kein Modell der Mittelzuteilung, das für alle OECD-Länder gilt (OECD, 2017[2]). Zwar spielen staatliche Transferzahlungen eine erheblich Rolle dabei, die finanzielle Belastung bei der Aufnahme einer Ausbildung im Tertiärbereich zu verringern, aber in manchen Ländern scheinen finanzielle Unterstützungsleistungen aus öffentlichen und internationalen Quellen nur einen verhältnismäßig kleinen Teil der privaten Kosten einer Ausbildung im Tertiärbereich zu decken, während in anderen Ländern die privaten Ausgaben größtenteils durch staatliche Transferleistungen gedeckt werden. Das stellt eine Herausforderung für Bildungszugang und Lernen dar, da höhere private Ausgaben Bildungsteilnehmer von einer Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich abhalten könnten.

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 5 Prozent der gesamten Mittel Transferzahlungen von öffentlichen Mitteln an den Privatsektor, um die Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen zu decken. 2015 wurden in 3 der 24 Länder mit verfügbaren Daten 20 bis 30 Prozent der gesamten für tertiäre Bildungseinrichtungen bereitgestellten Mittel von öffentlichen oder internationalen Quellen an private Haushalte oder private Einheiten transferiert. Im Gegensatz dazu lagen die öffentlichen Transferzahlungen in Ländern wie Estland, Island, Österreich, Portugal, Tschechien und Ungarn bei unter 1 Prozent. In den Ländern mit den höchsten Transferzahlungen sind auch die Bildungsgebühren am höchsten. In manchen Ländern sind die privaten Investitionen jedoch auch ohne große staatliche Unterstützung hoch (OECD, 2017[2]).

Definitionen

Die Anteile der mit originären Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen finanzierten Bildungsausgaben sind der Prozentsatz der Gesamtausgaben, die – vor Transferzahlungen – im öffentlichen, privaten oder internationalen Sektor entstehen bzw. anfallen. Zu den *originär öffentlichen Ausgaben* gehören sowohl die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen als auch Transferzahlungen an den privaten Sektor, Transferzahlungen aus dem internationalen Sektor bleiben unberücksichtigt. Zu den *originär privaten Ausgaben* gehören Bildungsgebühren sowie sonstige Zahlungen der Bildungsteilnehmer und der privaten Haushalte an Bildungseinrichtungen abzüglich des Anteils an diesen Zahlungen, der durch öffentliche Subventionen getragen wird. *Originär internationale Ausgaben* umfassen sowohl direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen aus internationalen Mitteln (z. B. ein Forschungsstipendium eines ausländischen Unternehmens an einer öffentlichen Hochschule) als auch internationale Transferzahlungen an Länder.

Die Anteile der mit letztendlichen Mitteln aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen finanzierten Bildungsausgaben sind der Prozentsatz an Bildungsausgaben, die nach Transferzahlungen direkt von öffentlichen, privaten und internationalen Erwerbern von Bildungsdienstleistungen getragen werden. *Letztendlich öffentliche Ausgaben* beinhalten die direkte

öffentliche Beschaffung von Bildungsressourcen sowie Zahlungen an Bildungseinrichtungen. *Letztendlich private Ausgaben* umfassen alle direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (Bildungsgebühren und andere private Zahlungen an Bildungseinrichtungen), unabhängig davon, ob diese teilweise durch öffentliche Mittel subventioniert werden oder nicht. Hierzu gehören auch Ausgaben von privaten Unternehmen für den betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung. *Letztendlich internationale Ausgaben* beinhalten direkte internationale Zahlungen an Bildungseinrichtungen z. B. in Form von Forschungsstipendien oder sonstige Mittel aus internationalen Quellen, die direkt an Bildungseinrichtungen fließen.

Private Haushalte umfassen Bildungsteilnehmer und ihre Familien.

Andere private Einheiten umfassen privatwirtschaftliche Unternehmen und gemeinnützige Organisationen, wie Religionsgemeinschaften, Wohltätigkeitseinrichtungen, Unternehmerverbände und Arbeitnehmervereinigungen.

Öffentliche Subventionen beinhalten öffentliche und internationale Transferzahlungen wie Stipendien und andere Finanzhilfen für Bildungsteilnehmer sowie bestimmte Subventionen für andere private Einheiten.

Angewandte Methodik

Es ist zu beachten, dass die in früheren Ausgaben dieser Veröffentlichung aufgeführten Zahlen und Daten möglicherweise nicht immer mit denen der Ausgabe 2018 vergleichbar sind, da sich Änderungen in den Definitionen und Erhebungsbereichen ergeben haben.

Alle Einheiten, die Mittel für Bildung bereitstellen, sei es als originärer oder letztendlicher Zahler, werden klassifiziert als entweder staatliche (öffentliche) Quellen, nicht staatliche (private) Quellen oder internationale Quellen, z. B. internationale Organisationen oder sonstige ausländische Quellen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden hier die Zahlen der öffentlichen und internationalen Ausgaben zusammengefasst. Im Vergleich mit anderen Quellen ist der Anteil der internationalen Ausgaben verhältnismäßig klein, und seine Eingliederung in die öffentlichen Quellen wirkt sich nicht auf die Analyse des Anteils der öffentlichen Ausgaben aus.

Nicht alle Ausgaben für bildungsbezogene Sach- und Dienstleistungen fallen in Bildungseinrichtungen an. Familien erwerben beispielsweise Schul-/Lehrbücher oder Unterrichtsmaterial im Handel oder finanzieren private Nachhilfestunden für ihre Kinder außerhalb von Bildungseinrichtungen. Im Tertiärbereich können auch die Kosten für den Lebensunterhalt sowie entgangene Einkommen einen signifikanten Anteil der Bildungskosten ausmachen. Alle außerhalb von Bildungseinrichtungen anfallenden Ausgaben sind, selbst wenn sie öffentlich subventioniert werden, bei diesem Indikator nicht berücksichtigt. Öffentliche Subventionen für Bildungsausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen werden in den Indikatoren C4 und C5 behandelt.

Ein Teil der Haushaltsmittel von Bildungseinrichtungen hängt mit zusätzlichen Dienstleistungen für die Bildungsteilnehmer zusammen, u. a. soziale Dienste für die Bildungsteilnehmer (Unterkunft, Verpflegung und Transport). Die Kosten für diese Leistungen werden teilweise über Gebühren der Bildungsteilnehmer gedeckt und sind in diesem Indikator erfasst.

Die Berechnung der Ausgaben für Bildungseinrichtungen erfolgt im Rahmen einer Einnahmen-Ausgaben-Rechnung, insofern stellen sie nur eine Momentaufnahme der Ausgaben im Referenzjahr dar. In vielen Ländern gibt es im Tertiärbereich Darlehens-/Rückzahlungssysteme. Während die staatlichen Darlehenszahlungen berücksichtigt werden, ist dies bei den Darlehensrückzahlungen durch Privatpersonen nicht der Fall, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein.

Es ist zu beachten, dass von privaten Finanzdienstleistern zur Verfügung gestellte Bildungsdarlehen (im Gegensatz zu öffentlichen Darlehen) als private Ausgaben eingeordnet werden, obwohl alle subventionierten Zinssätze oder öffentlichen Gelder zur Deckung von Darlehensausfällen als öffentliche Finanzierung erfasst werden.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[3]) und für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2015 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2017 durchgeführten UNESCO/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*). Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Die Daten für die Ausgaben der Jahre 2005 und 2011 bis 2015 wurden basierend auf einer Erhebung in den Jahren 2017/2018 aktualisiert und die Ausgaben für 2005 bis 2014 entsprechend den Definitionen und den Methoden der aktuellen UOE-Datenerhebung angepasst.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

OECD (2018), *Education at a Glance Database, https://stats.oecd.org/* (Zugriff am 6. Juli 2018). [1]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [3]

OECD (2017), „Who really bears the cost of education?: How the burden of education expenditure shifts from the public to the private sector“, *Education Indicators in Focus*, No. 56, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/4c4f545b-en*. [2]

Tabellen Indikator C3

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804375

- Tabelle C3.1: Relativer Anteil der (aufgegliederten) öffentlichen, privaten und internationalen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2015)
- Tabelle C3.2: Mittel aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen für Bildungseinrichtungen vor und nach Transferzahlungen (in %) (2015)
- Tabelle C3.3: Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Index der Veränderung der relativen Anteile öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben vom Primar- bis zum Tertiärbereich (2005 bis 2015)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

C 3

Tabelle C3.1

Relativer Anteil der (aufgegliederten) öffentlichen, privaten und internationalen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2015)

Aufteilung der Mittel aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen für Bildungseinrichtungen nach Transferzahlungen aus öffentlichen Quellen (letztendliche Mittel), nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich					Tertiärbereich					Primar- bis Tertiärbereich				
	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus internationalen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus internationalen Quellen	Aus öffentlichen Quellen	Aus privaten Quellen			Aus internationalen Quellen
		Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Ausgaben privater Quellen insgesamt			Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Ausgaben privater Quellen insgesamt			Ausgaben privater Haushalte	Ausgaben anderer privater Einheiten	Ausgaben privater Quellen insgesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	81	17	2	19	0	38	50	12	62	x(6)	66	28	6	34	x(11)
Österreich	95	3	1	5	a	94	3	3	6	a	95	3	2	5	a
Belgien	97	3	0	3	0	83	9	6	14	3	93	5	2	6	1
Kanada[1,2]	90[d]	4[d]	5[d]	10[d]	m	49	28	22	51	0	74[d]	14[d]	12[d]	26[d]	m
Chile[1,3]	83	16	1	17	m	32	57	10	68	m	63	33	4	37	m
Tschechien	92	7	2	8	0	65	8	12	20	15	84	7	5	12	4
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	93	6	1	7	0	71	6	17	24	5	85	6	7	13	2
Finnland	99	1	0	1	x(1)	93	0	3	3	4	98	1	1	2	x(11)
Frankreich	91	8	1	9	0	78	11	10	20	2	87	9	4	12	1
Deutschland	87	x(4)	x(4)	13	0	83	x(9)	x(9)	15	2	86	x(14)	x(14)	14	1
Griechenland	93	7	0	7	0	73	x(10)	x(10)	12	15	88	x(14)	x(14)	8	4
Ungarn	93	x(4)	x(4)	7	0	63	x(10)	x(10)	37	0	86	x(14)	x(14)	14	0
Island	96	3	0	4	0	89	8	1	8	2	95	4	0	5	1
Irland	95	5	a	5	a	74	22	5	26	a	90	9	1	10	a
Israel	90	7	3	10	0	58	26	16	42	0	82	12	6	18	0
Italien	92	5	0	5	2	62	28	7	35	3	85	11	2	12	2
Japan	92	5	2	8	0	32[d]	52[d]	16[d]	68[d]	0[d]	72	21	7	28	0
Republik Korea[1]	87	12	1	13	a	36	45	18	64	a	71	22	7	29	a
Lettland	97	2	0	2	1	73	21	1	23	5	90	8	0	9	2
Luxemburg	95	2	0	3	3	92	2	2	4	3	94	2	0	3	3
Mexiko	83	17	0	17	0	71	29	0	29	0	80	20	0	20	0
Niederlande	87	5	8	12	0	68	16	13	29	3	81	8	10	18	1
Neuseeland	83	12	5	17	0	52	34	15	48	0	74	18	8	26	0
Norwegen	99	1	0	1	0	96	4	0	4	0	99	1	0	1	0
Polen	91	8	0	8	1	79	14	2	16	5	87	10	1	11	2
Portugal	86	11	0	11	3	58[d]	26[d]	6[d]	32[d]	10[d]	79	15	1	16	4
Slowakei	89	6	5	11	0	79	10	9	20	1	85	8	6	14	1
Slowenien	90	9	0	10	0	83	11	2	13	4	88	10	1	10	1
Spanien	86	13	1	14	0	66	29	3	32	2	81	17	2	19	1
Schweden	100	a	a	a	a	85	1	10	11	4	95	0	3	3	1
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	81	14	5	19	0	75	12	12	25	0	79	13	8	21	0
Ver. Königreich	87	11	3	13	0	25	48	23	71	4	68	22	9	31	1
Vereinigte Staaten	91	9	0	9	a	35	46	18	65	a	68	25	8	32	a
OECD-Durchschnitt	**90**	**8**	**2**	**9**	**0**	**66**	**22**	**9**	**31**	**3**	**83**	**12**	**4**	**16**	**1**
EU22-Durchschnitt	**92**	**6**	**1**	**8**	**1**	**73**	**15**	**8**	**22**	**5**	**87**	**8**	**3**	**11**	**2**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[3]	77	23	0	23	0	36	64	0	64	0	62	38	0	38	0
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	95	3	2	5	1	72	18	7	25	3	86	8	4	12	2
Russische Föd.	95	4	1	5	0	64	23	12	35	1	83	11	5	16	0
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: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. Zahlen für private Ausgaben enthalten Darlehen für Bildungsgebühren und Stipendien (aus öffentlichen Quellen erhaltene Unterstützungsleistungen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind). Darlehensrückzahlungen privater Einzelpersonen sind nicht berücksichtigt, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein. Zahlen für öffentlichen Ausgaben in dieser Tabelle enthalten keine Ausgaben für nicht zugeordnete Bildungsgänge. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Ohne Mittel aus internationalen Quellen. 2. Primarbereich enthält Daten zum Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich I. 3. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804394

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

Tabelle C3.2

Mittel aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen für Bildungseinrichtungen vor und nach Transferzahlungen (in %) (2015)

Nach Bildungsbereich und Herkunft der Mittel

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich						Primar- bis Tertiärbereich					
	Originäre Mittel (vor Transferzahlungen von Mitteln aus öffentlichen Quellen an den Privatsektor)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen von Mitteln aus öffentlichen Quellen an den Privatsektor)			Originäre Mittel (vor Transferzahlungen von Mitteln aus öffentlichen Quellen an den Privatsektor)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen von Mitteln aus öffentlichen Quellen an den Privatsektor)			Originäre Mittel (vor Transferzahlungen von Mitteln aus öffentlichen Quellen an den Privatsektor)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen von Mitteln aus öffentlichen Quellen an den Privatsektor)		
	Mittel aus öffentlichen Quellen	Mittel aus privaten Quellen	Mittel aus internationalen Quellen	Mittel aus öffentlichen Quellen	Mittel aus privaten Quellen	Mittel aus internationalen Quellen	Mittel aus öffentlichen Quellen	Mittel aus privaten Quellen	Mittel aus internationalen Quellen	Mittel aus öffentlichen Quellen	Mittel aus privaten Quellen	Mittel aus internationalen Quellen	Mittel aus öffentlichen Quellen	Mittel aus privaten Quellen	Mittel aus internationalen Quellen	Mittel aus öffentlichen Quellen	Mittel aus privaten Quellen	Mittel aus internationalen Quellen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	81	19	0	81	19	0	63	37	x(7)	38	62	x(10)	75	25	x(13)	66	34	x(16)
Österreich	97	3	a	95	5	a	94	6	a	94	6	a	96	4	a	95	5	a
Belgien	98	2	0	97	3	0	87	10	3	83	14	3	95	4	1	93	6	1
Kanada[1]	m	m	m	90[d]	10[d]	m	m	m	m	49	51	0	m	m	m	74	26	m
Chile[2]	m	m	m	83	17	m	m	m	m	32	68	m	m	m	m	63	37	m
Tschechien	92	8	0	92	8	0	65	20	15	65	20	15	84	12	4	84	12	4
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	78	7	15	93	7	0	69	24	7	71	24	5	75	13	12	85	13	2
Finnland	m	m	x(1)	99	1	x(4)	m	m	x(7)	93	3	4	m	m	x(13)	98	2	x(16)
Frankreich	93	7	0	91	9	0	81	18	2	78	20	2	90	10	1	87	12	1
Deutschland	m	m	m	87	13	0	m	m	m	83	15	2	m	m	m	86	14	1
Griechenland	m	m	m	93	7	0	m	m	m	73	12	15	m	m	m	88	8	4
Ungarn	m	m	m	93	7	0	63	37	0	63	37	0	86	14	0	86	14	0
Island	96	4	0	96	4	0	89	8	2	89	8	2	95	5	1	95	5	1
Irland	95	5	a	95	5	a	90	7	4	74	26	a	93	6	1	90	10	a
Israel	m	m	m	90	10	0	m	m	m	58	42	0	m	m	m	82	18	0
Italien	92	5	2	92	5	2	72	25	3	62	35	3	88	10	2	85	12	2
Japan	m	m	m	92	8	0	m	m	m	32[d]	68[d]	0[d]	m	m	m	72	28	0
Republik Korea	m	m	m	87	13	a	m	m	m	36	64	a	m	m	m	71	29	a
Lettland	89	2	8	97	2	1	63	22	15	73	23	5	81	8	10	90	9	2
Luxemburg	95	3	3	95	3	3	93	4	3	92	4	3	95	3	3	94	3	3
Mexiko	84	16	0	83	17	0	73	27	0	71	29	0	81	19	0	80	20	0
Niederlande	m	m	m	87	12	0	m	m	m	68	29	3	m	m	m	81	18	1
Neuseeland	85	15	0	83	17	0	72	28	0	52	48	0	81	19	0	74	26	0
Norwegen	100	0	0	99	1	0	99	1	0	96	4	0	100	0	0	99	1	0
Polen	90	8	2	91	8	1	88	7	5	79	16	5	89	8	3	87	11	2
Portugal	86	11	3	86	11	3	57[d]	32[d]	11[d]	58[d]	32[d]	10[d]	79	16	5	79	16	4
Slowakei	85	8	7	89	11	0	48	18	34	79	20	1	72	11	17	85	14	1
Slowenien	90	10	1	90	10	0	78	13	9	83	13	4	87	10	3	88	10	1
Spanien	86	14	0	86	14	0	69	29	2	66	32	2	81	18	1	81	19	1
Schweden	100	a	a	100	a	a	85	1	4	95	3	1	95	3	1	95	3	1
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	81	19	0	m	m	m	75	25	0	m	m	m	79	21	0
Ver. Königreich	89	11	0	87	13	0	52	44	4	25	71	4	78	21	1	68	31	1
Vereinigte Staaten[3]	91	9	a	91	9	a	38	62	a	35	65	a	69	31	a	68	32	a
OECD-Durchschnitt	**91**	**8**	**2**	**90**	**9**	**0**	**73**	**21**	**6**	**66**	**31**	**3**	**85**	**12**	**3**	**83**	**16**	**1**
EU22-Durchschnitt	**91**	**7**	**3**	**92**	**8**	**1**	**74**	**19**	**8**	**73**	**22**	**5**	**86**	**10**	**4**	**87**	**11**	**2**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	77	23	0	77	23	0	m	m	m	36	64	0	m	m	m	62	38	0
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	93	4	3	95	5	1	52	25	23	72	25	3	78	12	10	86	12	2
Russische Föd.	m	m	m	95	5	0	m	m	m	64	35	1	m	m	m	83	16	0
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: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Primarbereich enthält Daten zum Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich I. 2. Referenzjahr 2016. 3. Eher die Netto- als die Bruttobeträge von Bildungsdarlehen, daher könnten die öffentlichen Transferzahlungen zu niedrig angesetzt sein.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804413
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C3.3

Entwicklung des relativen Anteils öffentlicher Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Index der Veränderung der relativen Anteile öffentlicher, privater und internationaler Ausgaben vom Primar- bis zum Tertiärbereich (2005 bis 2015)

Index der Veränderung der Mittel für Bildungseinrichtungen aus öffentlichen, privaten und internationalen Quellen (letztendliche Mittel), nach Jahr

	Primar- bis Tertiärbereich											
	Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (in %)			Index der Veränderung des relativen Anteils der Ausgaben für Bildungseinrichtungen (2010 = 100)								
				Aus öffentlichen Quellen			Aus privaten Quellen			Aus internationalen Quellen		
	2005	2011	2015	2005	2011	2015	2005	2011	2015	2005	2011	2015
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	73	73	66	98	98	89	106	105	131	x(4)	x(5)	x(6)
Österreich	m	m	95	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Belgien	93	94	93	99	100	99	m	m	m	89	120	121
Kanada[1]	75[d]	76[d]	74[d]	99[d]	100[d]	96[d]	104[d]	101[d]	112[d]	m	m	m
Chile	50	55	63	90	98	115	113	103	81	m	m	m
Tschechien	88	88	84	101	100	96	97	97	94	m	m	m
Dänemark	98	96	m	101	100	m	78	115	m	m	m	m
Estland	92	93	85	99	101	92	109	90	177	m	m	m
Finnland	98	98	98	100	100	100	97	100	89	m	m	m
Frankreich	89	88	87	101	99	99	94	104	110	72	117	143
Deutschland	86	87	86	99	100	99	106	99	105	66	89	111
Griechenland	94	m	88	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ungarn	91	m	86	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Island	95	95	95	100	100	99	101	100	99	m	m	m
Irland	94	92	90	101	100	97	83	103	134	m	m	m
Israel[2]	82	78	82	100	96	100	98	119	99	m	m	m
Italien	91	89	85	102	99	95	85	109	122	m	m	m
Japan	72	73	72	98	99	98	106	102	104	m	m	m
Republik Korea	m	m	71	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	83	84	90	99	101	108	126	110	72	44	52	39
Luxemburg	m	m	94	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	80	79	80	100	99	100	99	103	98	m	m	m
Niederlande	83	81	81	101	99	99	97	103	103	62	105	138
Neuseeland	m	m	74	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	99	99	m	100	100	m	104	147	m	m	m
Polen	91	89	87	104	102	100	72	89	86	m	m	m
Portugal	m	m	79	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowakei	84	86	85	100	102	102	99	90	87	m	m	m
Slowenien	88	90	88	98	100	99	114	101	102	m	m	m
Spanien	89	87	81	101	99	92	89	106	156	m	m	m
Schweden	96	96	95	100	100	99	115	112	124	80	103	101
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	82	79	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ver. Königreich	m	m	68	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Vereinigte Staaten	72	69	68	102	98	95	96	105	112	a	a	a
OECD-Durchschnitt	**86**	**85**	**83**	**100**	**100**	**99**	**99**	**103**	**111**	**m**	**m**	**m**
EU22-Durchschnitt	**90**	**90**	**87**	**100**	**100**	**98**	**97**	**102**	**111**	**m**	**m**	**m**
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	64	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	87	86	m	100	99	m	99	107	m	104	127
Russische Föd.	m	83	83	m	101	102	m	97	89	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: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser. Zahlen für private Ausgaben enthalten Darlehen für Bildungsgebühren und Stipendien (aus öffentlichen Quellen erhaltene Unterstützungsleistungen, die Zahlungen an Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind). Darlehensrückzahlungen privater Einzelpersonen sind nicht berücksichtigt, daher kann der private Beitrag zu den Bildungskosten zu niedrig angesetzt sein. Zahlen für öffentlichen Ausgaben in dieser Tabelle enthalten keine Ausgaben für nicht zugeordnete Bildungsgänge. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten und weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02). 2. Private Ausgaben für staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen sind bei öffentlichen Bildungseinrichtungen erfasst.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804432

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

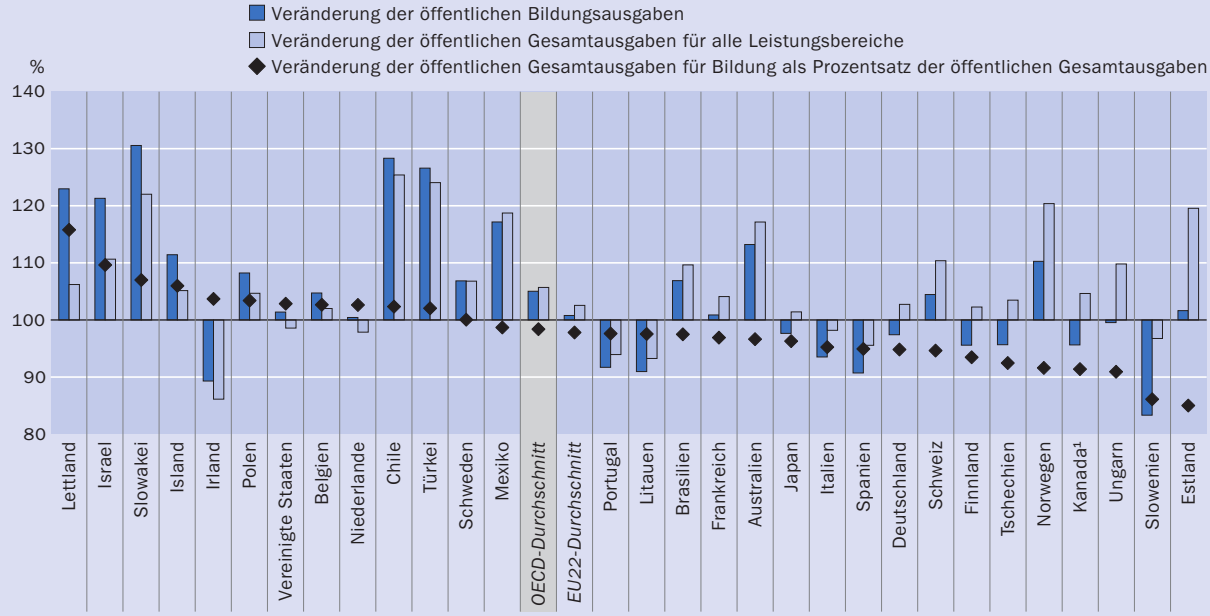
Indikator C4
Wie hoch sind die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung?

- In den OECD-Ländern belaufen sich die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich im Durchschnitt auf 11 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben, die Bandbreite reicht von rund 6 Prozent bis rund 17 Prozent.
- Zwischen 2011 und 2015 blieb in den OECD-Ländern der durchschnittliche Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich mit rund 11 Prozent relativ stabil. In der Hälfte der OECD-Länder sank der Anteil, während er in anderen im selben Zeitraum um mehr als 10 Prozent stieg.
- In den nicht tertiären Bildungsbereichen (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) werden die Mittel dezentral vergeben, 58 Prozent der letztendlichen Mittel werden auf der regionalen und lokalen staatlichen Ebene verwaltet. Im Tertiärbereich stammen durchschnittlich 85 Prozent der letztendlich öffentlichen Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen) von der zentralen staatlichen Ebene.

Abbildung C4.1

Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2011 und 2015

Primar- bis Tertiärbereich (2011 = 100, zu konstanten Preisen)



1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Veränderung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), Tabelle C4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804584

Kontext

Entscheidungen über die Zuweisung von Haushaltsmitteln auf die unterschiedlichen Aufgabenbereiche, wie Bildung, Gesundheit, soziale Sicherheit und Verteidigung, hängen von den jeweiligen Prioritäten des einzelnen Landes ab und davon, ob diese Leistungen auch vom Privatsektor erbracht werden können. Staatliche Finanzierung ist dann erforderlich, wenn der öffentliche Nutzen hoch ist, die privaten Kosten jedoch den privaten Nutzen übersteigen. Bildung ist ein solcher Bereich, in dem alle Länder intervenieren, um das Leistungsangebot zu finanzieren bzw. zu steuern. Da keine Garantie dafür besteht, dass die Märkte allen den gleichen Zugang zu Bildungschancen bieten, bedarf es der staatlichen Finanzierung der Bildung, um sicherzustellen, dass nicht ein Teil der Gesellschaft von den Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen wird.

Die Wirtschaftskrise hat die öffentlichen Haushalte stark belastet, sodass weniger öffentliche Mittel für Bildung bereitgestellt wurden. Kürzungen von Mitteln können das Ergebnis einer besseren Zuweisung von öffentlichen Mitteln sein und zu einer gesteigerten Effizienz und ökonomischen Dynamik beitragen, sie können sich aber auch auf die Qualität der staatlich zur Verfügung gestellten Bildung auswirken, insbesondere in Zeiten, in denen Investitionen in das Bildungswesen wichtig sind, um wieder auf Wachstumskurs zu kommen.

In diesem Indikator werden die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung mit den öffentlichen Gesamtausgaben in den OECD- und Partnerländern verglichen. Darüber hinaus enthält er Angaben zu den verschiedenen öffentlichen Finanzierungsquellen für das Bildungswesen (zentrale, regionale und lokale staatliche Ebenen) und zu den Transferzahlungen zwischen diesen verschiedenen staatlichen Ebenen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- 2015 beliefen sich die öffentlichen Transfer- und sonstigen Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor für den Primar- bis Tertiärbereich auf 1 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben und stellten 9 Prozent der öffentlichen Ausgaben für Bildung dar, die verbleibenden 91 Prozent waren direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen.
- In den OECD- und Partnerländern sind die Ausgaben für Bildung für die nicht tertiären Bildungsbereiche (Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich) zusammen mehr als doppelt so hoch wie für den Tertiärbereich, im Wesentlichen aufgrund der nahezu universellen Bildungsbeteiligung auf den niedrigeren Bildungsstufen.
- Der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung vom Primar- bis zum Tertiärbereich sank zwischen 2005 und 2015 in mehr als 70 Prozent der Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre. In den meisten anderen Ländern blieb er stabil, und in einigen Ländern stieg er an, am deutlichsten in Brasilien, Chile und Israel, wo der Anstieg knapp über 2,5 Prozentpunkte betrug.
- Die Transferzahlungen von der zentralen staatlichen Ebene an regionale und lokale staatliche Ebenen in den nicht tertiären Bildungsbereichen sind im Durchschnitt der OECD- und Partnerländer höher als im Tertiärbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder sinkt der Anteil der öffentlichen Mittel für die nicht tertiären Bildungsbereiche, der von der zentralen staatlichen Ebene gestellt wird, von 56 Prozent auf 42 Prozent, wenn die Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen berücksichtigt werden. Damit steigt der Anteil der lokalen Mittel von 24 Prozent auf 39 Prozent.

Analyse und Interpretationen

Gesamtvolumen der in Bildung investierten öffentlichen Mittel

Der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben, der in Bildung fließt, unterscheidet sich zwischen den einzelnen Ländern. 2015 betrug in den OECD-Ländern der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich an den öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche im Durchschnitt 11 Prozent. Jedoch variiert dieser Anteil zwischen den OECD- und Partnerländern, er reicht von rund 6 Prozent in Griechenland und Ungarn bis zu mindestens 17 Prozent in Chile, Mexiko und Neuseeland und rund 30 Prozent in Costa Rica (Tab. C4.1 und Abb. C4.2).

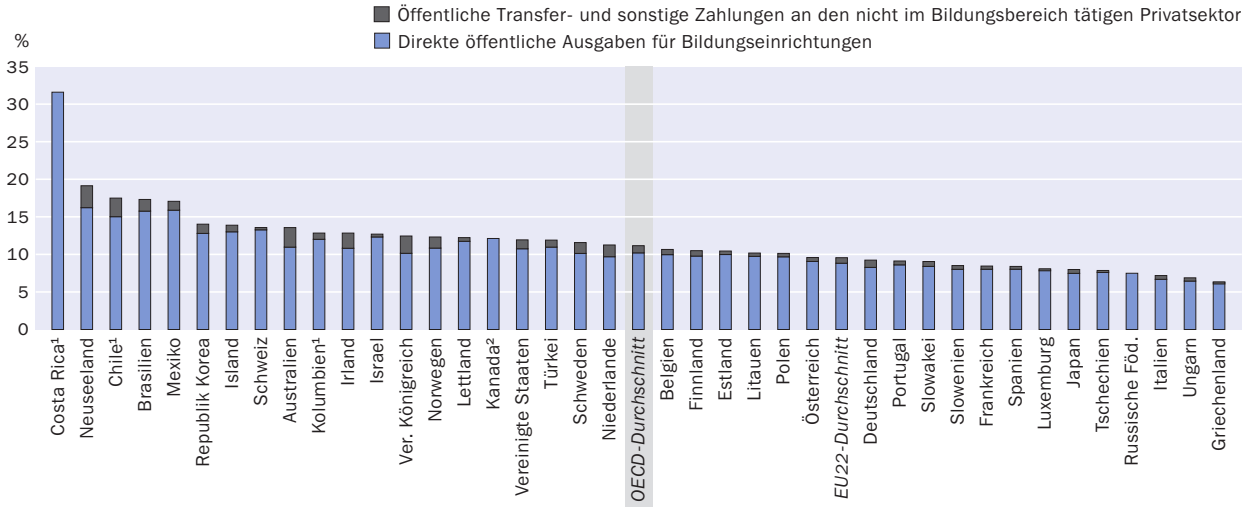
Insgesamt entfällt ein signifikanter Teil der öffentlichen Mittel auf die nicht tertiären Bildungsbereiche. In den meisten Ländern und auch im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen grob drei Viertel der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich auf die nicht tertiären Bildungsbereiche (rund 8,1 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben). Dies erklärt sich größtenteils durch die fast universelle Bildungsbeteiligung in den nicht tertiären Bildungsbereichen (s. Indikator B1), die demografische Bevölkerungsstruktur (Tab. C4.1) und die Tatsache, dass der Tertiärbereich in vielen OECD-Ländern auf privaten Finanzierungsstrukturen beruht.

Der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Tertiärbereich variiert stark zwischen den einzelnen Ländern. Im Durchschnitt der OECD-Länder belaufen sich die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Tertiärbereich auf 27 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich. Die Bandbreite reicht hier von 15 bis 20 Prozent in Israel, Luxemburg, Portugal und Ungarn bis zu rund 35 Prozent in Estland, Österreich, der Slowakei und der Türkei (Tab. C4.1).

Abbildung C4.2

Aufgliederung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2015)

Primar- bis Tertiärbereich



1. Referenzjahr 2016. 2. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), Tabelle C4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804603

Die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung beinhalten die direkten Ausgaben für Bildungseinrichtungen (z. B. für Betriebskosten von öffentlichen Bildungseinrichtungen), Transferzahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor, die den Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, und öffentliche Unterstützungsleistungen an private Haushalte für Lebenshaltungskosten, die nicht den Bildungseinrichtungen zufließen. In den OECD- und Partnerländern stellen öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor für den Primar- bis Tertiärbereich (wie öffentliche Bildungsdarlehen, Zuschüsse, Stipendien und Subventionen für private Bildungsdarlehen) nur einen geringen Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben dar, jedoch sind zwischen den einzelnen Ländern signifikante Unterschiede zu beobachten (Abb. C4.2). 2015 beliefen sich diese öffentlichen Ausgaben auf 1 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben und stellten 9 Prozent der öffentlichen Ausgaben für Bildung dar, die verbleibenden 91 Prozent waren direkte Ausgaben für Bildungseinrichtungen.

Dieser Prozentsatz unterscheidet sich jedoch von Land zu Land. Öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor machen in Ländern wie Australien, Chile, Irland, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich zwischen 2 und 3 Prozent der öffentlichen Gesamtausgaben aus, während es in Griechenland, Luxemburg und Tschechien weniger als 0,3 Prozent sind.

Bei der Betrachtung der öffentlichen Bildungsausgaben als Teil der staatlichen Gesamtausgaben ist die relative Größe der öffentlichen Haushalte zu berücksichtigen. Bei der Betrachtung der öffentlichen Gesamtausgaben als Prozentsatz des Bruttoinlandsprodukts (BIP) ergibt sich ein anderes Bild. 2015 beliefen sich die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz des BIP in den OECD-Ländern im Durchschnitt auf 4,5 Prozent. In den OECD- und Partnerländern reichte die Bandbreite von maximal 3,3 Prozent in Japan, der Russischen Föderation und Tschechien bis zu rund 7 Prozent in Norwegen.

Der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben als Prozentsatz des BIP variiert erheblich zwischen den einzelnen Ländern (Tab. C4.1). 2015 meldete fast ein Drittel der Länder mit verfügbaren Daten, dass sich die öffentlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche auf mehr als 50 Prozent des BIP beliefen, darunter auch Finnland und Norwegen mit den höchsten Anteilen (57 bzw. 58 Prozent). Wie vorstehend aufgeführt, bedeutet ein hoher Anteil der öffentlichen Ausgaben für Bildung an den öffentlichen Gesamtausgaben nicht zwangsläufig einen hohen Wert bei den öffentlichen Ausgaben für Bildung im Vergleich zum BIP eines Landes. Irland beispielsweise stellt 13 Prozent seiner öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung bereit (d. h. mehr als den OECD-Durchschnitt von 11,1 Prozent), die öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz des BIP sind jedoch verhältnismäßig niedrig (3,7 Prozent im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 4,5 Prozent). Eine Erklärung können die relativ niedrigen öffentlichen Gesamtausgaben im Verhältnis zum BIP in Irland sein (29 Prozent).

Veränderungen der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 2005 und 2015

Zwischen 2005 und 2015 blieben die Ausgabestrukturen mit rund 11 Prozent für den Primar- bis Tertiärbereich in der OECD verhältnismäßig stabil (Tab. C4.3). Jedoch sank in diesem Zeitraum der Anteil der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung im Primar- bis Tertiärbereich an den öffentlichen Gesamtausgaben im Durchschnitt der OECD-Länder und in mehr als 70 Prozent der Länder mit verfügbaren Daten sowohl für 2005 als auch

2015 um 0,5 Prozentpunkte. Dieser Rückgang war vor allem in Mexiko und Slowenien substanziell (3 Prozentpunkte), während es in Brasilien, Chile und Israel die höchsten Zunahmen gab (knapp über 2,5 Prozentpunkte).

Die öffentlichen Gesamtausgaben gingen zwischen 2005 und 2011 leicht zurück, hauptsächlich aufgrund der Finanzkrise im Jahr 2008. Im Verlauf dieses Zeitraums sanken die öffentlichen Gesamtausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben in zwei Drittel der OECD-Länder (in 20 der 30 Länder mit verfügbaren Daten für diesen Zeitraum), und zwar um durchschnittlich 0,4 Prozentpunkte. Länder wie Island, Litauen und Mexiko wurden in diesen Jahren besonders schwer getroffen, bei ihnen sank das Verhältnis um mehr als 2 Prozentpunkte. Von dieser Entwicklung ausgenommen waren u. a. Brasilien, Chile und Israel, die Steigerungen um knapp über 2 Prozentpunkte verzeichneten (s. Tab. C6.3).

Eine ähnliche Tendenz wurde in den Jahren nach der Krise zwischen 2011 und 2015 beobachtet, wahrscheinlich teilweise aufgrund von Ländern, die unter dem Zwang einer finanziellen Konsolidierung standen (s. Tab. C6.3 und Abb. C4.1). Obwohl die öffentlichen Ausgaben für den Primar- bis Tertiärbereich in diesem Zeitraum in zahlreichen Ländern gestiegen sind, wurden auch hohe Steigerungen bei den öffentlichen Gesamtausgaben beobachtet. Über diesen Zeitraum von 4 Jahren haben nur etwa 40 Prozent der Länder mit verfügbaren Daten ihren Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben erhöht, wobei Israel und Litauen die höchste Steigerung verzeichneten (rund 1 Prozentpunkt), während 80 Prozent dieser Länder die öffentlichen Gesamtausgaben für sämtliche Waren und Dienstleistungen erhöht haben. In 18 OECD- und Partnerländern war der Anstieg der öffentlichen Bildungsausgaben jedoch geringer als der Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben. Besonders deutlich war dies in Estland, Norwegen und Slowenien, wo der relative Anstieg der öffentlichen Gesamtausgaben zwischen 10 und 20 Prozentpunkte höher war als der Anstieg der öffentlichen Bildungsausgaben. Zwischen 2011 und 2015 sanken in 6 dieser 18 Länder die öffentlichen Bildungsausgaben sogar, während die öffentlichen Gesamtausgaben stiegen (Tab. C4.3 und Abb. C4.1).

Herkunft der in Bildung investierten öffentlichen Mittel

Die Aufteilung der Zuständigkeiten für die Bildungsfinanzierung zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen (zentral, regional und lokal) ist ein wesentlicher Faktor der Bildungspolitik. Wichtige Entscheidungen über die Bildungsfinanzierung fallen sowohl auf der staatlichen Ebene, die Mittel bereitstellt, als auch auf der staatlichen Ebene, auf der die Mittel ausgegeben bzw. verteilt werden. Auf Ebene der originären Herkunft der Mittel für die Bildungsfinanzierung wird über den Umfang der bereitzustellenden Mittel und etwaige Auflagen für deren Verwendung entschieden. Auf der staatlichen Ebene, die letztlich die Finanzierungsmittel zur Verfügung stellt, können weitere Bedingungen an die Verwendung der Mittel gebunden werden bzw. kann diese Ebene bestimmte Bildungsressourcen auch direkt bezahlen (z. B. Gehälter der Lehrkräfte).

In einigen Ländern wird Bildung zentral finanziert, während in anderen die Finanzierung nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen dezentral erfolgen kann. Eine vollständige Zentralisierung kann zu Verzögerungen bei der Entscheidungsfindung führen. Darüber hinaus können Entscheidungen, die weit entfernt von den Betroffenen gefällt werden, lokale Bedürfnisse und gewünschte Praktiken unberücksichtigt lassen. Anderseits kann es bei einer vollständigen Dezentralisierung zu Unterschieden in der Höhe der Bildungsressourcen kommen, die für die Bildungsteilnehmer von den

verschiedenen staatlichen Stellen eingesetzt werden, sei es aufgrund unterschiedlicher Bildungsprioritäten oder der unterschiedlichen Fähigkeit, Mittel für die Bildungsfinanzierung zu mobilisieren. Darüber hinaus können große Unterschiede in den Bildungsstandards und Bildungsressourcen ungleiche Bildungschancen und eine ungenügende Beachtung der langfristigen nationalen Bildungserfordernisse zur Folge haben.

In den letzten Jahren wurden viele Schulen autonomer und dezentraler und gegenüber Schülern, Eltern und der Allgemeinheit stärker rechenschaftspflichtig in Bezug auf die erzielten Ergebnisse. Die Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA der OECD deuten darauf hin, dass – wenn Autonomie und Rechenschaftspflichten intelligent kombiniert werden – sie tendenziell mit besseren Leistungen der Schüler einhergehen (OECD, 2016[1]).

Die für die Bildungsfinanzierung zuständige staatliche Ebene unterscheidet sich je nach Bildungsbereich. In der Regel ist die Finanzierung durch öffentliche Mittel im Tertiärbereich stärker zentralisiert als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. 2015 stammten im Durchschnitt der OECD-Länder 56 Prozent der öffentlichen Mittel für die nicht tertiäre Bildung vor Transferzahlungen an die verschiedenen staatlichen Ebenen aus dem zentralen Haushalt, verglichen mit 86 Prozent der Mittel für den Tertiärbereich (Tab. C4.2).

Die Aufteilung der Zuständigkeiten für die Mittelbereitstellung in den nicht tertiären Bildungsbereichen unterscheidet sich stark zwischen den einzelnen Ländern (Tab. C4.2 und Abb. C4.3):

- Im Durchschnitt sind die zentralen und regionalen staatlichen Ebenen die größten originären und letztendlichen Mittelquellen in der nicht tertiären Bildung. Jedoch ist in Costa Rica und Neuseeland die zentralstaatliche Regierung die einzige wesentliche Quelle für originäre Mittel und die einzige Erwerberin von Bildungsdienstleistungen. In Ländern wie Chile, Frankreich, Griechenland, Irland, Israel, Italien, Kolumbien, Luxemburg, den Niederlanden, Portugal, Slowenien, der Türkei und Ungarn stammen die originären Mittel ebenfalls größtenteils von der zentralstaatlichen Ebene, die auch die wesentliche letztendliche Erwerberin von Bildungsgütern und -dienstleistungen ist. Im Gegensatz dazu werden in Deutschland, Kanada, Norwegen, Polen, Schweden, der Schweiz und den Vereinigten Staaten weniger als 10 Prozent der Bildungsmittel von der zentralstaatlichen Ebene generiert und ausgegeben.
- In Estland, der Republik Korea, Litauen, Mexiko, Österreich und der Slowakei ist die zentralstaatliche Ebene die Hauptquelle für originäre Mittel, jedoch erfolgt der letztendliche Erwerb von Bildungsdienstleistungen auf regionaler und lokaler Ebene.
- In Australien, Belgien, Deutschland, der Schweiz, Spanien und Tschechien ist die regionale staatliche Ebene die Hauptquelle für originäre Mittel, die zu wesentlichen Teilen auch die letztendlichen Verwender dieser Mittel sind. In Brasilien und Kanada sind hauptsächlich die regionalen Gebietskörperschaften die originäre Quelle der Finanzmittel, aber Behörden auf lokaler Ebene sind die wichtigsten letztendlichen Erwerber von Bildungsdienstleistungen.
- In Finnland, Norwegen, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten sind die lokalen Behörden sowohl die wichtigste originäre Quelle für Mittel als auch die wichtigsten letztendlichen Erwerber von Bildungsdienstleistungen.

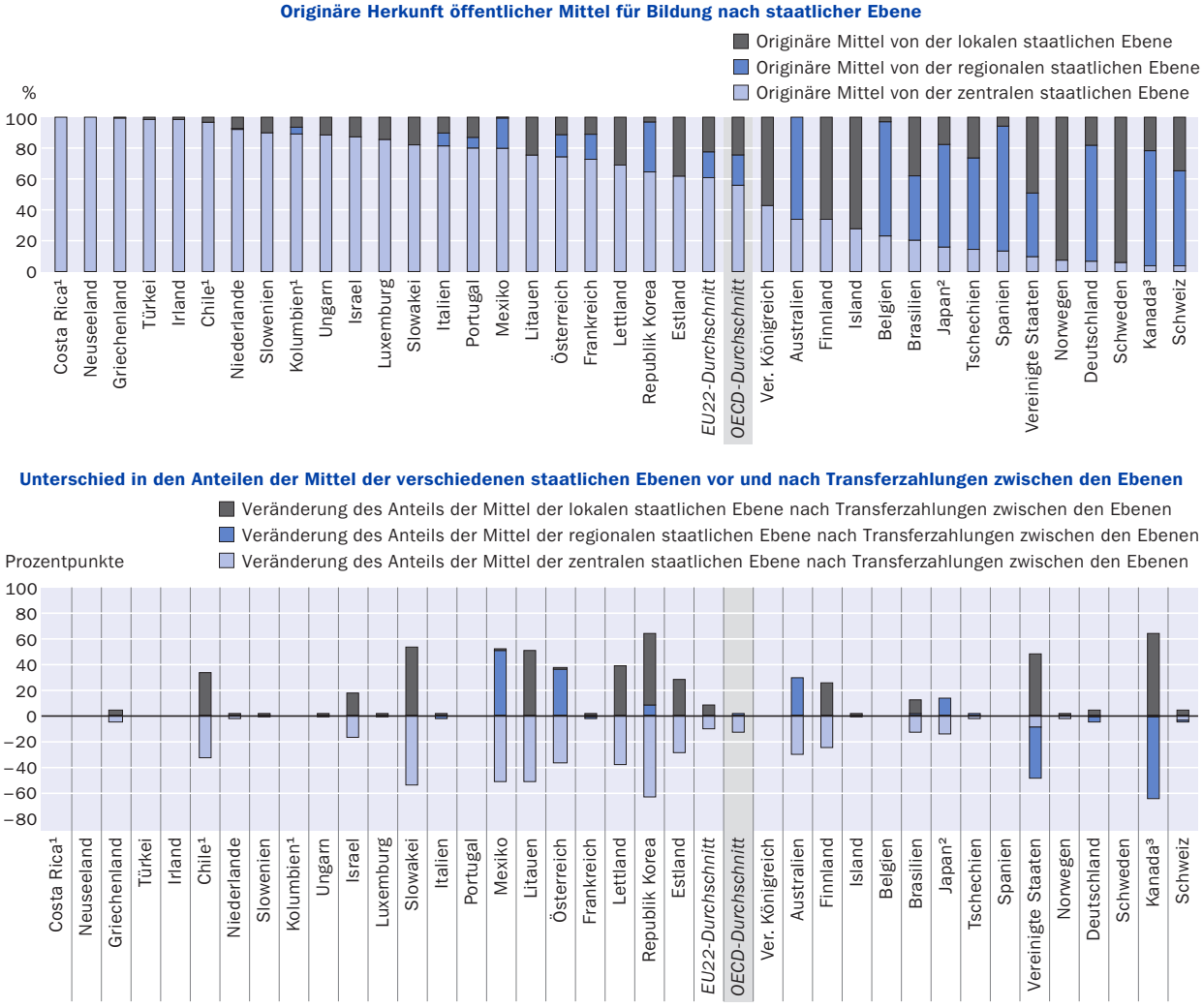
Im Durchschnitt der OECD-Länder werden in den nicht tertiären Bildungsbereichen mehr Mittel von der zentralstaatlichen auf die regionale und lokale Ebene transferiert als im Tertiärbereich. Dies erweitert die Möglichkeiten der Dezentralisierung in den nicht ter-

tiären Bildungsbereichen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sinkt der Anteil der von der zentralstaatlichen Ebene zur Verfügung gestellten öffentlichen Mittel für die nicht tertiären Bildungsbereiche nach Berücksichtigung von Transferzahlungen an andere staatliche Ebenen von 56 Prozent auf 42 Prozent, während der Anteil lokaler Mittel aufgrund dieser geleisteten Transferzahlungen von 24 Prozent auf 39 Prozent steigt. Zwischen den verschiedenen Ländern bestehen bei der Herkunft der Mittel nach den Transferzahlungen an die nachgeordneten staatlichen Ebenen große Unterschiede. In der Republik Korea, Litauen, Mexiko und der Slowakei beträgt der Unterschied nach Transferzahlungen an regionale und lokale staatliche Ebenen mehr als 50 Prozentpunkte, während der Unterschied in Australien, Chile, Estland, Finnland, Lettland und Österreich zwischen 25 und 40 Prozentpunkten beträgt. In Kanada und den Vereinigten Staaten sinkt der Finanzierungsanteil

Abbildung C4.3

Originäre Herkunft öffentlicher Mittel für Bildung und Veränderung der Anteile der Mittel der verschiedenen staatlichen Ebenen nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen (2015)

Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich



1. Referenzjahr 2016. 2. Transferzahlungen der zentralen an die regionale staatliche Ebene beinhalten originäre Mittel der lokalen staatlichen Ebene, und letztendlich regionale Mittel beinhalten letztendliche Mittel der lokalen staatlichen Ebene. 3. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils originärer Mittel von der zentralen staatlichen Ebene.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), Tabelle C4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804622

der regionalen staatlichen Ebene nach Transferzahlungen an die lokale staatliche Ebene um mindestens 40 Prozentpunkte (Tab. C4.2 und Abb. C4.3).

Der Tertiärbereich ist jedoch wesentlich stärker zentralisiert als die vorgelagerten Bildungsbereiche, da der Anteil der öffentlichen Mittel von der zentralen staatlichen Ebene relativ hoch ist, und zwar sowohl vor als auch nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen (Tab. C4.2). Im Durchschnitt der OECD-Länder werden 86 Prozent der Mittel vor Transferzahlungen von der zentralstaatlichen Ebene verwaltet, und dies ändert sich auch bei Berücksichtigung von Transferzahlungen zwischen den staatlichen Ebenen kaum. In den meisten OECD- und Partnerländern mit verfügbaren Daten stellt die zentralstaatliche Ebene mehr als 60 Prozent der öffentlichen Mittel im Tertiärbereich direkt zur Verfügung. In 15 Ländern ist sie die einzige Quelle für originäre Mittel, und es erfolgen keine Transferzahlungen an regionale oder lokale staatliche Ebenen. Im Gegensatz dazu stammen in Ländern wie Belgien, Deutschland, der Schweiz und Spanien mehr als 60 Prozent der Mittel für den Tertiärbereich von regionalen staatlichen Ebenen, es erfolgen nur geringe oder gar keine Transferzahlungen an die lokale Ebene. Die lokale Ebene spielt bei der Finanzierung des Tertiärbereichs üblicherweise keine bedeutende Rolle, mit Ausnahme von Irland und den Vereinigten Staaten, wo ungefähr 10 Prozent der Mittel von der lokalen staatlichen Ebene bereitgestellt und ausgegeben werden.

Definitionen

Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen sind Zahlungen von für das Bildungssystem bestimmten Mitteln von einer staatlichen Ebene an die andere. Sie werden definiert als Nettotransferzahlungen von einer höheren staatlichen Ebene an eine nachgeordnete staatliche Ebene. *Originäre Mittel* beziehen sich auf die Mittel vor Transferzahlungen zwischen den staatlichen Ebenen, während sich *letztendliche Mittel* auf die Mittel nach Transferzahlungen beziehen.

Öffentliche Bildungsausgaben beinhalten die Ausgaben für Bildungseinrichtungen und Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen wie Unterstützungsleistungen für den Lebensunterhalt von Bildungsteilnehmern und andere private Ausgaben außerhalb von Bildungseinrichtungen, dies im Gegensatz zu den vorstehenden Indikatoren C1, C2 und C3, die sich ausschließlich auf die Ausgaben in Bildungseinrichtungen konzentrierten. In den öffentlichen Bildungsausgaben enthalten sind die Ausgaben sämtlicher öffentlichen Einrichtungen einschließlich anderer Ministerien neben dem Bildungsministerium, sowie die Ausgaben regionaler und lokaler staatlicher Ebenen und sonstiger staatlicher Stellen. Hinsichtlich der Verwendung öffentlicher Mittel für Bildung gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen OECD-Ländern. Öffentliche Mittel können direkt an Bildungseinrichtungen fließen oder über staatliche Programme oder die privaten Haushalte in die Bildungseinrichtungen gelenkt werden. Sie können auf den Erwerb von Bildungsdienstleistungen beschränkt sein oder als Unterstützung zur Bestreitung der Lebenshaltungskosten von Bildungsteilnehmern gewährt werden.

Alle staatlichen Quellen für Mittel für Bildungsausgaben (außer den internationalen Quellen) können einer der folgenden drei staatlichen Ebenen zugeordnet werden: 1. der zentralen staatlichen (nationalen) Ebene, 2. der regionalen staatlichen Ebene (Provinz, Bundesstaat, Bundesland usw.) und 3. der lokalen staatlichen Ebene (Stadt, Gemeinde, Distrikt usw.). Die Begriffe „regional“ und „lokal“ beziehen sich auf staatliche Stellen,

deren Zuständigkeit sich auf bestimmte geografische Untereinheiten eines Landes beschränkt. Sie beziehen sich nicht auf staatliche Stellen, deren Befugnisse nicht geografisch determiniert sind, sondern die für bestimmte Dienstleistungen, Funktionen oder Gruppen von Bildungsteilnehmern zuständig sind.

Öffentliche Gesamtausgaben entsprechen den nicht rückzahlbaren laufenden und investiven Ausgaben für alle Aufgabenbereiche (einschließlich Bildung) aller staatlichen Verwaltungseinheiten auf zentraler, regionaler und lokaler Ebene, nicht kommerzieller staatlich kontrollierter Institutionen und Sozialversicherungen. Nicht dazu gehören Ausgaben von öffentlichen Unternehmen (z. B. öffentlichen Banken, Häfen oder Flughäfen in Staatsbesitz). Enthalten sind die direkten öffentlichen Ausgaben für Bildungseinrichtungen (wie oben definiert) sowie öffentliche Unterstützungsleistungen für private Haushalte (z. B. in Form von Stipendien und Bildungsdarlehen für Bildungsgebühren und die Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmer) und andere private Einheiten für Bildungszwecke (z. B. Subventionen für Unternehmen oder Arbeitnehmerorganisationen, die Ausbildungsgänge im Rahmen der dualen Berufsausbildung durchführen).

Angewandte Methodik

Die Daten für die öffentlichen Gesamtausgaben und das BIP stammen aus der OECD-Datenbank der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen (s. Anhang 2).

Öffentliche Bildungsausgaben werden ausgedrückt als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben eines Landes. Das statistische Konzept der öffentlichen Gesamtausgaben nach Aufgabenbereichen ist in der Klassifikation der Aufgabenbereiche des Staats (Classification of the Functions of Government – COFOG) für volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen definiert. Es besteht eine enge Verbindung zwischen der COFOG-Klassifikation und der UOE-Datenerhebung durch die UNESCO/OECD/Eurostat, auch wenn sich die zugrunde liegenden statistischen Konzepte etwas unterscheiden (Eurostat [European Commission], 2011[2]).

Ausgaben für den Schuldendienst (z. B. Zinszahlungen) sind zwar bei den öffentlichen Gesamtausgaben erfasst, nicht aber bei den öffentlichen Bildungsausgaben. Grund hierfür ist, dass einige Länder nicht zwischen den Zinszahlungen für den Bereich Bildung und denen für andere Bereiche differenzieren können. Das bedeutet, dass die öffentlichen Ausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben in denjenigen Ländern zu niedrig geschätzt sein können, in denen Zinszahlungen einen großen Teil der staatlichen Gesamtausgaben für alle Leistungsbereiche ausmachen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[3]) sowie für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2015 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2017 durchgeführten UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*). Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

Eurostat (European Commission) (2011), „Manual on sources and methods for the compilation of COFOG Statistics – EU Law and Publications“, *Methodologies and Working papers*, Eurostat, Luxembourg, *http://dx.doi.org/10.2785/16355*. [2]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [3]

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en*. [1]

Tabellen Indikator C4

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804508

- Tabelle C4.1: Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2015)
- Tabelle C4.2: Herkunft der Mittel zur Finanzierung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung (in %) (2015)
- Tabelle C4.3: Entwicklung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (originäre Herkunft der Mittel, 2005, 2011 und 2015)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C4.1

Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (2015)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen plus öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben, nach Bildungsbereich

	Primarbereich	Sekundarbereich					Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich (einschl. FuE-Aktivitäten)		Primar- bis Tertiärbereich (ohne FuE-Aktivitäten)
		Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Sekundarbereich insgesamt			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Lange tertiäre Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	Tertiärbereich insgesamt (ohne FuE-Aktivitäten)	Gesamt	Hiervon: Öffentliche Transfer- und sonstige Zahlungen an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor	
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge										
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD-Länder															
Australien	4,6	2,8	1,3	0,4	1,7	4,4	0,3	9,3	1,1	3,1	4,2	2,6	13,5	2,6	12,0
Österreich	1,8	2,3	0,6	1,3	1,9	4,3	0,0	6,1	0,6	2,9	3,5	2,6	9,6	0,5	8,7
Belgien	2,9	1,6	1,3[d]	2,1[d]	3,4[d]	5,1[d]	x(3,4,5,6)	7,9	0,1	2,6	2,7	2,0	10,6	0,7	10,0
Kanada[1]	5,2[d]	x(1)	x(5)	x(5)	3,6	x(12)	0,0	8,8[d]	x(11)	x(11)	3,4	2,2	12,1[d]	x(13)	x(13)
Chile[2]	5,9	2,1	2,7	1,3	4,0	6,1	a	12,1	0,6	4,7	5,4	5,0	17,5	2,5	17,1
Tschechien	1,8	2,1	0,5	1,5	2,0	4,1	0,0	6,0	0,0	1,8	1,9	1,1	7,8	0,2	7,1
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	3,1	1,6	1,0	0,8	1,8	3,4	0,5	6,9	a	3,5	3,5	2,3	10,4	0,5	9,2
Finnland	2,5	2,0	0,7	2,0[d]	2,7[d]	4,7[d]	x(4,5,6)	7,2	a	3,3	3,3	2,3	10,5	0,7	9,4
Frankreich	2,0	2,2	1,3	0,8	2,0	4,2	0,0	6,2	0,5	1,7	2,2	1,5	8,4	0,4	7,7
Deutschland	1,4	2,7	1,0	0,9	1,9	4,6	0,4	6,4	0,0	2,9	2,9	1,9	9,2	1,0	8,3
Griechenland	2,3	1,4	0,8	0,5	1,3	2,7	0,0	5,0	a	1,4	1,4	1,0	6,3	0,0	6,0
Ungarn	1,5	1,3	1,4	0,7	2,1	3,5	0,6	5,6	0,0	1,3	1,3	1,0	6,9	0,4	6,6
Island	5,2	2,4	1,6	1,1	2,7	5,1	0,1	10,4	0,1	3,4	3,4	m	13,9	0,9	m
Irland	4,8	2,2	2,2	a	2,2	4,4	m	9,8	x(11)	x(11)	3,1	2,3	12,8	2,0	12,1
Israel	5,7	x(3,4,5)	2,9[d]	1,7[d]	4,5[d]	4,5	0,0	10,3	0,5	1,9	2,4	m	12,7	0,4	m
Italien	2,0	1,4	x(5)	x(5)	2,1	3,5	0,2	5,7	0,0	1,5	1,5	0,9	7,2	0,5	6,6
Japan	2,9	1,7	x(5)	x(5)	1,7[d]	3,4[d]	x(5,6,9,10,11)	6,3	0,2[d]	1,5[d]	1,7[d]	m	8,0	0,5	m
Republik Korea	4,9	2,9	x(5)	x(5)	3,2	6,2	a	11,1	0,3	2,6	2,9	2,1	14,0	1,2	13,2
Lettland	4,3	2,0	1,5	1,0	2,5	4,5	0,2	9,0	0,5	2,7	3,2	2,4	12,2	0,5	11,5
Luxemburg	3,0	1,8	0,7	1,3	2,0	3,8	0,0	6,8	0,1	1,2	1,2	1,1	8,1	0,2	7,9
Mexiko	6,4	3,4	1,8	1,2	3,0	6,4	a	12,8	x(11)	x(11)	4,2	3,1	17,0	1,2	15,9
Niederlande	2,7	2,6	0,6	1,6	2,3	4,9	0,0	7,6	0,0	3,6	3,6	2,5	11,2	1,6	10,1
Neuseeland	5,3	3,9	3,0	0,9	3,9	7,8	0,5	13,6	0,6	4,9	5,5	4,8	19,1	2,9	18,4
Norwegen	3,7	1,7	1,4	1,4	2,8	4,5	0,1	8,3	0,1	3,9	4,0	2,9	12,3	1,5	11,2
Polen	3,6	1,7	0,7	1,2	1,9	3,6	0,0	7,2	0,0	2,9	2,9	2,5	10,1	0,5	9,6
Portugal	2,9	2,3	x(5)	x(5)	2,1[d]	4,3[d]	x(5,6,10,11,12)	7,3	a	1,9[d]	1,9[d]	1,1[d]	9,1	0,5	8,4
Slowakei	2,0	1,9	0,6	1,4	2,0	3,9	0,1	6,0	0,0	3,0	3,1	1,8	9,0	0,7	7,8
Slowenien	2,9	1,6	x(5)	x(5)	2,0	3,5	a	6,5	x(11)	x(11)	2,0	1,7	8,5	0,5	8,2
Spanien	2,6	1,7	1,1	0,7[d]	1,9[d]	3,6[d]	x(4,5,6)	6,2	0,4	1,8	2,2	1,5	8,4	0,4	7,7
Schweden	3,6	1,7	1,0	1,4	2,5	4,1	0,1	7,8	0,2	3,6	3,8	2,5	11,6	1,4	10,2
Schweiz	4,3	2,7	1,1[d]	1,6[d]	2,6[d]	5,3[d]	x(3,4,5,6)	9,6	x(11)	x(11)	3,9	2,3	13,6	0,3	11,9
Türkei	2,9	2,3	0,9	1,5	2,4	4,7	a	7,6	x	x	4,3	3,4	11,9	0,9	11,0
Ver. Königreich	4,4	2,0	1,7	1,2	2,9	4,9	a	9,3	0,0	3,1	3,2	2,5	12,4	2,3	11,8
Vereinigte Staaten	4,0	2,1	x(5)	x(5)	2,2	4,4	0,0	8,4	x(11)	x(11)	3,5	3,1	11,9	1,2	11,5
OECD-Durchschnitt	**3,5**	**2,1**	**1,3**	**1,2**	**2,5**	**4,5**	**0,2**	**8,1**	**0,3**	**2,7**	**3,0**	**2,3**	**11,1**	**1,0**	**10,2**
EU22-Durchschnitt	**2,8**	**1,9**	**1,0**	**1,2**	**2,2**	**4,1**	**0,2**	**7,0**	**0,2**	**2,5**	**2,6**	**1,8**	**9,5**	**0,7**	**8,8**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	a	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	5,0	4,5	x(5)	x(5)	3,6[d]	8,1[d]	m	13,1	m	m	4,2	m	17,3	1,6	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[2]	5,6	4,1	x(5)	x(5)	1,4[d]	5,4[d]	x(11)	x(13)	x(11)	x(11)	3,6[d]	m	14,6	1,2	m
Costa Rica[2]	12,1	7,5	2,5	1,4	3,8	11,3	a	23,4	x(11)	x(11)	8,1	m	31,5	a	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	2,0	3,1	1,0	0,4	1,4	4,4	0,4	6,8	a	3,4	3,4	2,6	10,2	0,4	9,4
Russische Föd.	x(3,5,6)	x(3,5,6)	5,0[d]	0,4[d]	5,3[d]	5,3[d]	x(3,5,6)	5,3	0,3	1,8	2,1	2,0	7,5	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die in dieser Tabelle dargestellten öffentlichen Ausgaben beinhalten öffentliche Transferzahlungen/sonstige Zahlungen sowohl an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor, die den Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, als auch an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen Zahlen (vor Transferzahlungen) die für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Tabelle C1.2 und C2.2.

1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804527

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

Tabelle C4.2

Herkunft der Mittel zur Finanzierung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung (in %) (2015)

Vor und nach Transferzahlungen, nach Bildungsbereich

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich						Tertiärbereich						Primar- bis Tertiärbereich					
	Originäre Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Originäre Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Originäre Mittel (vor Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)			Letztendliche Mittel (nach Transferzahlungen zwischen den verschiedenen staatlichen Ebenen)		
	Zentralstaatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentralstaatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentralstaatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentralstaatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentralstaatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene	Zentralstaatliche Ebene	Regionale Ebene	Lokale Ebene
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OECD-Länder																		
Australien	34	66[d]	x(2)	4	96[d]	x(5)	93	7[d]	x(8)	90	10[d]	x(11)	52	48[d]	x(14)	31	69[d]	x(17)
Österreich	74	14	11	38	50	12	97	3	0	97	3	0	83	10	7	59	33	8
Belgien	23	74	3	23	74	3	15	83	1	14	85	1	21	76	3	21	77	3
Kanada[1]	4[d]	75[d]	22[d]	3[d]	11[d]	86[d]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile[2]	97	a	3	64	a	36	100	a	0	100	a	0	98	a	2	75	a	25
Tschechien	14	59	26	13	61	26	96	2	2	96	2	2	34	46	21	32	47	21
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	62	a	38	33	a	67	100	a	0	100	a	0	75	a	25	56	a	44
Finnland	34	a	66	9	a	91	100	a	0	100	a	0	55	a	45	38	a	62
Frankreich	73	16	11	72	16	12	85	10	5	85	10	5	76	15	9	76	14	10
Deutschland	7	75	18	6	72	22	28	70	2	18	79	2	13	74	13	10	74	16
Griechenland	100	a	0	95	a	5	100	a	a	100	a	a	100	a	0	96	a	4
Ungarn	89	a	11	88	a	12	100	a	0	100	a	0	91	a	9	91	a	9
Island	28	a	72	27	a	73	100	a	a	100	a	a	46	a	54	45	a	55
Irland	99	a	1	99	a	1	87	a	13	87	a	13	96	a	4	96	a	4
Israel	87	a	13	70	a	30	98	a	2	97	a	3	89	a	11	75	a	25
Italien	81	8	10	81	7	12	87	12	0	86	14	0	83	9	8	82	8	9
Japan[3]	16	66	18	2	80	18	92[d]	8[d]	0[d]	92[d]	8[d]	0[d]	32	54	14	21	65	14
Republik Korea	65	32	3	1	40	58	97	2	1	97	2	1	71	26	3	21	32	46
Lettland	69	a	31	31	a	69	100	a	0	100	a	0	77	a	23	49	a	51
Luxemburg	86	a	14	85	a	15	100	a	0	100	a	0	88	a	12	87	a	13
Mexiko	80	20	0	29	71	0	79	21	0	77	23	0	80	20	0	41	59	0
Niederlande	93	0	7	90	0	10	100	0	a	100	0	a	95	0	5	94	0	6
Neuseeland	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
Norwegen	7	a	93	5	a	95	98	a	2	98	a	2	37	a	63	36	a	64
Polen	m	m	m	4	2	95	m	m	m	100	0	0	m	m	m	31	1	67
Portugal	80	7	13	80	7	13	100[d]	0[d]	0[d]	100[d]	0[d]	0[d]	84	5	10	84	5	10
Slowakei	82	a	18	29	a	71	100	a	0	100	a	0	88	a	12	53	a	47
Slowenien	90	a	10	90	a	10	99	a	1	99	a	1	92	a	8	92	a	8
Spanien	13	81	6	13	81	6	19	80	1	19	80	1	15	81	5	15	81	5
Schweden	6	a	94	6	a	94	98	2	0	98	2	0	37	1	63	37	1	63
Schweiz	4	62	35	1	61	39	33	67	0	17	83	0	12	63	25	5	67	27
Türkei	99	a	1	99	a	1	100	a	0	100	a	0	99	a	1	99	a	1
Ver. Königreich	43	a	57	43	a	57	100	a	0	100	a	0	57	a	43	57	a	43
Vereinigte Staaten	10	41	49	1	2	97	50	39	11	50	39	11	22	40	38	15	13	72
OECD-Durchschnitt	**56**	**20**	**24**	**42**	**19**	**39**	**86**	**12**	**2**	**85**	**13**	**2**	**65**	**17**	**18**	**55**	**18**	**27**
EU22-Durchschnitt	**61**	**17**	**22**	**49**	**37**	**34**	**86**	**13**	**1**	**86**	**25**	**1**	**68**	**16**	**16**	**60**	**31**	**24**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	20	42	38	8	44	48	80	20	1	79	20	1	35	36	29	25	38	36
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[2]	89	4	6	89	4	6	97	3	0	97	3	0	91	4	5	91	4	5
Costa Rica[2]	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a	100	a	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	75	a	25	24	a	76	99	a	1	99	a	1	83	a	17	49	a	51
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	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: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser.

1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2016. 3. Transferzahlungen der zentralen an die regionale staatliche Ebene beinhalten originäre Mittel der lokalen staatlichen Ebene, und letztendlich regionale Mittel beinhalten letztendliche Mittel der lokalen staatlichen Ebene.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804546

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

Tabelle C4.3

Entwicklung der öffentlichen Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben (originäre Herkunft der Mittel, 2005, 2011 und 2015)

Direkte öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen zuzüglich öffentlicher Subventionen an private Haushalte und andere private Einheiten als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben, nach Bildungsbereich und Jahr

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich			Tertiärbereich			Primar- bis Tertiärbereich					
	Öffentliche Ausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben			Öffentliche Ausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben			Öffentliche Ausgaben als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben			Index der Veränderung zwischen 2011 und 2015		
										Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung	Öffentliche Gesamtausgaben	Öffentliche Gesamtausgaben für Bildung als Prozentsatz der öffentlichen Gesamtausgaben
	2005	2011	2015	2005	2011	2015	2005	2011	2015			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	10,6	10,6	9,3	3,1	3,4	4,2	13,7	14,0	13,5	113,2	117,2	96,6
Österreich	m	m	6,1	m	m	3,5	m	m	9,6	m	102,8	m
Belgien	7,7	7,8	7,9	2,5	2,6	2,7	10,2	10,4	10,6	104,7	102,0	102,7
Kanada[1]	m	8,7	8,8[d]	m	4,6	3,4	m	13,3	12,1[d]	95,6[d]	104,6	91,4[d]
Chile	11,2	11,6	10,8	2,0	3,9	5,0	13,3	15,4	15,8	128,3	125,4	102,3
Tschechien	m	m	6,0	m	m	1,9	8,1	8,5	7,8	95,7	103,5	92,5
Dänemark	m	m	m	m	m	m	14,1	12,4	m	m	101,4	m
Estland	m	m	6,9	m	m	3,5	13,1	12,3	10,4	101,6	119,6	85,0
Finnland	7,7	7,4	7,2	3,9	3,8	3,3	11,6	11,2	10,5	95,6	102,3	93,5
Frankreich	m	6,5	6,2	2,2	2,2	2,2	9,1	8,7	8,4	100,9	104,1	96,9
Deutschland	6,5	6,8	6,4	2,4	3,0	2,8	8,9	9,7	9,2	97,4	102,7	94,8
Griechenland	m	m	5,0	m	m	1,4	8,7	m	6,3	m	89,6	m
Ungarn	6,8	5,4	5,6	2,0	2,2	1,3	8,9	7,6	6,9	99,8	109,8	90,9
Island	m	m	10,4	m	m	3,4	15,6	13,1	13,9	111,4	105,1	106,0
Irland	m	m	9,8	m	m	3,1	13,6	12,4	12,8	89,3	86,1	103,7
Israel	7,8	9,3	10,3	2,1	2,2	2,4	9,9	11,6	12,7	121,3	110,6	109,6
Italien	m	m	5,7	m	m	1,5	8,1	7,5	7,2	93,5	98,2	95,2
Japan	m	m	6,3	m	m	1,7[d]	8,6	8,3	8,0	97,6	101,4	96,3
Republik Korea	10,2	11,5	11,1	m	m	2,9	m	m	14,0	m	111,6	m
Lettland	9,8	8,0	9,0	2,4	2,6	3,2	12,2	10,5	12,2	123,0	106,2	115,8
Luxemburg	m	m	6,8	m	m	1,2	m	m	8,1	m	110,0	m
Mexiko	16,2	13,6	12,8	4,1	3,7	4,2	20,3	17,3	17,0	117,2	118,7	98,7
Niederlande	8,0	7,5	7,6	3,3	3,4	3,6	11,3	10,9	11,2	100,4	97,9	102,6
Neuseeland	m	m	13,6	m	m	5,5	m	m	19,1	m	101,0	m
Norwegen	m	m	8,3	m	m	4,0	15,0	13,4	12,3	110,3	120,4	91,6
Polen	8,4	7,3	7,2	2,6	2,5	2,9	11,0	9,8	10,1	108,2	104,7	103,4
Portugal	m	m	7,3	m	m	1,9[d]	9,7	9,3	9,1	91,7	93,9	97,6
Slowakei	m	m	6,0	m	m	3,1	8,2	8,4	9,0	130,6	122,0	107,0
Slowenien	m	m	6,5	m	m	2,0	11,5	9,9	8,5	83,3	96,8	86,1
Spanien	m	m	6,2	m	m	2,2	9,4	8,8	8,4	90,7	95,6	94,9
Schweden	8,1	7,8	7,8	3,4	3,8	3,8	11,5	11,5	11,6	106,8	106,8	100,0
Schweiz	10,4	9,9	9,6	4,1	4,5	3,9	14,5	14,3	13,6	104,5	110,4	94,6
Türkei	m	7,2	7,6	m	4,5	4,3	m	11,6	11,9	126,6	124,1	102,0
Ver. Königreich	m	m	9,3	m	m	3,2	m	m	12,4	m	100,2	m
Vereinigte Staaten	9,2	8,2	8,4	3,5	3,4	3,5	12,7	11,6	11,9	101,4	98,6	102,8
OECD-Durchschnitt	**m**	**m**	**8,0**	**m**	**m**	**3,0**	**11,5**	**11,2**	**11,1**	**105,0**	**105,9**	**98,4**
EU22-Durchschnitt	**m**	**m**	**7,0**	**m**	**m**	**2,6**	**10,5**	**10,0**	**9,5**	**100,8**	**102,6**	**97,8**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	121,0	m
Brasilien	11,7	14,3	13,1	3,0	3,4	4,2	14,7	17,7	17,3	106,9	109,6	97,5
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	158,7	m
Kolumbien	m	m	9,9	m	m	2,9[d]	m	m	12,8	m	127,1	m
Costa Rica	m	m	15,2	m	m	4,8	m	m	20,0	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	130,0	m
Indonesien	m	m	14,4	m	m	3,3	m	m	17,6	m	120,9	m
Litauen	9,6	7,0	6,8	3,0	3,4	3,4	12,6	10,4	10,2	91,0	93,3	97,5
Russische Föd.	m	m	5,3	m	m	2,1	m	m	7,5	m	100,8	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	143,0	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	114,9	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**113,8**	**m**

Anmerkung: Die in dieser Tabelle dargestellten öffentlichen Ausgaben beinhalten öffentliche Tranferzahlungen/sonstige Zahlungen sowohl an den nicht im Bildungsbereich tätigen Privatsektor, die den Bildungseinrichtungen zuzurechnen sind, als auch an private Haushalte für den Lebensunterhalt, die nicht für Bildungseinrichtungen ausgegeben werden. Daher übersteigen die in dieser Tabelle angegebenen Zahlen (vor Transferzahlungen) die für öffentliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen in Tabelle C1.2 und C2.2. Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.

1. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804565

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

Indikator C5

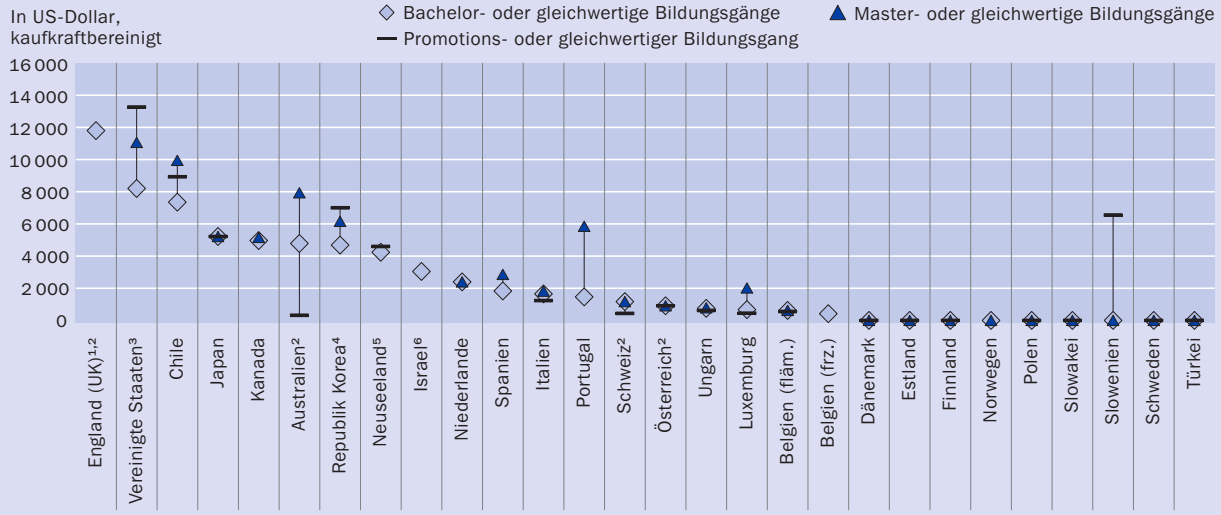
Wie hoch sind die Bildungsgebühren im Tertiärbereich und welche öffentlichen Unterstützungsleistungen erhalten Bildungsteilnehmer?

- In rund einem Drittel der OECD-Länder mit verfügbaren Daten erheben öffentliche Bildungseinrichtungen von inländischen Bildungsteilnehmern in Vollzeitausbildung für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge überhaupt keine Bildungsgebühren. In einer vergleichbaren Zahl von Ländern sind die Bildungsgebühren mit weniger als 2.400 US-Dollar pro Jahr moderat. In den restlichen Ländern reichen die Bildungsgebühren von 3.000 US-Dollar bis zu mehr als 8.000 US-Dollar pro Jahr.
- Selbst wenn der Einkommensvorteil für den Abschluss eines Master- oder Promotionsbildungsgangs höher ist als für einen Bachelorabschluss, erheben öffentliche Bildungseinrichtungen in der Mehrheit der OECD-Länder mit verfügbaren Daten unabhängig vom Niveau des Bildungsgangs Gebühren in ähnlicher Höhe. Die von Bildungsteilnehmern in Master- und Promotionsbildungsgängen zu tragenden zusätzlichen Bildungsgebühren ergeben sich nur aufgrund der Jahre zusätzlicher Ausbildung und des späteren Eintritts in den Arbeitsmarkt.
- In rund der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten werden von ausländischen Bildungsteilnehmern höhere Bildungsgebühren verlangt als von inländischen Bildungsteilnehmern, die in öffentlichen Einrichtungen im gleichen Bildungsgang eingeschrieben sind. Die Gebührenunterschiede für ausländische Bildungsteilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen betragen in Australien, Kanada, Neuseeland und Schweden im Durchschnitt mehr als 7.500 US-Dollar pro Jahr.

Abbildung C5.1

Bildungsgebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs für inländische Bildungsteilnehmer, nach ISCED-Stufe (2015/2016)

Durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP



Anmerkung: In dieser Abbildung sind keine Bildungszuschüsse, Subventionen oder Darlehen berücksichtigt, die die Bildungsgebühren ganz oder teilweise abdecken. Die Höhe der Bildungsgebühren sollte mit Vorsicht interpretiert werden, da nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Zahlen können jedoch als gute Näherungswerte betrachtet werden, sie zeigen den Unterschied zwischen den einzelnen Ländern auf den verschiedenen Stufen des Tertiärbereichs bei den von der Mehrheit der Bildungsteilnehmer verlangten Bildungsgebühren.

1. Staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen. Zahlen basieren auf Bildungsgängen der ISCED-Stufen 5 und 6 zusammen. 2. Referenzjahr 2014/2015. 3. Referenzjahr 2011/2012. 4. Referenzjahr 2016. 5. Die Schätzungen berücksichtigen nur Hochschulen und basieren auf Bildungsgängen der ISCED-Stufen 5 und 6 zusammen (ohne zweite Bildungsgänge der ISCED-Stufe 6). 6. Referenzjahr 2013/2014.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge verlangten Bildungsgebühren.

Quelle: OECD (2018), Tabelle C5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804717

C 5

Kontext

Die Bildungsbeteiligung im Sekundarbereich II ist mittlerweile in den meisten OECD-Ländern fast universell, daher konzentriert sich die nationale Bildungspolitik zunehmend auf eine Ausweitung des Tertiärbereichs. Der Nachfrage nachzukommen und gleichzeitig eine hohe Qualität aufrechtzuerhalten erzeugt Druck auf die Budgets und drängt die Länder, ihre derzeitigen Ausgabenniveaus zu erhöhen bzw. die Effizienz ihrer Bildungsausgaben zu steigern. Die OECD- und Partnerländer nutzen unterschiedliche Methoden der finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmern und der Kostenteilung für die tertiäre Ausbildung zwischen der öffentlichen Hand, den Bildungsteilnehmern und ihren Familien sowie anderen privaten Einheiten. Alle Länder möchten erreichen, dass sich Bildungsteilnehmer die Kosten für eine Ausbildung und einen Abschluss im Tertiärbereich leisten können, aber einige Länder investieren die zu diesem Zweck vorgesehenen Mittel in niedrigere Bildungsgebühren, während andere sich dafür entscheiden, Bildungsdarlehen und -zuschüsse 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. Die Höhe der Ausgaben wird von vielen Faktoren beeinflusst: 1. den Gehältern der Lehrenden und Forscher (insbesondere bei Einrichtungen, die im Wettbewerb darum stehen, die Besten in einem

globalen akademischen Markt zu gewinnen), 2. dem Ausbau des digitalen Lernens und der nicht unterrichtsbezogenen Leistungen (z. B. Vermittlungsdienste beim Übergang in das Beschäftigungssystem und Beziehungen zu Unternehmen), 3. den Veränderungen der Nachfrage nach tertiärer Bildung, 4. den Investitionen zur Förderung der Internationalisierung und 5. dem Ausmaß und der Art der von Professoren, Dozenten und Mitarbeitern durchgeführten Forschungstätigkeiten. Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs decken ihre Kosten zum Teil durch interne Ressourcen (Stiftungsgelder/Dotierungen) oder Einnahmen aus anderen privaten Quellen als den Bildungsteilnehmern und ihren Familien (s. Indikator C3). Die verbleibenden Kosten werden durch Bildungsgebühren oder öffentliche Mittel gedeckt.

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. In einer Reihe von Ländern gibt es mehr Bildungsdarlehen und -zuschüsse, um auch die Lebenshaltungskosten der Bildungsteilnehmer während der Ausbildung zu decken. Öffentliche Bildungsdarlehen stehen den Bildungsteilnehmern oft zu besseren als den marktüblichen Konditionen zur Verfügung, in der Regel 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 einkommensabhängige Subventionen, als Familienbeihilfen für Bildungsteilnehmer, als Steuerfreibeträge für Bildungsteilnehmer oder ihre Eltern oder in Form sonstiger Transferleistungen an private Haushalte. Das Abwägen der unterschiedlichen Finanzierungsinstrumente der tertiären Bildung ist in der Fachliteratur Gegenstand umfassender Diskussionen aus verschiedenen Perspektiven (Barr, 2004[1]; Borck and Wimbersky, 2014[2]). Vor allem in Zeiten von Finanzkrisen werden sich die Länder bemühen, das richtige Verhältnis zwischen diesen verschiedenen Formen der Subventionen zu finden. Bei einer festen Gesamtsumme der Subventionen können öffentliche Unterstützungsleistungen wie Steuerermäßigungen oder Familienbeihilfen für einkommensschwache Bildungsteilnehmer eine geringere Unterstützung darstellen, als dies bei einkommensabhängigen Subventionen der Fall ist, da Erstere nicht spezifisch auf einkommensschwache Bildungsteilnehmer abzielen. Derartige Maßnahmen können jedoch auf jeden Fall dazu beitragen, finanzielle Ungleichheiten zwischen Haushalten mit und ohne Kinder in Ausbildung abzubauen.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Finanzmechanismen zur Unterstützung von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich wie z. B. Zuschüsse, Stipendien oder Darlehen sind sowohl in Ländern mit relativ hohen Bildungsgebühren als auch in Ländern mit gar keinen Bildungsgebühren besser ausgebaut.
- In den OECD-Ländern, in denen ein größerer Anteil von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich öffentliche Darlehen erhält, ist tendenziell auch der durchschnittliche jährliche Betrag der einzelnen Bildungsdarlehen am höchsten. In diesen Ländern nehmen Bildungsteilnehmer jährlich Darlehensbeträge in einer durchschnittlichen Höhe von 2.000 US-Dollar bis zu mehr als 15.000 US-Dollar auf und erhalten während der Ausbildung Unterstützung in Form subventionierter Zinssätze.

Analyse und Interpretationen

Differenzierung der Bildungsgebühren im Tertiärbereich nach verschiedenen ISCED-Stufen

Die Aufnahme eines tertiären Bildungsgangs bringt häufig Kosten für die Bildungsteilnehmer und ihre Familien mit sich, sowohl in Form von Bildungsgebühren als auch in Form von Lebenshaltungskosten, auch wenn die Bildungsteilnehmer finanzielle Unterstützung erhalten können, um sich eine Ausbildung im Tertiärbereich leisten zu können. Die meisten inländischen Bildungsteilnehmer in OECD-Ländern, die sich neu für einen Bildungsgang im Tertiärbereich einschreiben, tun dies auf Bachelor- oder gleichwertigem Niveau (s. Indikator B4). In rund einem Drittel der Länder bezahlen sie in öffentlichen Bildungseinrichtungen keine Bildungsgebühren, u. a. in Dänemark, Estland, Finnland, Norwegen, Polen, Schweden, der Slowakei, Slowenien und der Türkei (Abb. C5.1). In einer vergleichbaren Zahl von Ländern sind die Bildungsgebühren mit durchschnittlich 2.400 US-Dollar pro Bildungsteilnehmer moderat. In den restlichen Ländern belaufen sich die Bildungsgebühren zwischen 3.000 US-Dollar und mehr als 8.000 US-Dollar pro Jahr. In England (Vereinigtes Königreich), wo die Mehrheit der Bildungsteilnehmer an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben ist, sind es mehr als 10.000 US-Dollar.

Die Ausbildung im Tertiärbereich nach dem Bachelorabschluss fortzusetzen zahlt sich auf dem Arbeitsmarkt aus. Absolventen mit einem Master-, Promotions- oder gleichwertigen Abschluss haben bessere Beschäftigungschancen, und diejenigen, die einen Bildungsgang auf Masterniveau abschließen, haben bessere Verdienstaussichten (s. Indikator A4). Aber selbst wenn der Einkommensvorteil durch den Abschluss eines Master- oder Promotionsbildungsgangs höher ist, sind die Bildungsgebühren für inländische Vollzeitteilnehmer an Master- oder Promotionsbildungsgängen in der Mehrzahl der OECD-Länder ähnlich denen für Bachelorbildungsgänge (Tab. C5.1). Die von Bildungsteilnehmern in Master- und Promotionsbildungsgängen zu tragenden zusätzlichen Bildungsgebühren ergeben sich nur aufgrund der Jahre zusätzlicher Ausbildung und des späteren Eintritts in den Arbeitsmarkt.

In den Ländern, in denen für Bildungsgänge auf Bachelorniveau keine Bildungsgebühren erhoben werden, sind auch die Master- und Promotionsbildungsgänge kostenlos.

Eine Ausnahme stellt Slowenien dar, wo von Doktoranden im Durchschnitt rund 6.550 US-Dollar erhoben werden. In einer weiteren Gruppe von Ländern erheben öffentliche Bildungseinrichtungen für Bildungsgänge auf den verschiedenen ISCED-Stufen ähnliche (oder niedrigere) Bildungsgebühren, z. B. Belgien (fläm.), Italien, Japan, Kanada, Luxemburg, die Niederlande, Österreich, die Schweiz und Ungarn (Tab. C5.1).

Selbst wenn die Einkommensvorteile bei einem Master- oder Promotionsabschluss höher sind als bei einem Bachelorabschluss, erheben öffentliche Bildungseinrichtungen in den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten unabhängig von der ISCED-Stufe des Bildungsgangs ähnliche Bildungsgebühren. In Chile, der Republik Korea und den Vereinigten Staaten sind die Bildungsgebühren für Masterbildungsgänge an öffentlichen Einrichtungen rund 30 Prozent höher als für Bachelorbildungsgänge, in Australien und Spanien sind es 50 Prozent. In diesen Ländern reichen die Unterschiede bei der Höhe der Gebühren zwischen Master- und Bachelorbildungsgängen von 1.000 US-Dollar bis 3.100 US-Dollar (Tab. C5.1). Diese höheren Bildungsgebühren können die Bildungsbeteiligung auf diesem Niveau einschränken: In Chile, der Republik Korea, Spanien und den Vereinigten Staaten liegen die Anfängerquoten in Masterbildungsgängen weit unter dem OECD-Durchschnitt (s. Indikator B4). In einigen wenigen Ländern, z. B. Australien, Italien, der Schweiz und Ungarn, erheben öffentliche Bildungseinrichtungen für Promotionsbildungsgänge geringere Gebühren als für Bachelor- und Masterbildungsgänge. In Australien beispielsweise sind die jährlichen Bildungsgebühren für Promotionsstudiengänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen 15-mal niedriger als für Bachelorbildungsgänge (ca. 320 US-Dollar im Vergleich zu 4.785 US-Dollar). Tatsächlich zahlen in Australien nur sehr wenige inländische Bildungsteilnehmer für Promotionsbildungsgänge überhaupt Gebühren (weniger als 5 Prozent der Bildungsteilnehmer an öffentlichen Bildungseinrichtungen). In Chile, der Republik Korea, Neuseeland, Slowenien und den Vereinigten Staaten hingegen sind die Bildungsgebühren für Promotionsbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen höher als für Bachelor- und Masterbildungsgänge.

Die Bildungsgebühren für kurze tertiäre Bildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen sind im Allgemeinen wesentlich niedriger. In den meisten Fällen belaufen sie sich auf höchstens die Hälfte der Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge (Tab. C5.1). So betragen beispielsweise in Chile und den Vereinigten Staaten die jährlichen Bildungsgebühren für einen kurzen tertiären Bildungsgang im Durchschnitt mindestens 4.000 US-Dollar weniger als für einen Bachelorbildungsgang. In Japan, der Republik Korea und Spanien hingegen reichen die Unterschiede von 1.400 US-Dollar bis 2.000 US-Dollar (wobei in Spanien für die Mehrzahl der Bildungsteilnehmer für kurze tertiäre Bildungsgänge keine Bildungsgebühren anfallen). Die niedrigeren Bildungsgebühren lassen sich in Chile, der Republik Korea und den Vereinigten Staaten auch mit dem niedrigeren Einkommensvorteil durch den Abschluss eines kurzen tertiären Bildungsgangs gegenüber dem Abschluss eines Bachelor- oder höheren tertiären Bildungsgangs erklären. In den Niederlanden sind die Bildungsgebühren für kurze tertiäre Bildungsgänge gleich hoch wie für Bachelor- und Masterbildungsgänge, ebenso in Ländern, in denen für den Tertiärbereich im Allgemeinen keine Gebühren erhoben werden (Dänemark, Estland, Norwegen, Polen, Schweden, Slowenien und die Türkei).

Differenzierung der Bildungsgebühren nach Art der Bildungseinrichtung

Das Ziel einer Ausbildung, die jeder sich leisten kann, kollidiert möglicherweise mit dem Finanzmittelbedarf der Bildungseinrichtungen. Je nachdem, welche Ansätze die Bildungspolitik und die Bildungssysteme in den einzelnen OECD-Ländern in Bezug auf

Bildungsgebühren verfolgen, können die Gebühren nach Art der Bildungseinrichtung unterschiedlich ausfallen. Unabhängige private Bildungseinrichtungen hängen weniger von öffentlichen Mitteln ab als öffentliche Bildungseinrichtungen und werden daher weniger von staatlichen Eingriffen betroffen, stehen dafür aber vielleicht in stärkerem Wettbewerb hinsichtlich der Qualität der Leistungen, die sie Bildungsteilnehmern bieten. Daher verlangen sie in allen OECD-Ländern mit verfügbaren Daten gegebenenfalls höhere jährliche Bildungsgebühren für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge als öffentliche Bildungseinrichtungen.

In mehreren Ländern sind die Unterschiede bei den Bildungsgebühren zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen signifikant (Tab. C5.1). In Australien, Japan und der Republik Korea betragen die durchschnittlichen Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer in einem Bachelorbildungsgang in unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen mehr als 8.000 US-Dollar im Vergleich zu 4.500 US-Dollar bis 5.300 US-Dollar in öffentlichen Bildungseinrichtungen. In den Vereinigten Staaten ist ein Drittel der Bildungsteilnehmer an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben, wo die durchschnittliche Bildungsgebühr pro Jahr für einen Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgang mit mehr als 20.000 US-Dollar fast 2,5-mal so hoch ist wie die durchschnittliche Bildungsgebühr pro Jahr an einer öffentlichen Bildungseinrichtung. In Italien betragen die Bildungsgebühren an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen rund das Dreifache dessen, was öffentliche Bildungseinrichtungen verlangen, während es in Israel und Ungarn das Doppelte ist. Die Bildungsgebühren an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen in Belgien (frz.) sind moderat, aber höher als an öffentlichen Bildungseinrichtungen. In Norwegen betragen die jährlichen Bildungsgebühren an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen im Durchschnitt rund 6.300 US-Dollar, in Polen rund 2.200 US-Dollar und in der Slowakei knapp 2.800 US-Dollar, während öffentliche Bildungseinrichtungen in allen drei Ländern keine Gebühren erheben.

In einigen Ländern unterscheiden sich die Bildungsgebühren an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen für inländische Bildungsteilnehmer in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen viel weniger. In Finnland, Schweden und Slowenien erheben weder öffentliche noch private Bildungseinrichtungen Bildungsgebühren, während in Belgien (fläm.) und der Schweiz die durchschnittlichen Gebühren an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen ähnlich hoch sind. In einigen dieser Länder ist der Anteil der in privaten Bildungseinrichtungen eingeschriebenen Bildungsteilnehmer jedoch verhältnismäßig niedrig (in Schweden, der Schweiz und Slowenien weniger als 20 Prozent). In Österreich sind die Bildungsgebühren an öffentlichen und staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen nach oben begrenzt ebenso wie in Norwegen an staatlich subventionierten privaten Bildungseinrichtungen (an unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen liegen sie im Ermessen der jeweiligen Bildungseinrichtung).

Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer

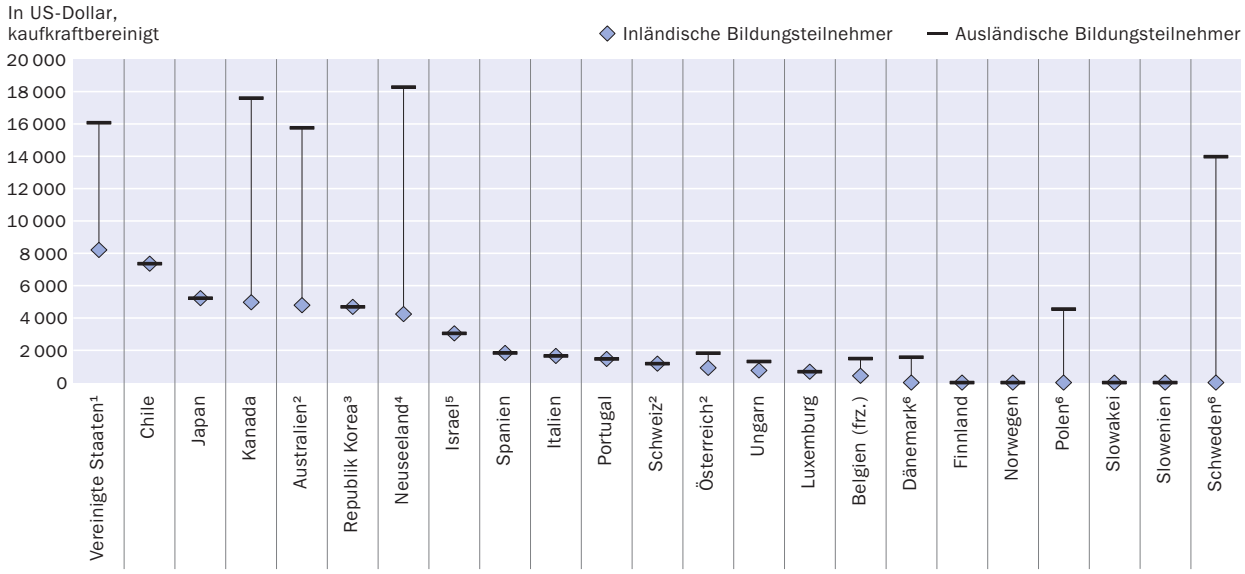
Die nationalen Bestimmungen für Bildungsgebühren und finanzielle Unterstützungsleistungen an Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich gelten im Allgemeinen für alle Bildungsteilnehmer an den Bildungseinrichtungen des jeweiligen Landes, auch für die nicht inländischen (s. Abschnitt Definitionen).

Die Bildungsgebühren für international mobile Bildungsteilnehmer können jedoch höher sein, und Unterschiede bei der Höhe der Bildungsgebühren oder der möglichen finanziellen Unterstützung zwischen inländischen und nicht inländischen Bildungsteilnehmern

Abbildung C5.2

Durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge (inländische und ausländische Bildungsteilnehmer) (2015/2016)

Durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP



1. Referenzjahr 2011/2012. 2. Referenzjahr 2014/2015. 3. Referenzjahr 2016. 4. Schätzungen beziehen sich nur auf Hochschulen und sind ohne zweite Bildungsgänge auf ISCED-Stufe 6, wie Postgraduiertenzertifikate oder -diplome. 5. Referenzjahr 2013/2014. 6. Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer beziehen sich auf Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer aus Nicht-EWR- bzw. Nicht-EU-Ländern (Tab. C5.1).

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer.

Quelle: OECD (2018), Tabelle C5.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804736

können die internationale Mobilität von Bildungsteilnehmern ebenso beeinflussen wie andere Faktoren, z. B. öffentliche Unterstützungsleistungen des jeweiligen Heimatlandes (OECD, 2017[3]). Diese Unterschiede machen einige Länder für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich attraktiver, während sie von einer Ausbildung in anderen abgehalten werden können (s. Indikator B6), vor allem da immer mehr OECD-Länder von nicht inländischen Bildungsteilnehmern höhere Bildungsgebühren als von inländischen Bildungsteilnehmern verlangen. Trotzdem kann eine tertiäre Ausbildung in Ländern mit höheren Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer immer noch attraktiv sein, wegen der Qualität und des Prestiges ihrer Bildungseinrichtungen oder der zu erwartenden Chancen auf dem Arbeitsmarkt in diesem Land nach dem Abschluss.

Inländische und ausländische Bildungsteilnehmer zahlen in der Regel in Chile, Israel, Italien, Japan, der Republik Korea, Lettland, Luxemburg, Mexiko, Portugal, Spanien und der Schweiz die gleichen Gebühren, und dies gilt auch in anderen Ländern, die keine Gebühren von inländischen oder ausländischen Bildungsteilnehmern erheben (Finnland, Norwegen, die Slowakei und Slowenien) (Tab. C5.1). In ungefähr der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten werden hingegen von inländischen und ausländischen Bildungsteilnehmern für den gleichen Bildungsgang an öffentlichen Bildungseinrichtungen unterschiedliche Bildungsgebühren verlangt. In Ländern der Europäischen Union (EU) und des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) werden jedoch von inländischen Bildungsteilnehmern und Bildungsteilnehmern aus anderen EU- und EWR-Ländern Bildungsgebühren in gleicher Höhe erhoben. Die Gebührenunterschiede an öffentlichen Bildungseinrichtungen betragen für ausländische Bildungsteilnehmer in Australien, Kanada, Neuseeland und den Vereinigten Staaten im Durchschnitt mehr als 7.500 US-Dollar pro Jahr (Tab. C5.1).

In den Vereinigten Staaten zahlen alle ausländischen Bildungsteilnehmen sowie alle inländischen Bildungsteilnehmer, die außerhalb ihres Bundesstaats eingeschrieben sind, höhere Bildungsgebühren als Bildungsteilnehmer aus diesem Bundesstaat. In Österreich betragen die durchschnittlichen Bildungsgebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen für Bildungsteilnehmer in Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertigen Bildungsgängen, die nicht Bürger eines EU- oder EWR-Landes sind, das Doppelte der von inländischen Bildungsteilnehmern verlangten Gebühren. In Polen und Schweden werden von inländischen und EU-Bildungsteilnehmern keine Bildungsgebühren erhoben, wohingegen Bildungsteilnehmer von außerhalb der EU für einen Bildungsgang auf Bachelorniveau mehr als 4.500 US-Dollar bezahlen müssen.

Finanzielle Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich

Ein tragfähiges System der finanziellen Unterstützung und die Art der Unterstützung, auf der das System beruht, sind entscheidende Faktoren, um gute Ergebnisse für die Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich sicherzustellen (OECD, 2008[4]). In vielen Bildungssystemen stellt sich die zentrale Frage, ob die an Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich geleisteten Finanzhilfen in erster Linie als Darlehen oder als Zuschüsse und Stipendien gewährt werden sollten. In den einzelnen OECD-Ländern werden zur finanziellen Unterstützung der Lebenshaltungs- bzw. Bildungskosten der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich unterschiedliche Kombinationen dieser beiden Arten von Unterstützungsleistungen eingesetzt.

Einerseits argumentieren Befürworter von Bildungsdarlehen, dass diese die Anzahl der Bildungsteilnehmer erhöhen, die von den verfügbaren Ressourcen profitieren (OECD, 2014[5]). Wenn die für Stipendien und Zuschüsse ausgegebenen Gelder stattdessen zur Absicherung oder Subventionierung von Darlehen verwendet würden, würden die gleichen öffentlichen Ressourcen mehr Bildungsteilnehmern zur Verfügung stehen, und der Zugang zum Tertiärbereich würde insgesamt ausgeweitet. Darlehen verlagern außerdem einen Teil der Bildungskosten auf diejenigen, die am meisten von einer abgeschlossenen Hochschulausbildung in Form eines hohen privaten Ertrags profitieren – nämlich die einzelnen Bildungsteilnehmer (s. Indikator A5).

Andererseits tragen Bildungsdarlehen weniger als Zuschüsse dazu bei, einkommensschwache Bildungsteilnehmer zur Aufnahme eines Bildungsgangs im Tertiärbereich zu ermutigen. Die Gegner von Bildungsdarlehen führen an, dass hohe Schulden der Bildungsteilnehmer bei Abschluss ihrer Ausbildung negative Folgen sowohl für die Bildungsteilnehmer als auch den jeweiligen Staat haben können, wenn eine hohe Zahl von Bildungsteilnehmern ihre Darlehen nicht zurückzahlen kann (OECD, 2014[5]). Wenn die Beschäftigungsaussichten nicht ausreichen, um die Rückzahlung der Bildungsdarlehen zu gewährleisten, kann ein hoher Prozentsatz von Absolventen mit Schulden zum Problem werden.

In Australien, England (Vereinigtes Königreich), Norwegen und den Vereinigten Staaten erhalten mindestens 80 Prozent der Bildungsteilnehmer in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen öffentliche Darlehen oder Stipendien/Zuschüsse. Mit Ausnahme von Norwegen, wo es an öffentlichen Bildungseinrichtungen keine Bildungsgebühren gibt und die öffentliche Unterstützung die Lebenshaltungskosten deckt, verlangen Bildungseinrichtungen in diesen Ländern OECD-weit auch mit die höchsten Bildungsgebühren. In Belgien (fläm. und frz.), Italien, Österreich und der Schweiz sind die Bildungsgebühren

moderat, und öffentliche finanzielle Unterstützungsleistungen stehen nur einer begrenzten Zahl Bildungsteilnehmer zur Verfügung. Wenn Bildungsteilnehmer zu dieser Gruppe gehören, erhalten sie finanzielle Unterstützungsleistungen meist in Form von Stipendien und Zuschüssen. In Finnland und der Türkei erheben öffentliche Bildungseinrichtungen keine Bildungsgebühren, und die meisten Bildungsteilnehmer erhalten Stipendien/Zuschüsse (Finnland) bzw. Bildungsdarlehen (Türkei) (Tab. C5.5 im Internet).

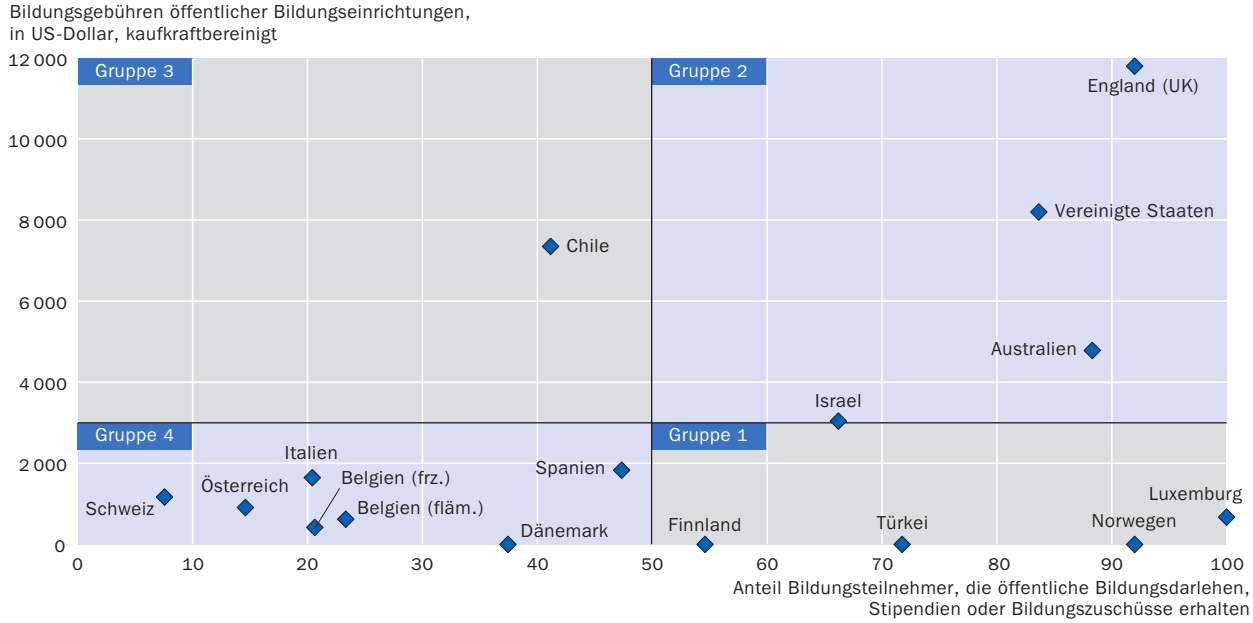
Länderspezifische Ansätze bei der Finanzierung des Tertiärbereichs

Die OECD-Länder verfolgen unterschiedliche, sich stetig weiterentwickelnde Ansätze zur finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich. Reformen in Bezug auf die Höhe der Bildungsgebühren sowie die Verfügbarkeit von Stipendien, Zuschüssen und Darlehen (oft auch in Kombination) werden in der Bildungspolitik stark diskutiert, da die Länder bestrebt sind, die Kosten einer Ausbildung im Tertiärbereich besser auf den öffentlichen und den privaten Sektor (inklusive der Bildungsteilnehmer und deren Familien) zu verteilen bzw. diese Aufteilung anzupassen.

Auch wenn sich die Politik in den einzelnen Ländern im Lauf der Zeit ändert und Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bestehen, können die nationalen Finanzierungssysteme für höhere Bildung gemäß einer Reihe gemeinsamer Eigenschaften gruppiert und klassifiziert werden. Die Länder können grob in 4 Gruppen eingeteilt werden, und zwar in Abhängigkeit von der jeweiligen Höhe der Bildungsgebühren und der finanziellen Unterstützung, die über das System der Finanzbeihilfen für Bildungsteilnehmer des Tertiärbereichs gewährt wird (OECD, 2015[6]):

Abbildung C5.3

Bildungsgebühren öffentlicher Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum Anteil der Bildungsteilnehmer in Bachelor- oder gleichwertigen Bildungsgängen, die öffentliche Bildungsdarlehen, Stipendien oder Bildungszuschüsse erhalten (2015/2016)



Anmerkung: Der Anteil, der in Dänemark finanzielle Unterstützung erhaltenden Bildungsteilnehmer umfasst nur Bezieher von Darlehen, während in Luxemburg alle anspruchsberechtigten Bildungsteilnehmer berücksichtigt sind. Weiterführende länderspezifische Hinweise s. die in Tabelle C5.1 sowie Tabelle C5.5 im Internet aufgeführten Zahlen.

Quelle: OECD (2018), Tabelle C5.1 sowie Tabelle C5.5 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804755

- **Gruppe 1** umfasst Finnland, Norwegen, Luxemburg und die Türkei (Abb. C5.3), wo die Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich niedrige bzw. keine Bildungsgebühren bezahlen und die Mehrzahl öffentliche Unterstützung für ihre Ausbildung im Tertiärbereich erhält. In diesen Ländern erhält die Mehrheit oder ein Großteil der Bildungsteilnehmer öffentliche Zuschüsse, Stipendien und/oder Darlehen. Die Türkei ist kürzlich in Gruppe 1 gerückt, da seit 2012/2013 keine Bildungsgebühren mehr erhoben werden. Finnland hat sich jedoch vor Kurzem für die Einführung von Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer entschieden, die nicht aus einem EWR-Land kommen, was diese eventuell von einer Ausbildung im Tertiärbereich in Finnland abhalten könnte.

- **Gruppe 2** umfasst Australien, England (Vereinigtes Königreich), Kanada, Neuseeland und die Vereinigten Staaten (Abb. C5.3 und s. Abb. B5.1 in OECD, 2014[5]). Dort sind die jährlichen Bildungsgebühren für Bachelorbildungsgänge in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen relativ hoch (über 4.000 US-Dollar). In Australien, England (Vereinigtes Königreich) und den Vereinigten Staaten erhalten mindestens 80 Prozent der Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich Unterstützung in Form von öffentlichen Darlehen oder Stipendien/Zuschüssen (Abb. C5.3). Die Zuordnung Neuseelands geht immer mehr in Richtung Gruppe 1, da ab 2018 die Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer, die zum ersten Mal einen Bildungsgang im Tertiärbereich belegen, schrittweise abgeschafft werden. Ab 2024 werden für drei Jahre Ausbildung im Tertiärbereich für alle nationalen Bildungsteilnehmer in ihrem ersten tertiären Bildungsgang keine Bildungsgebühren erhoben. England (Vereinigtes Königreich) gehört seit 1995 zu dieser Gruppe, nachdem die Bildungsgebühren und finanzielle Unterstützung für Bildungsteilnehmer signifikant erhöht wurden. Die Niederlande sind inzwischen immer weniger der Gruppe 1 und immer mehr dieser Gruppe zuzuordnen, da die Bildungsgebühren angehoben wurden und gleichzeitig das Unterstützungssystem für Bildungsteilnehmer ausgebaut wurde (s. Abb. B5.1 in OECD, 2014[5]). Israel liegt zwischen Gruppe 1 und 2, da eine Ausbildung im Tertiärbereich durch verhältnismäßig hohe Unterstützungsleistungen an die Bildungsteilnehmer gefördert wird (zwei Drittel der Bildungsteilnehmer erhalten Zuschüsse, Stipendien oder Darlehen), dabei liegen die Bildungsgebühren für Bildungsgänge auf Bachelorniveau in öffentlichen Bildungseinrichtungen bei rund 3.000 US-Dollar.

- **Gruppe 3** umfasst Chile (Abb. C5.3), Japan und die Republik Korea (OECD, 2015[6]). Dort zahlen die meisten Bildungsteilnehmer für Bachelorbildungsgänge an öffentlichen Bildungseinrichtungen hohe Bildungsgebühren, die Unterstützungssysteme für Bildungsteilnehmer sind aber eher weniger gut ausgebaut als in den zuvor genannten Gruppen. Die Bildungsgebühren reichen von rund 4.700 US-Dollar in der Republik Korea über rund 5.200 US-Dollar in Japan bis zu mehr als 7.300 US-Dollar in Chile. Japan hat allerdings kürzlich sein System zur finanziellen Unterstützung von Bildungsteilnehmern reformiert. Dieses umfasst ein zuschussartiges Stipendiensystem, höhere zinslose Bildungsdarlehen und die Einführung eines einkommensbasierten Rückzahlungssystems (mit flexiblen monatlichen Ratenzahlungen nach Abschluss der Ausbildung).

- **Gruppe 4** gehören die meisten anderen europäischen Länder mit verfügbaren Daten an: Belgien, Frankreich, Italien, Österreich, die Schweiz und Spanien (OECD, 2015[6]). Die finanzielle Unterstützung für die Bildungsteilnehmer ist relativ beschränkt und richtet sich an eine Minderheit der Bildungsteilnehmer. Der Unterricht an öffentlichen Bildungseinrichtungen ist nicht kostenlos, aber auch nicht so hoch wie in Australien, England (Vereinigtes Königreich) und den Vereinigten Staaten (OECD, 2015[6]).

In den letzten 10 Jahren sind die Bildungsgebühren für Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge in Japan um 8 Prozent und in Australien, Italien und den Niederlanden um 13 bis 17 Prozent gestiegen (Tab. C5.2). Die Bildungsgebühren sind auch in Kanada, Neuseeland und den Vereinigten Staaten um 20 bis 23 Prozent gestiegen, in England (Vereinigtes Königreich) sogar noch um weit mehr. Im Gegensatz dazu sanken die Bildungsgebühren in diesem Bildungsbereich real in Lettland, Luxemburg und Österreich.

Höhe der öffentlichen Bildungsdarlehen und Schulden bei Abschluss der Ausbildung im Tertiärbereich

In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten, in denen ein größerer Anteil von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich öffentliche Darlehen erhält, ist tendenziell auch der durchschnittliche jährliche Betrag der einzelnen Bildungsdarlehen am höchsten. Hierzu gehören Länder, in denen die Bildungsgebühren verhältnismäßig hoch sind (Gruppe 2) wie Australien, England (Vereinigtes Königreich), Kanada und die Vereinigten Staaten sowie Länder, in denen keine Bildungskosten erhoben werden (Gruppe 1) wie Norwegen und Schweden, wo die Mehrheit der Bildungsteilnehmer Bildungsdarlehen zur Finanzierung der Lebenshaltungskosten aufnimmt. In diesen Ländern nehmen Bildungsteilnehmer jährlich Darlehensbeträge in einer durchschnittlichen Höhe von 4.200 US-Dollar (Australien) bis zu mehr als 15.000 US-Dollar (England [Vereinigtes Königreich] auf Bachelorniveau und in den Vereinigten Staaten auf Masterniveau) auf. Die Mehrheit dieser Länder hat jedoch einkommensabhängige (oder hybride) Darlehenssysteme eingeführt, die als gerechterer und effizienterer Einsatz von Mitteln gelten und dafür sorgen, dass Bildungsteilnehmer sich später nicht einer kaum zu bewältigenden Schuldenhöhe gegenübersehen. Bei dieser Art von Darlehen müssen nur Absolventen/Bildungsteilnehmer mit über einer bestimmten Grenze liegenden Einkommen ihre Bildungsdarlehen zurückbezahlen: In England (Vereinigtes Königreich) werden beispielsweise vermutlich bis zu 45 Prozent der Darlehen nicht zurückbezahlt (Tab. C5.3).

Im Gegensatz dazu sind die durchschnittlich pro Jahr von Bildungsteilnehmern aufgenommenen Bruttobeträge in Ländern niedriger, in denen nur ein kleiner Anteil der Bildungsteilnehmer von einem Darlehen profitiert, beispielsweise Belgien (frz.) (unter 1 Prozent), Finnland (29 Prozent, staatlich garantierte private Darlehen) und Lettland (9 Prozent), und reichen von rund 1.500 US-Dollar bis zu mehr als 3.700 US-Dollar. Es gibt jedoch auch Länder, in denen weniger als die Hälfte der Bildungsteilnehmer ein Darlehen erhält, wie z. B. Chile (4 Prozent), Japan (45 Prozent), Mexiko (2 Prozent), die Niederlande (33 Prozent) und die Schweiz (1 Prozent), wo aber der den einzelnen Bildungsteilnehmern durchschnittlich zur Verfügung stehende Betrag 5.000 US-Dollar übersteigt (Tab. C5.3).

Als Ergebnis der Darlehensaufnahme sind in Finnland (nur auf Bachelorniveau), Mexiko (nur auf Master- und Promotionsniveau), Neuseeland, den Niederlanden, Schweden (auf Bachelor- und Masterniveau) und dem Vereinigten Königreich mindestens 50 Prozent der Bildungsteilnehmer bei Abschluss verschuldet (OECD, 2015[6]). Inwieweit Schulden für Absolventen ein Problem darstellen können, hängt hauptsächlich von der Darlehenshöhe und den zugrunde liegenden Darlehensbedingungen im Vergleich zu den Aussichten der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt ab, was die Einkommen und Beschäftigungssicherheit angeht. Die Länder, in denen die Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs hohe Bildungsgebühren erheben, sind auch die Länder, in denen die Bildungsteilnehmer bei Abschluss ihrer Ausbildung 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 29 Prozent der Bildungsteilnehmer ein staatlich garantiertes privates Darlehen, und die durchschnittlichen Darlehensschulden der Absolventen bei Abschluss belaufen sich auf mehr als 9.000 US-Dollar. Demgegenüber können sich in Japan, Mexiko (nur in Master- und Promotionsbildungsgängen), Norwegen, Schweden und den Vereinigten Staaten, wo mindestens 40 Prozent der Bildungsteilnehmer öffentliche Darlehen erhalten, die Schulden bei Abschluss auf Bachelorebene auf mehr als 20.000 US-Dollar belaufen (Tab. C5.3).

Finanzielle Unterstützung durch verminderte Zinssätze

Oft profitieren Bildungsteilnehmer von besonderen Konditionen für die öffentlichen oder staatlich garantierten Darlehen, beispielsweise bei den Zinssätzen, den Rückzahlungsmodalitäten und den Mechanismen, die im Hinblick auf die vorübergehende Aussetzung oder den Erlass der Rückzahlung greifen (Tab. C5.3). Häufig führen Regierungen diese besonderen Konditionen ein, um die Darlehenskosten für die Bildungsteilnehmer zu verringern, und in Fällen von einkommensabhängigen Darlehen, um die Bildungsteilnehmer nach ihrem Abschluss vor den Unsicherheiten des Arbeitsmarkts zu schützen. Hierbei übernehmen die Regierungen selbst einen beträchtlichen Teil der Kosten und übernehmen das Risiko der Darlehensvergabe an Bildungsteilnehmer, denen das Kapital zu niedrigeren als den marktüblichen Konditionen zur Verfügung gestellt wird.

Die Bildungsteilnehmern angebotene Struktur der Zinssätze, sowohl bei öffentlichen als auch privaten Bildungsdarlehen, unterscheidet sich in einem gewissen Ausmaß zwischen den Ländern, daher ist ein länderübergreifender Vergleich der Zinssätze für öffentliche Bildungsdarlehen mit Vorsicht zu behandeln. Die Länder nutzen unterschiedliche Strategien, um die finanziellen Belastungen der Bildungsteilnehmer zu verringern, und bieten beispielsweise niedrige Zinssätze während der Ausbildung und/oder nach deren Beendigung an. Einige Länder berechnen überhaupt keine nominalen Zinsen für die Bildungsdarlehen, andere dagegen knüpfen die Zinssätze an Indizes unterhalb der marktüblichen Sätze, wie beispielsweise den Kosten der Kreditaufnahme durch die öffentliche Hand oder einen Inflationsindex (Tab. C5.3).

Rund die Hälfte der OECD-Länder mit verfügbaren Daten erhebt während der Dauer der Ausbildung im Tertiärbereich keine nominalen Zinssätze auf öffentliche Bildungsdarlehen, aber danach müssen die Absolventen eventuell Zinsen in einer Höhe zahlen, die mindestens den staatlichen Fremdfinanzierungskosten entspricht. Den Absolventen werden beispielsweise in Belgien (frz.), Chile, Japan, Kanada, Neuseeland (wenn sie in Übersee ansässig sind), Norwegen, Polen und der Slowakei nach der Ausbildung Zinsen berechnet, auch wenn die Zinssätze üblicherweise relativ niedrig sind.

In Australien, Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Estland, der Republik Korea, Neuseeland (wenn die Absolventen noch im Land ansässig sind), Schweden und den Vereinigten Staaten ist der Zinssatz, der nach dem Ende der Ausbildungszeit für Bildungsdarlehen berechnet wird, weder höher noch niedriger als der Zinssatz während der Ausbildung.

Rückzahlung von Darlehen

Im gegenwärtigen Berichtswesen der öffentlichen Ausgaben und der Ausgaben der privaten Haushalte für eine Ausbildung im Tertiärbereich (s. Indikator C3) werden nur die Bruttodarlehensbeträge erfasst, ohne Berücksichtigung der Rückzahlung der vormals an Bildungsteilnehmer gewährten Darlehen. Die Rückzahlungsfristen in den einzelnen Län-

dern unterscheiden sich und reichen dabei von höchstens 10 Jahren in Australien, Belgien (frz.), Dänemark, Finnland, Kanada, Luxemburg, Neuseeland, der Slowakei und der Türkei bis zu 20 oder mehr Jahren in England (Vereinigtes Königreich), Norwegen, Schweden und den Vereinigten Staaten (für einkommensabhängige Rückzahlungen).

In fast der Hälfte aller Länder mit verfügbaren Daten bestehen Rückzahlungssysteme in Abhängigkeit vom Einkommensniveau der Absolventen, wohingegen die anderen Länder traditionelle hypothekenähnliche Rückzahlungssysteme haben. Die Einkommensschwelle für Darlehensrückzahlungen liegt in Australien und England (Vereinigtes Königreich) bei über 30.000 US-Dollar und in der Republik Korea, Neuseeland und den Niederlanden zwischen 13.000 und 22.000 US-Dollar (Tab. C5.3).

In fast allen Ländern, in denen es Bildungsdarlehen gibt, besteht zusätzlich zum regulären Rückzahlungssystem auch die Möglichkeit der vorübergehenden Aussetzung der Rückzahlung und des endgültigen Erlasses. 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 5 Prozent in Australien, Estland, Finnland, Japan, Lettland, Neuseeland, Norwegen und Schweden und mehr als 10 Prozent in England (Vereinigtes Königreich), den Niederlanden und Polen. Das führt dazu, dass ein signifikanter Teil der Darlehen nicht zurückbezahlt wird und Zusatzkosten für den öffentlichen Sektor entstehen, der diese Darlehen gewährt oder für diese bürgt.

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 können eine vorübergehende Aussetzung und/oder ein Erlass der Rückzahlung an die Arbeitsmarktlage oder die Leistungen der Bildungsteilnehmer geknüpft sein. 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 (Tab. C5.3).

Definitionen

In diesem Indikator sind *inländische Bildungsteilnehmer* definiert als Bürger eines Landes, die innerhalb dieses Landes einen Bildungsgang belegen. *Ausländische Bildungsteilnehmer* sind Bildungsteilnehmer, die nicht Staatsangehörige des Landes sind, für das die Daten erhoben werden. Diese Klassifikation ist zwar pragmatisch und operational, eignet sich jedoch aufgrund der unterschiedlichen nationalen Regelungen zur Einbürgerung von Migranten für die Erfassung der Mobilität von Bildungsteilnehmern im Tertiärbereich nicht. In den Mitgliedstaaten der EU müssen Bürger aus anderen EU-Staaten in der Regel die gleichen Bildungsgebühren bezahlen wie inländische Bildungsteilnehmer. In diesen Mitgliedstaaten sind „ausländische Bildungsteilnehmer“ Bürger aus Ländern außerhalb der EU. Weiterführende Einzelheiten zu den Definitionen finden sich in Indikator B6.

Angewandte Methodik

Die Angaben zu den Bildungsgebühren und Darlehensbeträgen in Landeswährung werden in US-Dollar umgerechnet, indem der betreffende Betrag in Landeswährung durch den Kaufkraftparitätsindex (KKP) für das BIP geteilt wird. Die Höhe der Bildungsgebühren und die entsprechenden Anteile der Bildungsteilnehmer sind mit Vorsicht zu interpretieren, da sie aus dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten Bildungsgänge des Tertiärbereichs resultieren und möglicherweise nicht alle Bildungseinrichtungen erfasst sind.

Bildungsdarlehen beziehen sich auf die gesamte Bandbreite an Bildungsdarlehen, die vom Staat zur Verfügung gestellt oder garantiert werden, um ein Bild von der Höhe der Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer zu vermitteln. Der Bruttobetrag der Darlehen stellt eine geeignete Kennzahl zur Ermittlung der Finanzhilfen an die gegenwärtigen Bildungsteilnehmer dar. Bei der Ermittlung der durch Bildungsdarlehen entstehenden Nettokosten für die öffentlichen und privaten Darlehensgeber sollten jedoch Zins- und Tilgungszahlungen der Darlehensnehmer berücksichtigt werden. In den meisten Ländern fließen Darlehensrückzahlungen nicht den Bildungsbehörden zu, sodass ihnen diese Mittel nicht zur Deckung anderer Bildungsausgaben zur Verfügung stehen.

Die OECD-Indikatoren berücksichtigen bei der Diskussion der finanziellen Unterstützung für gegenwärtige Bildungsteilnehmer die Gesamtsumme der Stipendien und Darlehen (brutto). Für einige OECD-Länder gestaltet es sich schwierig, die Gesamtsumme an Darlehen für Bildungsteilnehmer anzugeben. Zahlen zu Bildungsdarlehen sind daher mit Vorsicht zu interpretieren.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[7]) sowie für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 und beruhen auf einer von der OECD im Jahr 2017 durchgeführten speziellen Erhebung (weiterführende Informationen s. Anhang 3 unter *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

Barr, N. (2004), „Higher education funding", *Oxford Review of Economic Policy*, Vol. 20/2, http://dx.doi.org/10.1093/oxrep/grh015. [1]

Borck, R. and M. Wimbersky (2014), „Political economics of higher education finance", *Oxford Economic Papers*, Vol. 66/1, http://dx.doi.org/10.1093/oep/gps042. [2]

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

OECD (2017), „Tuition fee reforms and international mobility", *Education Indicators in Focus*, No. 51, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/2dbe470a-en. [3]

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821iw. [6]

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821hw. [5]

OECD (2008), „Tertiary education for the knowledge society, Volume 1, Special features: governance, funding, quality", http://www.oecd.org/edu/tertiary/ (Zugriff am 15. Mai 2018). [4]

Tabellen Indikator C5

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804641

- Tabelle C5.1: Geschätzte durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (2015/2016)
- Tabelle C5.2: Geschätzte Veränderung der Bildungsgebühren tertiärer Bildungseinrichtungen (2005/2006 bis 2015/2016) und jüngste Reformen der Bildungsgebühren
- Tabelle C5.3: Öffentliche Darlehen, Rückzahlung und verzögerte Rückzahlung für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2015/2016)
- **WEB** Table C5.4: Average tuition fees charged by tertiary public and private institutions by field of study (Durchschnittliche Bildungsgebühren öffentlicher und privater Bildungseinrichtungen im Tertiärbereich, nach Fächergruppe) (2015/2016)
- **WEB** Table C5.5: Distribution of financial support to students (Finanzielle Unterstützungsleistungen für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich) (2015/2016)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C5.1

Geschätzte durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (2015/2016)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art der Bildungseinrichtung und Abschlussstruktur, basierend auf Bildungsteilnehmern in Vollzeitausbildung

	Anteil inländischer Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (Vollzeit) (in %)			Von Bildungseinrichtungen erhobene durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren für inländische Bildungsteilnehmer (Vollzeit)								
				Öffentliche Bildungseinrichtungen			Private Bildungseinrichtungen					
							Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen			Unabhängige private Bildungseinrichtungen		
	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)	(5)	(6)	(7)	(9)	(10)	(11)	(13)	(14)	(15)
OECD Länder												
Australien[1]	94	2	4	4785	7933	319	5526	6222	3394	10289	7800	993
Österreich[1]	m	m	m	910	910	910	910	910	a	m	m	m
Kanada	m	m	m	4965	5158	m	m	m	m	m	m	m
Chile	15	12	72	7351	9950	8929	8437	12116	9237	6487	10597	8510
Dänemark[2]	m	m	m	0	0	0	m	m	m	m	m	m
Estland	m	m	m	0	0	0	0	0	0	m	m	m
Finnland	53	47	a	0	0	0	0	0	a	a	a	a
Ungarn	90	6	4	751	783	619	586	1175	659	1896	541	1237
Israel[3]	15	65	20	3043	m	m	3041	m	m	6675	m	m
Italien[1]	90	a	10	1647	1817	1234	a	a	a	5771	6368	2268
Japan	26	a	74	5218	5216	5216	a	a	a	8411	6943	5762
Republik Korea[4]	m	m	m	4712	6215	6970	a	a	a	8419	11426	12175
Lettland	7	70	24	a	a	a	1906–24912[d]	1961–29894	3388–18136	1435–15346[d]	2152–16940	3786–7971
Luxemburg	m	m	m	449–896	449–3586	448	a	a	a	m	m	a
Mexiko[1]	70	a	30	m	m	m	a	a	a	4711[d]	x(13)	x(13)
Niederlande	m	m	m	2395	2395	a	a	a	a	m	m	a
Neuseeland[5]	m	m	m	4236[d]	m	4598	m	m	a	m	m	a
Norwegen	84	6	10	0	0	a	2928[d]	x(9)	a	6288[d]	x(13)	a
Polen[6]	93	a	7	0	0	0	a	a	a	2175	658	m
Portugal	m	m	m	1116–1808	1116–10587	m	a	a	a	m	m	m
Slowakei	95	0	5	0	0	0	a	a	a	2827	3503	9175
Slowenien	94	5	1	0	0	6553[d]	0	0	x(7)	0	0	x(7)
Spanien	82	x(3)	18[d]	1832	2860	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[2]	87	13	a	0	0	0	0	0	0	a	a	a
Schweiz[1]	83	7	10	1170[d]	1170	437	1170[d]	1170	437	m	m	m
Türkei	m	a	m	0	0	0	a	a	a	m	m	m
Vereinigte Staaten[7]	67	a	33	8202	11064	13264	a	a	a	21189	17084	22929
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	m	m	m	132–1112	132–1112	556	132–1112	132–1112	556	m	m	a
Belgien (frz.)[1]	40	60	a	419[d]	x(5)	x(5)	557[d]	x(9)	x(9)	a	a	a
England (UK)	m	m	m	a	a	a	11797	m	m	m	m	m

Anmerkung: Bildungsgebühren sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Daten 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. Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten).

1. Referenzjahr 2014/2015. 2. Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer beziehen sich auf Bildungsteilnehmer aus Nicht-EWR-Ländern. 3. Referenzjahr 2013/2014. 4. Referenzjahr 2016. 5. Schätzungen beziehen sich nur auf Hochschulen und sind ohne Bildungsgänge auf ISCED-Stufe 6, wie Postgraduiertenzertifikate oder -diplome. 6. Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer beziehen sich auf Bildungsteilnehmer aus Nicht-EU-Ländern. 7. Referenzjahr 2011/2012.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804660

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

Tabelle C5.1 (Forts.)

Geschätzte durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren an Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs (2015/2016)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt, nach Art der Bildungseinrichtung und Abschlussstruktur, basierend auf Bildungsteilnehmern in Vollzeitausbildung

	Von Bildungseinrichtungen erhobene durchschnittliche jährliche Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer (Vollzeit)								
	Öffentliche Bildungseinrichtungen			Private 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
	(17)	(18)	(19)	(21)	(22)	(23)	(25)	(26)	(27)
OECD Länder									
Australien[1]	15 750	14 492	14 841	12 094	8 277	15 334	9 945	10 987	13 369
Österreich[1]	1 819	1 819	1 819	1 819	1 819	1 819	m	m	m
Kanada	17 588	12 875	m	m	m	m	m	m	m
Chile	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer								
Dänemark[2]	1092–2047								
Estland	Differenzierung der Bildungsgebühren basierend auf der Unterrichtssprache in dem Bildungsgang: Bildungsgebühren können für nicht in Estnisch abgehaltene Bildungsgänge erhoben werden.								
Finnland	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer								
Ungarn	1 304	5 352	1 347	465	641	639	3 658	2 731	1 200
Israel[3]	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer								
Italien[1]	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer								
Japan	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer								
Republik Korea[4]	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer								
Lettland	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer								
Luxemburg	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer								
Mexiko[1]	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer								
Niederlande	m	m	a	a	a	a	m	m	a
Neuseeland[5]	18 269[d]	m	4 598	m	m	a	m	m	a
Norwegen	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer								
Polen[6]	4 545	2 419	0	a	a	a	3 082	2 583	m
Portugal	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer								
Slowakei	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer								
Slowenien	0	0	6 553[d]	0	0	x(19)	0	0	x(19)
Spanien	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer								
Schweden[2]	13 968	14 415	0	13 968	14 415	0	a	a	a
Schweiz[1]	Keine besonderen Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer								
Türkei	m	m	m	a	a	a	m	m	m
Vereinigte Staaten[7]	16 066	16 489	20 168	a	a	a	29 234	24 095	30 205
Subnationale Einheiten									
Belgien (fläm.)	Bildungsgebühren für nicht aus einem EWR-Land kommende Bildungsteilnehmer liegen im Ermessen der Bildungseinrichtungen. Ausnahmen bestehen für einige Gruppen von Bildungsteilnehmern (z. B. Flüchtlinge, Asylsuchende).								
Belgien (frz.)[1]	1 483	1 979	m	x(17)	x(18)	m	a	a	a
England (UK)	a	a	a	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Bildungsgebühren sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da nicht alle Bildungseinrichtungen berücksichtigt sind. Die angegebenen Daten 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. Daten zu kurzen tertiären Bildungsgängen sind im Internet verfügbar (s. StatLink unten).

1. Referenzjahr 2014/2015. 2. Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer beziehen sich auf Bildungsteilnehmer aus Nicht-EWR-Ländern. 3. Referenzjahr 2013/2014. 4. Referenzjahr 2016. 5. Schätzungen beziehen sich nur auf Hochschulen und sind ohne Bildungsgänge auf ISCED-Stufe 6, wie Postgraduiertenzertifikate oder -diplome. 6. Bildungsgebühren für ausländische Bildungsteilnehmer beziehen sich auf Bildungsteilnehmer aus Nicht-EU-Ländern. 7. Referenzjahr 2011/2012.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804660

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

Tabelle C5.2

Geschätzte Veränderung der Bildungsgebühren tertiärer Bildungseinrichtungen (2005/2006 bis 2015/2016) und jüngste Reformen der Bildungsgebühren

Index der Veränderung (2005/2006 = 100)

	Index der Veränderung der Höhe der Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer in tertiären Bildungsgängen zwischen 2005/2006 und 2015/2016 (öffentliche und private Bildungseinrichtungen, zu konstanten Preisen, 2005/2006 = 100)			
	Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor- bzw. gleichwertige Bildungsgänge	Master- bzw. gleichwertige Bildungsgänge	Promotions- bzw. gleichwertige Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)
OECD Länder				
Australien[1,2]	m	117	116	127
Österreich[1]	m	83	83	83
Kanada	m	123	88	m
Estland	m	m	m	m
Finnland	a	a	a	a
Ungarn	m	m	m	m
Italien	m	113	m	122
Japan	107	108	105	103
Republik Korea	m	m	m	m
Lettland	65	65	65	65
Luxemburg	75	75	m	75
Niederlande	115	115	115	a
Neuseeland	x(2)	121	m	m
Schweden	a	a	a	a
Türkei	a	a	a	a
Vereinigte Staaten[3]	103	120	98	112
Subnationale Einheiten				
Belgien (fläm.)	m	m	m	m
Belgien (frz.)	m	m	m	m
England (UK)	x(2)	415	m	m

Anmerkung: Diese Tabelle listet die Länder auf, für die ein Index der Veränderung der Bildungsgebühren berechnet werden konnte, und/oder die Länder mit Informationen über Reformen der Bildungspolitik im Tertiärbereich seit 2010. Die Daten in den Spalten (1) bis (5) gelten als guter Näherungswert für die Entwicklung der Bildungsgebühren, auch wenn sie auf dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten tertiären Bildungsgänge beruhen und nicht alle Bildungseinrichtungen einschließen.
1. Referenzberichtsjahr 2014/2015. 2. Index der Veränderung nur für öffentliche Bildungseinrichtungen berechnet. 3. Referenzberichtsjahr 2003/2004 anstelle 2005/2006 und 2011/2012 anstelle 2015/2016.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804679
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C5.2 (Forts.)

Geschätzte Veränderung der Bildungsgebühren tertiärer Bildungseinrichtungen (2005/2006 bis 2015/2016) und jüngste Reformen der Bildungsgebühren

Index der Veränderung (2005/2006 = 100)

	Seit 2010 im Tertiärbereich durchgeführte Reformen		
	Reformen der Höhe der Bildungsgebühren	Hiervon zumindest einige mit einer Änderung der Höhe der Bildungsteilnehmern zur Verfügung stehenden öffentlichen Unterstützungsleistungen kombiniert	Kommentar
	(5)	(6)	(7)
OECD Länder			
Australien[1,2]	Ja	Ja	Seit Einführung des seit 2012 voll wirksamen nachfrageabhängigen Finanzierungssystems fördert die australische Regierung alle förderungsberechtigten inländischen Bildungsteilnehmer in Bildungsgängen auf Bachelorniveau (mit Ausnahme von Medizin) an öffentlichen Universitäten mit Unterstützungsleistungen. Durch diese Politik stieg die Zahl der Bildungsteilnehmer auf subventionierten Commonwealth-Bildungsplätzen.
Österreich[1]	Nein	Nein	
Kanada	Ja	Ja	Jede Jurisdiktion legt eigenständig Obergrenzen für Bildungsgebühren an Colleges und Universitäten fest, mit Ausnahme einiger weniger, die keine Obergrenzen vorschreiben.
Estland	Ja	Ja	2013/2014 wurde ein bedarfsabhängiges Unterstützungssystem für Bildungsteilnehmer neu eingeführt. Bildungsteilnehmer aus einkommensschwächeren Familien können Studienbeihilfen (ca. 75 bis 220 Euro/Monat) beantragen. Voraussetzungen sind eine Vollzeitausbildung und dass die reguläre Dauer für einen Bildungsgang nicht überschritten ist. Daneben wurde ab 2015 eine besondere bedarfsabhängige Zuwendung eingeführt, wenn der Antrag auf bedarfsabhängige Ausbildungsbeihilfe eines Bildungsteilnehmers abgelehnt wurde, sich aber die wirtschaftliche Lage der Familie seither geändert hat. Bildungsteilnehmer können weiterhin besondere Bildungsdarlehen bei Banken beantragen. Die Promotionsbeihilfen für Doktoranden haben sich nicht geändert.
Finnland	Nein	Nein	2010–2014 konnten Hochschulen probeweise Gebühren von ausländischen Bildungsteilnehmern (von außerhalb der EU bzw. des EWR) erheben, die an einer Universität oder Hochschule an einem fremdsprachig unterrichteten Bildungsgang auf Masterebene teilnahmen. Fast alle Bildungsteilnehmer, von denen Bildungsgebühren verlangt wurden, erhielten Zuschüsse, die die Bildungsgebühren teilweise oder vollständig deckten. Einige Zuschüsse enthielten auch einen Anteil zur Deckung der Lebenshaltungskosten. Die Hochschulen gewährten Zuschüsse vorrangig auf Basis akademischer Leistungen. Seit dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2017/2018 werden in Finnland von Bildungsteilnehmern aus NIcht-EU- bzw. Nicht-EWR-Ländern für tertiäre Bildungsgänge Bildungsgebühren erhoben.
Ungarn	Ja	Ja	Bildungsteilnehmer erhalten entweder eine volle Finanzierung über öffentliche Stipendien, eine Teilfinanzierung über staatliche Stipendien (50 % der Bildungskosten) oder müssen die Bildungskosten in vollem Umfang selbst tragen. Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 verringerte der Staat die Anzahl der voll finanzierten Plätze um 27 % und erhöhte, jedoch moderater, die Anzahl der teilweise staatlich finanzierten Plätze. Von der Senkung waren hauptsächlich Fächergruppen wie Recht und Wirtschaft betroffen. Im Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 wurde für Bildungsteilnehmer, die die vollen Kosten ihrer Ausbildung selbst tragen, ein neues Programm für Bildungsdarlehen aufgelegt.
Italien	Ja	Ja	Seit 2011/2012 können die Gebühren für Bildungsteilnehmer erhöht werden, die länger als die reguläre Ausbildungszeit im Tertiärbereich verbringen, und seit 2013 für Doktoranden, die ein Stipendium erhalten.
Japan	Nein	Nein	
Republik Korea	Ja	Ja	Seit 2012 nationale Stipendien für Bildungsteilnehmer durch Kombination und Ausweitung bereits bestehender Stipendien für einkommensschwache Bildungsteilnehmer. Der Jahreshaushalt für staatlich finanzierte Stipendien wie z.B. nationale Stipendien wurde jedes Jahr erhöht und betrug 2016 fast das 8-Fache von 2011.
Lettland	Nein	Nein	
Luxemburg	Nein	Nein	
Niederlande	Nein	Nein	
Neuseeland	Ja	Nein	Die Reform 2011 setzte Grenzen dafür fest, inwieweit Bildungseinrichtungen Bildungsgebühren und Kosten für einen Bildungsgang erhöhen dürfen. Die Höhe wird jedes Jahr staatlich festgesetzt und betrug 2011 bis 2015 4%. Für 2016 wurde sie auf 3 % festgesetzt und für 2017 auf 2 %. 2012 gab es bildungspolitische Änderungen mit dem Ziel zu steuern, wie Bildungseinrichtungen Pflichtgebühren für Bildungsteilnehmer für nicht unterrichtsbezogene Dienstleistungen festsetzen. Seit 2018 wird schrittweise eine gebührenfreie tertiäre Ausbildung für inländische Bildungsteilnehmer eingeführt, die zum ersten Mal eine Ausbildung im Tertiärbereich aufnehmen. Spätestens ab 2024 wird es 3 Jahre gebührenfreier tertiärer Ausbildung für alle inländischen Bildungsteilnehmer geben, die zum ersten Mal eine tertiäre Ausbildung aufnehmen.
Schweden	Ja	Ja	2011 wurden Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer aus Nicht-EWR-Ländern eingeführt sowie zwei verschiedene Stipendienprogramme für zahlende Bildungsteilnehmer.
Türkei	Ja	Nein	Ab dem Berichtsjahr für Bildungsgänge 2012/2013 fallen für Bildungsteilnehmer in der ersten tertiären Ausbildung (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 für einen Abendbildungsgang eingeschrieben sind bzw. ihre Ausbildung nicht während der regulären Ausbildungsdauer abgeschlossen haben.
Vereinigte Staaten[3]	Nein	Nein	
Subnationale Einheiten			
Belgien (fläm.)	Ja	Nein	Seit dem 1. Januar 2015 erhöhten sich die Bildungsgebühren in der Erwachsenenbildung für kurze tertiäre Bildungsgänge auf 1,50 Euro pro Unterrichtseinheit, und die Höchstgebühr pro Jahr stieg auf 600 Euro. Für Bachelor- bis Promotions- bzw. gleichwertige Bildungsgänge stiegen die jährlichen Bildungsgebühren für Bildungsteilnehmer in Vollzeitausbildung von 620 Euro auf 890 Euro.
Belgien (frz.)	Ja	Nein	28.972 Bildungsteilnehmer (17 % der Bildungsteilnehmer mit Anspruch auf finanzielle Unterstützung) bezahlen keine Bildungsgebühren mehr (2014/2015), und 3.892 Bildungsteilnehmer aus einkommensschwachen Familien (2,3 % der Anspruchsberechtigten) erhalten eine Ermäßigung der Bildungsgebühren.
England (UK)	Ja	Ja	

Anmerkung: Diese Tabelle listet die Länder auf, für die ein Index der Veränderung der Bildungsgebühren berechnet werden konnte, und/oder die Länder mit Informationen über Reformen der Bildungspolitik im Tertiärbereich seit 2010. Die Daten in den Spalten (1) bis (5) gelten als guter Näherungswert für die Entwicklung der Bildungsgebühren, auch wenn sie auf dem gewichteten Durchschnitt der wichtigsten tertiären Bildungsgänge beruhen und nicht alle Bildungseinrichtungen einschließen.

1. Referenzberichtsjahr 2014/2015. 2. Index der Veränderung nur für öffentliche Bildungseinrichtungen berechnet. 3. Referenzberichtsjahr 2003/2004 anstelle 2005/2006 und 2011/2012 anstelle 2015/2016.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804679

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

Tabelle C5.3

Öffentliche Darlehen, Rückzahlung und verzögerte Rückzahlung für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2015/2016)

	Öffentliche Darlehen			
	Anteil Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich, die ein Bildungsdarlehen erhalten	Durchschnittlicher jährlicher Bruttodarlehensbetrag (in US-Dollar), der jedem Bildungsteilnehmer zur Verfügung steht	Subventionierter Zinssatz	
			Zinssatz während der Ausbildung	Zinssatz nach der Ausbildung
	(1)	(2)	(3)	(4)
OECD Länder				
Australien[1,2]	100 %	ISCED 5: 4 771 ISCED 6: 4 181 ISCED 7: 5 385 ISCED 8: 6 171	2,6 %	2,6 %
Kanada[3,4]	60 %	ISCED 5: 4 399 ISCED 6: 4 458 ISCED 7: 6 094 ISCED 8: 6 685	Kein nominaler Zinssatz	5,2 %
Chile	4 %	ISCED 5: 3 760 ISCED 6: 6 143 ISCED 7: 9 416 ISCED 8: 9 268	Kein nominaler Zinssatz	0,02 %
Dänemark	38 %	4 946 (nur ISCED 5–7)	0,04 %	0,01 %
Estland	m	3 561 (nur ISCED 6–8)	5,0 %	5,0 %
Finnland[5]	29 %	3 718 (nur ISCED 6–8)	Kein nominaler Zinssatz	Mit privater Bank ausgehandelter Zinssatz
Deutschland[6,7]	21 %	m	Kein nominaler Zinssatz	m
Japan[8]	45 %	ISCED 5: 5 937 ISCED 6: 6 074 ISCED 7: 8 527 ISCED 8: 12 580	Kein nominaler Zinssatz	0 %–3 %
Republik Korea[7,9,10]	m	4 882	2,5 %–2,7 %	2,5 %–2,7 %
Lettland	9 %	2 531	EURIBOR + 2,5 %	0 %–5 %
Luxemburg	a	a	m	EURIBOR + 0,5 % (–2 % von Bildungsteilnehmer gezahlt)
Mexiko[1]	2 %	19 826	m	m
Niederlande	33 %	7 155 (nur ISCED 5–7)	0,1 %	0,9 %
Neuseeland	m	ISCED 5: 5 314 ISCED 6: 6 424 ISCED 7: 6 663 ISCED 8: 5 702	Kein nominaler Zinssatz	Kein nominaler Zinssatz wenn in Neuseeland ansässig, sonst 5,3 %
Norwegen	100 %	ISCED 5: 8 849 ISCED 6: 8 952 ISCED 7: 8 519	Kein nominaler Zinssatz	1,9 %
Polen	15 %	3 972	Kein nominaler Zinssatz	0,9 %
Slowakei	1 %	4 795	Kein nominaler Zinssatz	2,1 %
Schweden[11]	100 %	ISCED 5: 7 616 ISCED 6–7: 6 665 ISCED 8: 4 697	0,6 %	0,6 %
Schweiz	1 %	ISCED 5–6: 4 849 ISCED 7: 7 360 ISCED 8: 5 216	m	m
Türkei	44 %	ISCED 5–6: 3 991 ISCED 7: 7 982 ISCED 8: 11 974	m	m
Vereinigte Staaten[12,13]	55 %	ISCED 5: 2 106 ISCED 6: 4 330 ISCED 7: 16 363 ISCED 8: 5 984	4,3 %–6,8 %	4,3 %–6,8 %
Subnationale Einheiten				
Belgien (frz.)	0 %	1 549	Kein nominaler Zinssatz	4,0 %
England (UK)[14]	m	14 997 (nur ISCED 5 und 6)	3,9 %	0,9 %–3,9 %

Anmerkung: Weitere Daten zu Darlehensrückzahlungen, verzögerten Rückzahlungen und Darlehenserlass stehen im Internet zur Verfügung (s. u. StatLink).
1. Referenzjahr 2014/2015. 2. Ohne kurze tertiäre Bildungsgänge. 3. Enthält nur Informationen zum Anteil der Finanzhilfen seitens des Staates Kanada, die 60 % der Bildungsdarlehen in den Provinzen, die sich am Canada Student Loans Program (CSLP) beteiligen, ausmachen. Zahlen auch ohne die Provinz Quebec. 4. Referenzjahr 2013/2014. 5. Information bezieht sich auf staatlich garantierte private Darlehen. 6. Die Angabe zu den Bildungsteilnehmern, die ein Darlehen erhalten, bezieht sich auf den Anteil anspruchsberechtigter Bildungsteilnehmer. 7. Referenzjahr 2016. 8. Umfasst nur zinslose Darlehensbeträge. 9. Die Daten umfassen nur staatlich finanzierte Bildungsdarlehen durch die koreanische Stiftung zur Unterstützung von Bildungsteilnehmern, z. B. in Form von einkommensabhängigen Bildungsdarlehen, allgemeinen Ratenbildungsdarlehen, Bildungsdarlehen für Bildungsteilnehmer aus ländlichen Gebieten. Bildungsdarlehen anderer Regierungsministerien wurden nicht erfasst. Sich überschneidende Begünstigte in den einzelnen Semestern wurden nicht berücksichtigt. 10. Förderfähigkeit: Income Contingent Student Loans (einkommensabhängige Bildungsdarlehen), Höchstalter 35 Jahre, höchstens 8. Einkommensdezil, mindestens 12 Credits mit mindestens 70 Punkten (von maximal 100 Punkten). General Installment Student Loans (allgemeine Ratenbildungsdarlehen), Höchstalter 55 Jahre alt, unabhängig von der Höhe des eigenen Einkommens, Bildungsteilnehmer während der Ausbildung und Graduierte, mindestens 12 Credits mit mindestens 70 Punkten (von maximal 100 Punkten). 11. Beinhaltet Darlehen, die nur Bürgern aus EU-/EWR-Ländern und der Schweiz gewährt wurden. 12. Spalte (3) bezieht sich auf die durchschnittliche Verschuldung 2009 von Bachelorabsolventen 2007/2008. Spalte (8) bezieht sich auf das auf das Jahr umgerechnete durchschnittliche Gehalt 2009 für Absolventen 2007/2008. 13. Referenzjahr 2011/2012. 14. Umfasst inländische und in der EU ansässige Bildungsteilnehmer.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804698
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle C5.3 (Forts.)

Öffentliche Darlehen, Rückzahlung und verzögerte Rückzahlung für Bildungsteilnehmer im Tertiärbereich (2015/2016)

	Öffentliche Darlehen		
	Anteil Absolventen mit Schulden	Durchschnittliche Schulden bei Abschluss (in US-Dollar)	Jährliche Steigerungsrate (in %) der Zahl inländischer Bildungsteilnehmer, die ein Bildungsdarlehen erhalten (2005/2006–2015/2016)
	(5)	(6)	(7)
OECD Länder			
Australien[1,2]	m	m	ISCED 5: 12,4 % ISCED 6: 5,3 % ISCED 7: 10,9 % ISCED 8: 0,6 %
Kanada[3,4]	m	ISCED 5: 7 762 ISCED 6–8: 12 856	m
Chile	m	m	m
Dänemark	m	m	m
Estland	a	a	ISCED 6: –19,4 % ISCED 7: –14,8 % ISCED 8: –16,8 %
Finnland[5]	ISCED 6: 50,3 % ISCED 7: 47,0 %	ISCED 6: 9 033 ISCED 7: 10 520	3,5 % (nur ISCED 6–8)
Deutschland[6,7]	m	m	1,9 % (nur ISCED 5–7)
Japan[8]	m	ISCED 5: 20 868 ISCED 6: 32 172 ISCED 7: 18 408 ISCED 8: 41 305	ISCED 5: 4,7 % ISCED 6: 4,2 % ISCED 7: –1,1 % ISCED 8: –7,3 %
Republik Korea[7,9,10]	m	m	m
Lettland	0,0	m	–0,1
Luxemburg	a	a	a
Mexiko[1]	100 % (nur ISCED 7–8)	ISCED 7: 39 653 ISCED 8: 49 566	ISCED 7: 13,9 % ISCED 8: 10,0 %
Niederlande	66,7 % (nur ISCED 5–7)	18 413 (nur ISCED 5–7)	6,0 % (nur ISCED 5–7)
Neuseeland	ISCED 5: 64 % ISCED 6: 78 % ISCED 7: 62 % ISCED 8: 54 %	ISCED 5: 12 342 ISCED 6: 22 671 ISCED 7: 28 208 ISCED 8: 24 043	ISCED 5: –1,9 % ISCED 6: 3,9 % ISCED 7: 5,6 % ISCED 8: 4,7 %
Norwegen	m	ISCED 6: 26 257 ISCED 7: 36 638	ISCED 6: 1,5 % ISCED 7: 2,1 %
Polen	5 %	10 105	–4,5 % (nur ISCED 6–8)
Slowakei	1 % (nur ISCED 6–8)	5 944	7,3 % (nur ISCED 6–8)
Schweden[11]	ISCED 5: 30 % ISCED 6: 77 % ISCED 7: 64 % ISCED 8: 38 %	ISCED 5: 12 646 ISCED 6: 21 432 ISCED 7: 24 374 ISCED 8: 19 042	ISCED 5: 2,5 % ISCED 6–7: 0,1 % ISCED 8: –18,2 %
Schweiz	m	m	–0,1
Türkei	m	m	ISCED 6: 7,0 % ISCED 7: 11,8 % ISCED 8: 6,3 %
Vereinigte Staaten[12,13]	m	24 900	m
Subnationale Einheiten			
Belgien (frz.)	m	m	–30,5 %
England (UK)[14]	m	m	4,6 % (nur ISCED 5–6)

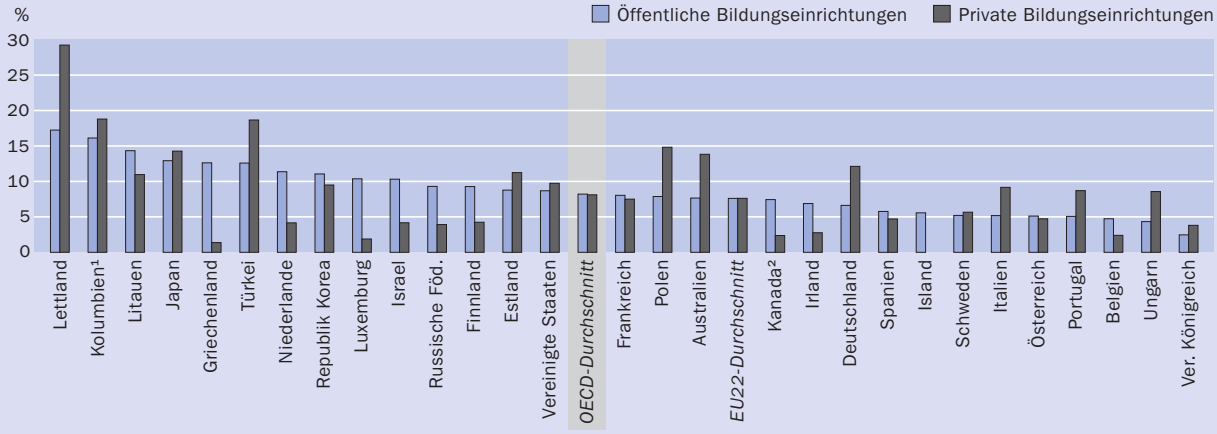
Anmerkung: Weitere Daten zu Darlehensrückzahlungen, verzögerten Rückzahlungen und Darlehenserlass stehen im Internet zur Verfügung (s. u. StatLink).
1. Referenzjahr 2014/2015. 2. Ohne kurze tertiäre Bildungsgänge. 3. Enthält nur Informationen zum Anteil der Finanzhilfen seitens des Staates Kanada, die 60 % der Bildungsdarlehen in den Provinzen, die sich am Canada Student Loans Program (CSLP) beteiligen, ausmachen. Zahlen auch ohne die Provinz Quebec. 4. Referenzjahr 2013/2014. 5. Information bezieht sich auf staatlich garantierte private Darlehen. 6. Die Angabe zu den Bildungsteilnehmern, die ein Darlehen erhalten, bezieht sich auf den Anteil anspruchsberechtigter Bildungsteilnehmer. 7. Referenzjahr 2016. 8. Umfasst nur zinslose Darlehensbeträge. 9. Die Daten umfassen nur staatlich finanzierte Bildungsdarlehen durch die koreanische Stiftung zur Unterstützung von Bildungsteilnehmern, z. B. in Form von einkommensabhängigen Bildungsdarlehen, allgemeinen Ratenbildungsdarlehen, Bildungsdarlehen für Bildungsteilnehmer aus ländlichen Gebieten. Bildungsdarlehen anderer Regierungsministerien wurden nicht erfasst. Sich überschneidende Begünstigte in den einzelnen Semestern wurden nicht berücksichtigt. 10. Förderfähigkeit: Income Contingent Student Loans (einkommensabhängige Bildungsdarlehen), Höchstalter 35 Jahre, höchstens 8. Einkommensdezil, mindestens 12 Credits mit mindestens 70 Punkten (von maximal 100 Punkten). General Installment Student Loans (allgemeine Ratenbildungsdarlehen), Höchstalter 55 Jahre alt, unabhängig von der Höhe des eigenen Einkommens, Bildungsteilnehmer während der Ausbildung und Graduierte, mindestens 12 Credits mit mindestens 70 Punkten (von maximal 100 Punkten). 11. Beinhaltet Darlehen, die nur Bürgern aus EU-/EWR-Ländern und der Schweiz gewährt wurden. 12. Spalte (3) bezieht sich auf die durchschnittliche Verschuldung 2009 von Bachelorabsolventen 2007/2008. Spalte (8) bezieht sich auf das auf das Jahr umgerechnete durchschnittliche Gehalt 2009 für Absolventen 2007/2008. 13. Referenzjahr 2011/2012. 14. Umfasst inländische und in der EU ansässige Bildungsteilnehmer.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804698
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator C6
Wofür werden Finanzmittel im Bereich der Bildung ausgegeben?

- Vom Primar- bis zum Tertiärbereich entfallen 92 Prozent der Ausgaben von Bildungseinrichtungen auf laufende Ausgaben, d. h. auf Ausgaben für Sach- und Dienstleistungen, die im laufenden Jahr in Anspruch genommen werden.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Vergütung der Beschäftigten der größte Posten der laufenden Ausgaben in den nicht tertiären Bildungsbereichen und im Tertiärbereich (78 bzw. 68 Prozent).
- Die OECD-Länder stellen im Durchschnitt 8 Prozent ihrer Bildungsgesamtausgaben für Investitionsausgaben bereit. Dieser Anteil ist im Tertiärbereich höher als in den vorgelagerten Bildungsbereichen (12 gegenüber 7 Prozent). Die jeweiligen Anteile variieren stark von Land zu Land und auch zwischen den öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen innerhalb eines Landes.

Abbildung C6.1

Anteil der Investitionsausgaben an den Gesamtausgaben öffentlicher und privater Bildungseinrichtungen (2015)
Primar- bis Tertiärbereich



1. Referenzjahr 2016. 2. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). Die Zahlen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs werden als vernachlässigbar erachtet.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Investitionsausgaben an öffentlichen Bildungseinrichtungen.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804850

Kontext

Die Aufteilung der Ausgaben in laufende Ausgaben und Investitionsausgaben kann Einfluss haben auf die Qualität des Unterrichts (z. B. durch die Gehälter der Lehrkräfte), die materiellen Bedingungen, unter denen Unterricht erteilt wird (z. B. durch die Instandhaltung von Schulgebäuden), und die Fähigkeit der Bildungssysteme, sich den geänderten demografischen Gegebenheiten und der Entwicklung der Zahl der Bildungsteilnehmer anzupassen. Daher können Entscheidungen über die Mittelzuweisung Einfluss haben auf die Art des Unterrichts und somit auf die Lernergebnisse der Bildungsteilnehmer. Hierbei unter Berücksichtigung der landesspezifischen Prioritäten das richtige Verhältnis zu finden ist eine Herausforderung für alle Regierungen. Ein Vergleich der Aufgliederung

der Bildungsausgaben nach den einzelnen Ausgabenkategorien kann einen Einblick geben in die unterschiedlichen organisatorischen und operationalen Strukturen der OECD-Länder.

Dieser Indikator beschreibt die verschiedenen Verwendungszwecke, für die im Bildungsbereich Mittel aus den verschiedenen Quellen (öffentlich, international und privat) ausgegeben werden. Er zeigt die Unterschiede zwischen laufenden Ausgaben und Investitionsausgaben auf.

Steigende Bildungsteilnehmerzahlen können Investitionsausgaben bedingen, da sie häufig den Bau neuer Gebäude erforderlich machen. Dieser Indikator enthält auch Einzelheiten zum Verwendungszweck der laufenden Ausgaben und betrachtet insbesondere die Vergütung der Beschäftigten und sonstige damit zusammenhängende Aspekte. Die laufenden Ausgaben werden hauptsächlich von den Gehältern der Lehrkräfte beeinflusst (s. Indikator D3), aber auch von der Altersstruktur der Lehrerschaft sowie der Zahl der nicht unterrichtenden Beschäftigten im Bildungswesen. Bildungseinrichtungen bieten nicht nur Bildungsdienstleistungen an, sondern es werden dort auch sonstige Dienstleistungen, wie z. B. Mahlzeiten, Transport, Unterbringung und/oder Forschungstätigkeiten, zur Verfügung gestellt. All diese Ausgaben werden in diesem Indikator analysiert.

C 6

Weitere wichtige Ergebnisse

- In allen Bildungsbereichen stellt die Vergütung der Beschäftigten den größten Posten der laufenden Ausgaben dar. In den nicht tertiären Bildungsbereichen gehen vier Fünftel der Vergütung für Beschäftigte an Lehrkräfte und der Rest an sonstige Beschäftigte. Im Tertiärbereich entfällt ein Drittel dieses Postens auf die Vergütung sonstiger Beschäftigter, womit dieser Anteil beinahe doppelt so hoch ist wie der in den vorgelagerten Bildungsbereichen.
- In den nicht tertiären Bildungsbereichen ist der von öffentlichen Bildungseinrichtungen für laufende Ausgaben verwendete Anteil der Gesamtausgaben höher als der von privaten Bildungseinrichtungen (93 gegenüber 91 Prozent). Im Tertiärbereich geben private Bildungseinrichtungen dagegen einen höheren Anteil der Gesamtausgaben für laufende Ausgaben aus als öffentliche Bildungseinrichtungen (92 gegenüber 87 Prozent).
- Der Anteil der für sonstige Beschäftigte bestimmten Ausgaben in Bildungseinrichtungen der nicht tertiären Bildungsbereiche reicht von mindestens 20 Prozent am oberen Ende in Belgien, Estland, Frankreich, Island, Litauen, Tschechien und den Vereinigten Staaten bis zu weniger als 10 Prozent in Griechenland, Kolumbien, Luxemburg und Österreich.

Analyse und Interpretationen

Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben von Bildungseinrichtungen nach Bildungsbereich

Die Ausgaben von Bildungseinrichtungen umfassen laufende und Investitionsausgaben. Laufende Ausgaben beinhalten finanzielle Aufwendungen für Ressourcen der Bildungseinrichtungen, die jedes Jahr für den laufenden Betrieb der Bildungseinrichtungen erforderlich sind, während sich die Investitionsausgaben auf Ausgaben für den Erwerb oder den Erhalt von Sachwerten mit einer Lebensdauer von mehr als einem Jahr (s. Abschnitt Definitionen) beziehen. Da Bildungsvermittlung sehr arbeitskräfteintensiv ist, entfällt in den OECD-Ländern der Großteil der Gesamtausgaben für Bildung auf laufende Ausgaben, insbesondere die Vergütung der Beschäftigten. 2015 beliefen sich die laufenden Ausgaben von Bildungseinrichtungen in allen Bildungsbereichen (vom Primar- bis zum Tertiärbereich) im Durchschnitt der OECD-Länder auf 92 Prozent der Gesamtausgaben. In den einzelnen Ländern variiert der Anteil der laufenden Ausgaben in allen Bildungsbereichen von 79 Prozent in Lettland bis 97 Prozent in Belgien und dem Vereinigten Königreich (Tab. C6.1).

Der durchschnittliche Anteil der laufenden Ausgaben in den OECD-Ländern ist in den nicht tertiären Bildungsbereichen höher als im tertiären Bildungsbereich (93 gegenüber 88 Prozent). Im Primar- und Sekundarbereich reicht die Bandbreite von 83 Prozent in Lettland bis 99 Prozent in Griechenland. Im postsekundaren, nicht tertiären Bereich reicht der Anteil von 83 Prozent in Lettland bis 100 Prozent in Luxemburg und im Tertiärbereich von 52 Prozent in Griechenland bis 96 Prozent in Finnland und Schweden. Der Anteil der laufenden Ausgaben unterscheidet sich im Durchschnitt zwischen den einzelnen Bildungsbereichen um nicht mehr als 5 Prozentpunkte. In den meisten Ländern ist der Anteil der laufenden Ausgaben in den nicht tertiären Bildungsbereichen höher als im Tertiärbereich. Die einzigen Länder, in denen der Anteil der laufenden Ausgaben im Tertiärbereich höher ist als in den vorgelagerten Bildungsbereichen, sind Finnland, Irland, Israel, Norwegen und Schweden.

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern in Bezug auf die Ausgaben spiegeln die Organisation der einzelnen Bildungsbereiche in dem jeweiligen Land sowie das Ausmaß wider, in dem die Länder in den Neubau von Gebäuden investiert haben, was bei einer steigenden Zahl von Bildungsteilnehmern häufig erforderlich ist. Wie in Tabelle C6.1 dargestellt, ist der Anteil der Investitionsausgaben im Allgemeinen in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs höher (OECD-Durchschnitt 12 Prozent) als in den vorgelagerten Bereichen (OECD-Durchschnitt 7 Prozent). Die Investitionsausgaben im Tertiärbereich sind in Griechenland (48 Prozent), Kolumbien (39 Prozent) und Lettland (31 Prozent) am höchsten. In den nicht tertiären Bereichen weisen unter den Ländern mit verfügbaren Daten Japan, Lettland und Norwegen die höchsten Anteile am Bildungshaushalt für Investitionsausgaben aus.

Die Eigentumsverhältnisse im Hinblick auf die Gebäude von tertiären Bildungseinrichtungen könnten zum Teil die Unterschiede beim relativen Anteil der laufenden bzw. Investitionsausgaben im Tertiärbereich erklären. So können sich von Bildungseinrichtungen genutzte Gebäude und Grundstücke in den verschiedenen Fällen entweder im Besitz der Einrichtungen befinden, kostenlos von ihnen genutzt werden oder angemietet sein. Daher hängt die von den Ländern angegebene Höhe der laufenden Ausgaben und der Investitionsausgaben zum Teil davon ab, wie die materielle Infrastruktur in einem bestimmten Land geregelt ist (s. Kasten B6.1 in OECD, 2012[1]).

Zusammensetzung der laufenden Ausgaben

Die laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen lassen sich darüber hinaus in drei große funktional definierte Kategorien unterteilen: 1. Vergütung der Lehrkräfte, 2. Vergütung der sonstigen Beschäftigten und 3. sonstige laufende Ausgaben (z. B. Ausgaben für Unterrichts- und Hilfsmaterial, die Instandhaltung von Bildungseinrichtungen, die Bereitstellung von Mahlzeiten für Bildungsteilnehmer sowie Mietzahlungen für Gebäude und sonstige Einrichtungen). Die relativen Anteile dieser Kategorien ändern sich in der Regel nicht sehr von Jahr zu Jahr. Aber aktuelle und prognostizierte Veränderungen der Bildungsbeteiligung, Veränderungen der Gehälter der Beschäftigten im Bildungswesen und die Instandhaltungskosten für Bildungseinrichtungen können sich nicht nur auf die Höhe der bereitgestellten Beträge, sondern auch auf den für die jeweilige Kategorie bestimmten Anteil auswirken.

Die Gehälter der Lehrkräfte und der sonstigen Beschäftigten im Bildungsbereich machen in allen OECD-Ländern sowohl in den nicht tertiären Bildungsbereichen als auch im Tertiärbereich den größten Teil der laufenden Ausgaben aus. Jedoch entfällt mit einem Unterschied von 10 Prozentpunkten in den nicht tertiären Bildungsbereichen ein höherer Anteil auf die Gehälter als im Tertiärbereich (78 gegenüber 68 Prozent). Die OECD-Länder wenden im Durchschnitt in den nicht tertiären Bildungsbereichen 63 Prozent der gesamten laufenden Ausgaben für die Vergütung von Lehrkräften und 15 Prozent für die Vergütung von sonstigen Beschäftigten auf, d. h., die restlichen 22 Prozent stehen für sonstige laufende Ausgaben zur Verfügung. Im Tertiärbereich fließen 42 Prozent der laufenden Ausgaben in die Vergütung der Lehrenden und 26 Prozent in die Vergütung anderer Beschäftigter, sodass noch 32 Prozent für sonstige Ausgaben zur Verfügung stehen (Tab. C6.2 und Abb. C6.2).

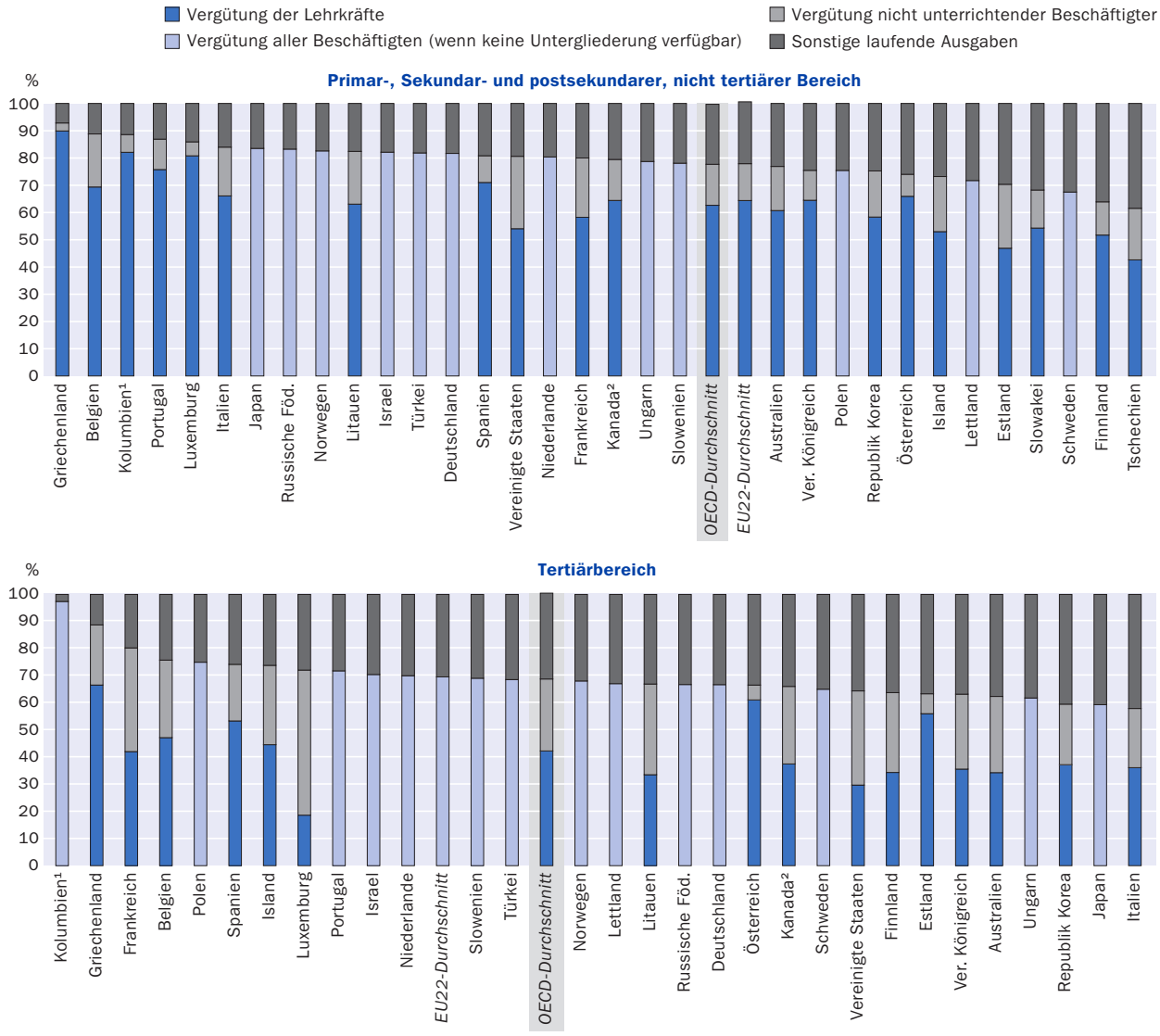
Es gibt signifikante Unterschiede innerhalb der einzelnen Länder, wofür die Mittel für laufende Ausgaben in den einzelnen Bildungsbereichen zugewiesen werden. Island und Kolumbien sind die einzigen Länder, die im Tertiärbereich einen höheren Anteil der laufenden Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten einsetzen als in einem der anderen Bildungsbereiche (Tab. C6.2). Finnland, Frankreich und Polen geben im Tertiärbereich und in den vorgelagerten Bildungsbereichen gleich hohe Anteile für die Vergütung von Beschäftigten aus. In allen anderen Ländern entfällt im Tertiärbereich der geringste Anteil der laufenden Gesamtausgaben auf die Vergütung der Beschäftigten. In Italien und Japan liegen die Unterschiede zwischen dem Tertiärbereich und den vorgelagerten Bildungsbereichen bei über 20 Prozentpunkten. Betrachtet man alle Bildungsbereiche zusammen, zeigen sich in Belgien, Griechenland, Kolumbien, Luxemburg und Portugal Gemeinsamkeiten bei der Verteilung der Ausgaben. In der Regel geben sie einen höheren Anteil der laufenden Bildungsausgaben für die Vergütung von Beschäftigten aus (über 82 Prozent) und weniger für andere, per Auftrag vergebene oder zugekaufte Serviceleistungen wie Unterstützungsdienste (z. B. für die Instandhaltung von Schulgebäuden), zusätzliche Dienstleistungen (z. B. für die Bereitstellung von Mahlzeiten) oder Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen.

Der Unterschied bei dem auf „sonstige laufende Ausgaben“ entfallenden Anteil zwischen den einzelnen Bildungsbereichen spiegelt teilweise den unterschiedlichen Umfang der Verwaltungssysteme in diesen Bildungsbereichen wider (z. B. die Mitarbeiterzahl oder die den Verwaltungsmitarbeitern zur Verfügung stehende Ausstattung). Die Kosten für Einrichtungen und Ausrüstung sind im Allgemeinen im Tertiärbereich höher als in den anderen Bildungsbereichen. Ferner werden in einigen Ländern Bildungseinrichtungen im

Abbildung C6.2

Zusammensetzung der laufenden Ausgaben an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (2015)

Bildungseinrichtungen vom Primar- bis zum Tertiärbereich



1. Referenzjahr 2016. 2. Primarbereich umfasst auch Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Vergütung aller Beschäftigten.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), Tabelle B6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804869

Tertiärbereich Gebäude eher anmieten, was dann einen großen Teil der laufenden Ausgaben erklären kann. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern beim Anteil der auf die Vergütung der nicht unterrichtenden Beschäftigten laufenden Ausgaben 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 dem auf diese Kategorie entfallenden Anteil der laufenden Ausgaben erklären (wie in Finnland und Schweden, s. Indikator C1).

Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben öffentlicher und privater Bildungseinrichtungen

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen verteilen ihre Aufwendungen für laufende und Investitionsausgaben auf ähnliche Art und Weise, wobei die Unterschiede im Tertiärbereich stärker ausgeprägt sind als in den vorgelagerten Bildungsbereichen. In den OECD-Ländern liegt der durchschnittliche Anteil der laufenden Ausgaben in den nicht tertiären Bildungsbereichen in privaten Bildungseinrichtungen um 2 Prozentpunkte niedriger als in den öffentlichen Bildungseinrichtungen (91 gegenüber 93 Prozent). Im Tertiärbereich jedoch ist der Anteil der laufenden Ausgaben in privaten Bildungseinrichtungen 5 Prozentpunkte größer als in öffentlichen (92 Prozent gegenüber 87 Prozent). Dieser Unterschied im Tertiärbereich ist in Griechenland, Kolumbien und Litauen stärker ausgeprägt. In Estland, Irland, Italien, Japan, Österreich und Ungarn ist der Anteil der laufenden Ausgaben in öffentlichen Bildungseinrichtungen größer.

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen unterscheiden sich auch darin, wofür die laufenden Ausgaben verwendet werden (Tab. C6.3). Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der für die Vergütung von Beschäftigten verwendete Anteil der laufenden Ausgaben in den nicht tertiären Bildungsbereichen in öffentlichen Bildungseinrichtungen um 8 Prozentpunkte höher als in privaten Bildungseinrichtungen (80 gegenüber 72 Prozent). Die größten Unterschiede hierbei gibt es mit mindestens 20 Prozentpunkten in Griechenland, Italien, Portugal, der Russischen Föderation und der Türkei, wo sich der Unterschied auf mindestens 20 Prozentpunkte beläuft. Das Gegenteil ist der Fall in Finnland, den Niederlanden, Polen, der Slowakei und Tschechien, dort ist der für die Vergütung von Beschäftigten verwendete Anteil der laufenden Ausgaben in den privaten Bildungseinrichtungen höher als in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Im Tertiärbereich geben ebenfalls öffentliche Bildungseinrichtungen einen höheren Anteil ihrer laufenden Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten aus (im Durchschnitt der OECD-Länder 68 Prozent) als private Bildungseinrichtungen (65 Prozent).

Die Tatsache, dass private Bildungseinrichtungen üblicherweise einen geringeren Anteil ihrer laufenden Ausgaben für die Vergütung von Beschäftigten aufwenden, lässt sich durch Faktoren erklären, die im jeweiligen Bildungssystem der einzelnen Länder begründet sind. Es könnte sein, dass private Bildungseinrichtungen eher Dienstleistungen von externen Anbietern erbringen lassen. Schulgebäude und andere Einrichtungen sind vielleicht öfter angemietet (im Gegensatz zum Bildungsbetrieb in Liegenschaften, die dem Staat gehören), oder es können sich für sie Nachteile beim Erwerb von Unterrichtsmaterialien ergeben, da sie diese in wesentlich kleineren Mengen als der öffentliche Sektor beschaffen.

Öffentliche und private Bildungseinrichtungen verwenden einen ähnlich hohen Anteil an ihren Gesamtausgaben für Investitionsausgaben (8 Prozent). Aber dieser Anteil unterscheidet sich von Land zu Land stark und auch zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (Abb. C6.1). Der höchste Anteil der Investitionsausgaben an den Gesamtausgaben öffentlicher Bildungseinrichtungen lässt sich in Kolumbien, Lettland und Litauen beobachten – mehr als 14 Prozent vom Primar- bis zum Tertiärbereich. In Belgien, Italien, Österreich, Portugal, Schweden, Ungarn und dem Vereinigten Königreich ist der von öffentlichen Bildungseinrichtungen für Investitionsausgaben verwendete Anteil am niedrigsten (unter 6 Prozent). Bei privaten Bildungseinrichtungen ist der Unterschied zwischen den einzelnen Ländern noch größer. In Kolumbien, Lettland und der Türkei entfallen mehr als 19 Prozent der Gesamtausgaben auf Investitionsausgaben, in Griechenland und Island dagegen weniger als 2 Prozent. Der Unterschied zwischen den Anteilen, die öffentliche und

private Bildungseinrichtungen für Investitionsausgaben bereitstellen, liegt in zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten bei unter 4 Prozentpunkten. In Lettland ist der Unterschied beim Anteil der Investitionsausgaben am größten, und die privaten Bildungseinrichtungen geben dort proportional mehr aus als die öffentlichen Bildungseinrichtungen.

Definitionen

Investitionsausgaben beziehen sich auf Ausgaben für Sachwerte mit einer Lebensdauer von mehr als einem Jahr. Hierzu zählen u. a. die Ausgaben für Bau, Renovierung und größere Instandsetzungsarbeiten von Gebäuden sowie für die Neubeschaffung oder den Ersatz von Ausrüstungsgegenständen. Die hier ausgewiesenen Investitionsausgaben beziehen sich auf den Wert der in dem betreffenden Jahr erworbenen bzw. geschaffenen bildungsbezogenen Vermögenswerte, ausgedrückt in Höhe der Kapitalbildung, unabhängig davon, ob die Investitionsausgaben durch laufende Einnahmen oder Kreditaufnahmen finanziert wurden. Der Schuldendienst ist weder in den laufenden Ausgaben noch in den Investitionsausgaben enthalten.

Laufende Ausgaben beziehen sich auf Ausgaben für die im laufenden Haushaltsjahr verbrauchten Sach- und Dienstleistungen, die immer wieder anfallen, um die Bereitstellung von Bildungsdienstleistungen aufrechtzuerhalten. Sonstige laufende Ausgaben (d. h. nicht die für die Vergütung von Beschäftigten anfallenden Ausgaben) der Bildungseinrichtungen beinhalten Ausgaben für per Auftrag vergebene oder zugekaufte Serviceleistungen (z. B. für die Instandhaltung von Schulgebäuden), zusätzliche Dienstleistungen (z. B. für die Zubereitung von Mahlzeiten für die Bildungsteilnehmer) und Mietzahlungen für Schulgebäude und andere Einrichtungen. Diese Dienstleistungen werden von externen Anbietern erbracht, im Unterschied zu Leistungen, die von den Bildungsbehörden oder den Bildungseinrichtungen selbst mit eigenen Beschäftigten erbracht werden.

Vergütung der Beschäftigten (unterrichtende und nicht unterrichtende Beschäftigte, s. u.) umfasst: 1. Gehälter (d. h. die Bruttogehälter der im Bildungsbereich Beschäftigten, vor Abzug von Steuern, Beiträgen zur Renten- oder Krankenversicherung sowie anderen Beiträgen zur Sozialversicherung oder anderen Zwecken), 2. Aufwendungen für Altersvorsorge (tatsächliche oder kalkulatorische Aufwendungen von Arbeitgebern oder Dritten für die Finanzierung der Renten für die derzeitig im Bildungsbereich Beschäftigten) und 3. Aufwendungen für Lohnnebenkosten (Gesundheitsvorsorge oder Krankenkassenbeiträge, Invaliditätsversicherung, Arbeitslosenversicherung, Mutterschafts-/Elterngeld und Kindergeld, alle anderen Formen der Sozialversicherung). Zur Kategorie „Lehrkräfte“ zählen nur die direkt am Unterricht der Bildungsteilnehmer beteiligten Beschäftigten. In die Kategorie „nicht unterrichtende Beschäftigte“ fallen alle weiteren pädagogischen, administrativen und fachlichen Beschäftigten sowie unterstützendes Personal (z. B. Rektoren, weitere Verwaltungsmitarbeiter von Bildungseinrichtungen, Betreuer, Vertrauenslehrer, Schulpsychologen und medizinisches Personal, Bibliothekare, Personal für Betrieb und Instandhaltung von Gebäuden).

Angewandte Methodik

Die Berechnungen beziehen sich auf die Ausgaben öffentlicher Bildungseinrichtungen bzw. soweit verfügbar auf die Ausgaben sowohl öffentlicher als auch privater Bildungseinrichtungen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classification* (OECD, 2018[2]) sowie für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Haushaltsjahr 2015 (außer es ist etwas anderes angegeben) und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2017 durchgeführten UNESCO/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (Einzelheiten s. Anhang 3 unter *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*). Daten zu Argentinien, China, Indien, Indonesien, Kolumbien, Saudi-Arabien und Südafrika stammen vom UNESCO-Institut für Statistik (UIS).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

C 6

Weiterführende Informationen

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [2]

OECD (2012), *Bildung auf einen Blick 2012 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821fw*. [1]

Tabellen Indikator C6

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804774

- Tabelle C6.1: Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben (in %), nach Bildungsbereich (2015)
- Tabelle C6.2: Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie (2015)
- Tabelle C6.3: Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2015)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C6.1

Laufende Ausgaben und Investitionsausgaben (in %), nach Bildungsbereich (2015)

Mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierte laufende Ausgaben und Investitionsausgaben von Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primarbereich		Sekundarbereich				Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich		Primar- bis Tertiärbereich	
			Sekundarbereich I		Sekundarbereich II									
	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben	Laufende Ausgaben	Investitionsausgaben
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder														
Australien	93	7	91	9	91	9	96	4	92	8	89	11	91	9
Österreich	94	6	97	3	98	2	99	1	97	3	92	8	95	5
Belgien	96	4	98	2	98[d]	2[d]	x(5)	x(6)	97	3	95	5	97	3
Kanada[1]	93[d]	7[d]	x(1)	x(2)	93	7	m	m	93[d]	7[d]	93	7	93[d]	7[d]
Chile	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
Tschechien	88	12	88	12	92	8	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	94	6	93	7	86	14	89	11	92	8	88	12	90	10
Finnland	88	12	88	12	92[d]	8[d]	x(5)	x(6)	89	11	96	4	91	9
Frankreich	93	7	92	8	92	8	91	9	92	8	91	9	92	8
Deutschland	94	6	95	5	90	10	93	7	93	7	91	9	92	8
Griechenland	99	1	99	1	99	1	m	m	m	m	52	48	m	m
Ungarn	96	4	96	4	97	3	98	2	96	4	89	11	95	5
Island	94	6	95	5	97	3	96	4	95	5	95	5	95	5
Irland	93	7	93	7	94	6	m	m	93	7	94	6	93	7
Israel	89	11	x(5)	x(6)	93[d]	7[d]	96	4	91	9	95	5	92	8
Italien	96	4	96	4	97	3	85	15	96	4	90	10	95	5
Japan	86	14	85	15	89[d]	11[d]	x(5,11)	x(6,12)	87	13	87[d]	13[d]	87	13
Republik Korea	89	11	91	9	91	9	a	a	90	10	88	12	89	11
Lettland	83	17	83	17	83	17	83	17	83	17	69	31	79	21
Luxemburg	94	6	93	7	93	7	100	0	93	7	75	25	90	10
Mexiko	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m	m	m	m	m
Niederlande	89	11	89	11	91	9	94	6	90	10	89	11	89	11
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	86	14	86	14	89	11	89	11	87	13	91	9	88	12
Polen	94	6	97	3	96	4	95	5	95	5	84	16	92	8
Portugal	97	3	97	3	89[d]	11[d]	x(5,11)	x(6,12)	95	5	93[d]	7[d]	94	6
Slowakei	96	4	97	3	95	5	97	3	96	4	m	m	m	m
Slowenien	92	8	92	8	94	6	a	a	93	7	90	10	92	8
Spanien	97	3	97	3	97[d]	3[d]	x(5)	x(6)	97	3	88	12	94	6
Schweden	94	6	94	6	93	7	94	6	94	6	96	4	95	5
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	91	9	91	9	89	11	a	a	90	10	78	22	86	14
Ver. Königreich	97	3	98	2	98	2	a	a	98	2	94	6	97	3
Vereinigte Staaten	92	8	92	8	92	8	90	10	92	8	90	10	91	9
OECD-Durchschnitt	**93**	**7**	**93**	**7**	**93**	**7**	**m**	**m**	**93**	**7**	**88**	**12**	**92**	**8**
EU22-Durchschnitt	**94**	**6**	**94**	**6**	**93**	**7**	**m**	**m**	**94**	**6**	**87**	**13**	**92**	**8**
Partnerländer														
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[2]	91	9	94	6	94[d]	6[d]	x(5)	x(6)	93	7	61	39	83	17
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	94	6	94	6	93[d]	7	92	8	94	6	73	27	86	14
Russische Föd.	x(5)	x(6)	x(5)	x(6)	93[d]	7[d]	x(5)	x(6)	93	7	88	12	91	9
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.

1. Primarbereich umfasst Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). Die Zahlen des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs werden als vernachlässigbar erachtet. 2. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804793

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

Tabelle C6.2

Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie (2015)

Verwendung der mit Mitteln aus öffentlichen und privaten Quellen finanzierten laufenden Ausgaben von Bildungseinrichtungen als Prozentsatz der laufenden Gesamtausgaben

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich				Tertiärbereich				Primar- bis Tertiärbereich			
	Vergütung der Beschäftigten			Sonstige laufende Ausgaben	Vergütung der Beschäftigten			Sonstige laufende Ausgaben	Vergütung der Beschäftigten			Sonstige laufende Ausgaben
	Lehrkräfte	Sonstige Beschäftigte	Gesamt		Lehrkräfte	Sonstige Beschäftigte	Gesamt		Lehrkräfte	Sonstige Beschäftigte	Gesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	61	16	77	23	34	28	62	38	52	20	72	28
Österreich	66	8	74	26	61	5	67	33	64	7	71	29
Belgien	69	19	89	11	47	29	76	24	64	22	86	14
Kanada[1]	64[d]	15[d]	79[d]	21[d]	38	29	66	34	53[d]	21[d]	74[d]	26[d]
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	43	19	62	38	m	m	m	m	m	m	m	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	47	23	70	30	56	7	63	37	50	18	68	32
Finnland	52	12	64	36	34	29	64	36	46	18	64	36
Frankreich	58	22	80	20	42	38	80	20	54	26	80	20
Deutschland	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	67	33	x(11)	x(11)	77	23
Griechenland	90	3	93	7	67	22	89	11	87	6	92	8
Ungarn	x(3)	x(3)	79	21	x(7)	x(7)	62	38	x(11)	x(11)	75	25
Island	53	20	73	27	45	29	74	26	51	22	73	27
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	70	30	x(11)	x(11)	79	21
Italien	66	18	84	16	36	22	58	42	59	19	78	22
Japan	x(3)	x(3)	84	16	x(7)	x(7)	59[d]	41[d]	x(11)	x(11)	76	24
Republik Korea	58	17	75	25	37	22	60	40	51	19	70	30
Lettland	x(3)	x(3)	72	28	x(7)	x(7)	67	33	x(11)	x(11)	70	30
Luxemburg	81	5	86	14	19	53	72	28	73	11	84	16
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	x(3)	x(3)	80	20	x(7)	x(7)	70	30	x(11)	x(11)	77	23
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	x(3)	x(3)	83	17	x(7)	x(7)	68	32	x(11)	x(11)	79	21
Polen	x(3)	x(3)	75	25	x(7)	x(7)	75	25	x(11)	x(11)	75	25
Portugal	76	11	87	13	x(7)	x(7)	72[d]	28[d]	x(11)	x(11)	83	17
Slowakei	54	14	68	32	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	x(3)	x(3)	78	22	x(7)	x(7)	69	31	x(11)	x(11)	76	24
Spanien	71	10	81	19	53	21	74	26	66	13	79	21
Schweden	x(3)	x(3)	67	33	x(7)	x(7)	65	35	x(11)	x(11)	67	33
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	x(3)	x(3)	82	18	x(7)	x(7)	69	31	x(11)	x(11)	78	22
Ver. Königreich	64	11	75	25	36	28	63	37	57	16	72	28
Vereinigte Staaten	54	27	81	19	30	35	64	36	44	30	74	26
OECD-Durchschnitt	**63**	**15**	**78**	**22**	**42**	**26**	**68**	**32**	**58**	**18**	**76**	**24**
EU22-Durchschnitt	**64**	**14**	**77**	**23**	**m**	**m**	**70**	**30**	**m**	**m**	**76**	**24**
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[2]	82	7	89	11	x(7)	x(7)	97	3	x(11)	x(11)	91	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	63	19	82	18	34	33	67	33	53	24	77	23
Russische Föd.	x(3)	x(3)	83	17	x(7)	x(7)	67	33	x(11)	x(11)	77	23
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: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x“ in Hinweise für den Leser.

1. Primarbereich umfasst Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804812

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

Tabelle C6.3

Laufende Ausgaben (in %), nach Ausgabenkategorie und Art der Bildungseinrichtung (2015)

Aufgliederung der laufenden Ausgaben von Bildungseinrichtungen

	Primar-, Sekundar- und postsekundarer, nicht tertiärer Bereich								Tertiärbereich							
	Anteil der laufenden Ausgaben an den Gesamtausgaben		Vergütung der Beschäftigten als Prozentsatz der laufenden Ausgaben						Anteil der laufenden Ausgaben an den Gesamtausgaben		Vergütung der Beschäftigten als Prozentsatz der laufenden Ausgaben					
			Vergütung der Lehrkräfte		Vergütung der sonstigen Beschäftigten		Vergütung insgesamt				Vergütung der Lehrkräfte		Vergütung der sonstigen Beschäftigten		Vergütung insgesamt	
	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat	Öffentlich	Privat
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	95	86	62	58	15	19	77	77	89	90	34	42	28	39	62	81
Österreich	97	98	66	67	8	4	74	71	92	91	61	60	6	3	67	63
Belgien	95	98	68	71	21	18	89	89	95	95	49	46	28	29	77	75
Kanada[1]	93[d]	94[d]	65[d]	52[d]	15[d]	20[d]	80[d]	71[d]	92	100	37	38	29	24	67	62
Chile	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Tschechien	89	25	43	50	16	27	59	77	90	m	32	m	21	m	53	m
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland	91	96	47	51	24	14	71	65	89	88	45	59	8	7	53	66
Finnland	89	95	52	48	12	18	64	66	96	97	32	43	31	26	62	69
Frankreich	92	93	59	53	22	20	81	73	91	91	40	53	41	22	81	75
Deutschland	95	88	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	83	76	91	92	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	67	62
Griechenland	99	99	92	50	2	23	94	73	52	100	67	a	22	a	89	a
Ungarn	98	92	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	79	77	90	87	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	61	69
Island	95	100	53	53	20	17	73	70	94	100	45	45	29	29	74	74
Irland	93	100	74	m	10	m	84	m	94	93	60	m	25	m	85	m
Israel	90	97	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	85[d]	73[d]	86	95	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	64	71
Italien	96	93	67	42	18	7	86	49	90	88	37	32	22	18	59	51
Japan	87	86	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	85	73	89[d]	86[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	55[d]	62[d]
Republik Korea	89	94	58	59	18	13	76	72	87	89	29	41	26	20	55	62
Lettland	83	84	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	72	72	67	69	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	68	67
Luxemburg	92	98	82	69	4	14	86	83	75	a	19	a	53	a	72	a
Mexiko	98	m	80	m	12	m	92	m	93	m	57	m	14	m	72	m
Niederlande	89	97	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	80	86	89	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	69	77
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	86	m	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	81	m	90	98	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	68	66
Polen	96	80	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	75	76	83	93	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	75	71
Portugal	96	89	82	46	11	12	93	58	92[d]	96[d]	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	75	62
Slowakei	95	100	53	63	14	14	67	77	65	m	28	m	20	m	49	m
Slowenien	93	m	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	78	61	90	m	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	71	42
Spanien	98	95	73	64	9	11	83	75	87	95	57	35	21	20	78	55
Schweden	94	94	39	33	12	8	68	66	96	97	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	65	62
Schweiz	90	m	72	m	14	m	86	m	90	m	50	m	26	m	76	m
Türkei	92	83	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	86	58	77	79	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	75	53
Ver. Königreich	98	98	67	62	10	12	76	74	a	94	a	36	a	28	a	63
Vereinigte Staaten	92	92	54	52	27	26	81	78	90	90	31	28	35	34	66	62
OECD-Durchschnitt	**93**	**91**	**64**	**m**	**14**	**m**	**80**	**72**	**87**	**92**	**m**	**m**	**m**	**m**	**68**	**65**
EU22-Durchschnitt	**94**	**91**	**64**	**55**	**13**	**14**	**78**	**72**	**86**	**92**	**m**	**m**	**m**	**m**	**69**	**64**
Partnerländer																
Argentinien	87	m	51	m	17	m	67	m	96	m	58	m	29	m	88	m
Brasilien	97	m	x(7)	m	x(7)	m	78	m	96	m	x(15)	m	x(15)	m	81	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[2]	96	88	85	78	8	4	93	81	51	70	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	93	100
Costa Rica	100	m	75	m	4	m	78	m	100	m	x(15)	m	x(15)	m	100	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	94	86	63	60	19	17	83	77	72	92	34	28	34	28	68	56
Russische Föd.	93	96	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	84	62	88	96	x(15)	x(16)	x(15)	x(16)	67	59
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: Einige Bildungsbereiche sind in anderen Bildungsbereichen enthalten. Einzelheiten s. Erläuterung von „x" in Hinweise für den Leser.

1. Primarbereich umfasst Bildungsgänge des Elementarbereichs (ISCED 02). 2. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804831

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

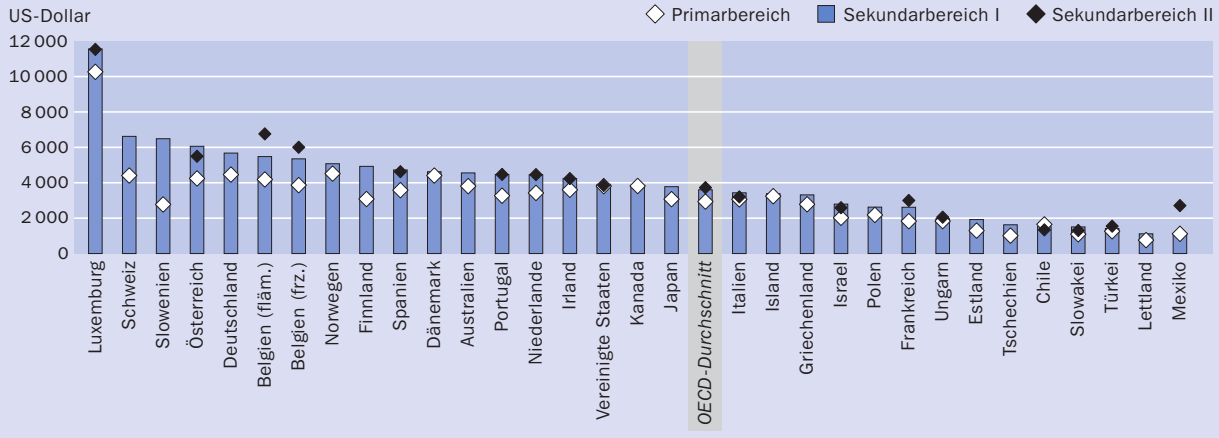
Indikator C7
Welche Faktoren beeinflussen die Gehaltskosten der Lehrkräfte?

- Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler werden in diesem Indikator anhand von 4 Faktoren berechnet: die Gehälter der Lehrkräfte, die Unterrichtszeit der Schüler, die Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden sowie die geschätzte Klassengröße (s. Abschnitt Definitionen). Unterschiedliche Gehaltskosten der Lehrkräfte ergeben sich aus unterschiedlichen Kombinationen dieser 4 Faktoren.
- Im Durchschnitt der OECD steigen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler von 2.936 US-Dollar im Primarbereich auf 3.604 US-Dollar im Sekundarbereich I.
- Die Gehälter der Lehrkräfte und die geschätzte Klassengröße sind die beiden wichtigsten Einflussfaktoren bei den Gehaltskosten der Lehrkräfte. Die Korrelation zwischen diesen beiden Faktoren ist positiv, d. h., die Länder mit den höheren Gehältern der Lehrkräfte haben tendenziell auch höhere geschätzte Klassengrößen. Dies zeigt, dass sich einige Länder zwischen einer Erhöhung der Gehälter der Lehrkräfte und der Einstellung zusätzlicher Lehrkräfte entscheiden müssen.

Abbildung C7.1

Jährliche Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich (2016)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der jährlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I.

Quelle: OECD (2018), Tabelle C7.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804964

Kontext

Die Regierungen interessieren sich inzwischen verstärkt für das Verhältnis zwischen den in Bildung investierten Ressourcen und den erzielten Lernergebnissen. Sie wollen die Bevölkerung mit mehr und besserer Bildung versorgen und gleichzeitig sicherstellen, dass die öffentlichen Mittel effizient eingesetzt werden, besonders in Zeiten knapper öffentlicher Haushalte. Die Vergütung der Lehrkräfte ist in der Regel der größte Posten der Ausgaben im Bildungswesen und somit auch der Ausgaben pro Schüler (Kasten C7.1). Die Gehaltskosten der Lehrkräfte, so wie in diesem Indikator berechnet, sind eine Funktion der Unterrichtszeit der Schüler, der von den Lehrkräften zu unterrichtenden

Zeitstunden, der Gehälter der Lehrkräfte und der geschätzten Klassengröße (s. Abschnitt Angewandte Methodik).

Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern bei diesen 4 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 unterschiedliche bildungspolitische Entscheidungen hinsichtlich dieser 4 Faktoren auf die Höhe der Gehaltskosten der Lehrkräfte auswirken.

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler können auch durch andere Variablen beeinflusst werden, die in diesem Indikator aber nicht direkt berücksichtigt werden, wie demografische Veränderungen. So würde sich beispielsweise in den Ländern, die in den letzten Jahren zurückgehende Schülerzahlen haben, auch die Klassengröße verringern (bei sonst gleichbleibenden Faktoren), außer die Zahl der Lehrkräfte ginge gleichzeitig zurück.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Einem ähnlichen Ausgabenniveau verschiedener Länder können ganz unterschiedliche bildungspolitische Entscheidungen zugrunde liegen. So haben beispielsweise Australien und Portugal im Sekundarbereich I fast gleich hohe Gehaltskosten der Lehrkräfte, aber die Lehrkräfte in Australien werden besser bezahlt als ihre Kollegen in Portugal, während gleichzeitig die geschätzte Klassengröße in Portugal niedriger ist als in Australien. Wenn Portugal theoretisch die geschätzte Klassengröße um 5 Schüler erhöhen würde, könnten die Gehälter der Lehrkräfte, ohne höhere öffentliche Ausgaben, genauso hoch sein wie in Australien.
- Die Rangfolge der Länder nach den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler ändert sich für einige Länder deutlich, wenn man anstelle des Betrags in US-Dollar den Wert als Prozentsatz des BIP pro Kopf betrachtet. Luxemburg hat beispielsweise die mit Abstand höchsten Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I: 11.560 US-Dollar, d. h. das Dreifache des OECD-Durchschnitts von 3.604 US-Dollar. Diese Kosten entsprechen aber nur 11,2 Prozent des BIP pro Kopf des Landes und sind damit nur die zehnthöchsten in den OECD-Ländern.
- Wenn man ein festes Gehaltskostenniveau unterstellt, kann eine kleinere Klassengröße durch eine Senkung der Gehälter der Lehrkräfte, eine Verringerung der Unterrichtszeit der Schüler oder eine Erhöhung der zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte ausgeglichen werden. Möchte man in Australien z. B. die geschätzte Klassengröße um einen Schüler verkleinern und die Gehaltskosten pro Schüler konstant halten, so müssten die Gehälter der Lehrkräfte um 3.600 US-Dollar gesenkt, die jährliche Unterrichtszeit der Schüler um 63 Stunden verringert oder die jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte um 54 Stunden erhöht werden.

Hinweis

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler sind Schätzwerte auf Basis der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter der Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung und den häufigsten Qualifikationen (s. Indikator D3), der theoretischen Unterrichtszeit der Schüler (s. Indikator D1) und der gesetzlich zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehr-

kräfte (s. Indikator D4). Diese Kenngröße kann von den tatsächlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte als Ergebnis der Kombination der tatsächlichen Durchschnittswerte der 4 Faktoren abweichen.

Die Verwendung von gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern bedeutet, dass das Qualifikationsniveau und die Altersstruktur der Lehrerschaft in diesem Indikator nicht berücksichtigt werden. Da die Gehälter der Lehrkräfte tendenziell in Abhängigkeit von Berufserfahrung und Qualifikationen variieren, kann es auch ohne Veränderungen bei den in diesem Indikator analysierten 4 Faktoren bei einer älteren oder qualifizierteren Lehrerschaft zu höheren Gehaltskosten kommen.

Analyse und Interpretationen

Unterschiede in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler nach Bildungsbereich

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten betragen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich 2.936 US-Dollar, im Sekundarbereich I sind es 3.604 US-Dollar und in den allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II dann 3.723 US-Dollar. Hinter jedem dieser Durchschnittswerte verbergen sich jedoch sehr unterschiedliche Gehaltskosten in den einzelnen Ländern. Im Primarbereich sind z. B. die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in Luxemburg (10.265 US-Dollar) mehr als 13 Mal so hoch wie in Lettland (758 US-Dollar). Höhere Gehaltskosten sind das Ergebnis höherer Gehälter der Lehrkräfte und/oder von mehr Lehrkräften pro Schüler, wozu wiederum kleinere Klassengrößen, mehr angesetzte Unterrichtszeit der Schüler oder weniger von den Lehrkräften zu unterrichtende Zeitstunden beitragen.

Der allgemeine Anstieg der Kosten zwischen Primar- und Sekundarbereich I ist die Folge höherer Gehälter der Lehrkräfte und einer höheren Zahl an Unterrichtsstunden der Schüler sowie geringerer zu unterrichtender Zeitstunden der Lehrkräfte. Im Durchschnitt der OECD-Länder betrug 2016 das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung im Sekundarbereich I 44.397 US-Dollar und somit rund 2.200 US-Dollar mehr als das Gehalt von Lehrkräften im Primarbereich. Darüber hinaus war die durchschnittliche Zahl der jährlichen Unterrichtsstunden der Schüler im Sekundarbereich I um 118 Stunden höher als im Primarbereich, während die von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden um 78 Stunden niedriger waren, was darauf hindeutet, dass mehr Lehrkräfte erforderlich waren, um eine bestimmte Zahl von Schülern zu unterrichten.

Im Gegensatz zu den anderen Faktoren steigt die geschätzte Klassengröße tendenziell vom Primar- zum Sekundarbereich I, was die höheren Kosten zwischen den beiden Bereichen teilweise wieder ausgleicht (im Durchschnitt der OECD-Länder steigt die geschätzte Klassengröße von 15 Schülern im Primarbereich auf 16 Schüler im Sekundarbereich I). Im Allgemeinen wirkt sich jedoch die geschätzte Klassengröße nicht stark genug aus, um die durch die anderen 3 Faktoren verursachten Kostensteigerungen aufzufangen. Chile und Mexiko sind die einzigen OECD-Länder, in denen eine größere geschätzte Klassengröße im Sekundarbereich I zu niedrigeren Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler als im Primarbereich führt (Tab. C7.5a und C7.5b im Internet).

In einigen wenigen Ländern sind das Lernumfeld und die Organisation der Bildungseinrichtungen im Primar- und Sekundarbereich I relativ ähnlich. 2016 beispielsweise unterschieden sich die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen Primar- und Sekundarbereich I in Island, Kanada, Ungarn und den Vereinigten Staaten um weniger als 150 US-Dollar. Der größte Unterschied zwischen Primar- und Sekundarbereich I bestand in Slowenien mit 3.700 US-Dollar (Tab. C7.1).

Unterschiede in den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler nach Berücksichtigung des Wohlstands der einzelnen Länder

Das Gehaltskostenniveau der Lehrkräfte pro Schüler korreliert positiv mit dem BIP pro Kopf eines Landes. Beim Vergleich der Länder ist es somit wichtig, auch den relativen Wohlstand einzubeziehen. Im Durchschnitt der OECD-Länder liegen die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich bei 6,9 Prozent des BIP pro Kopf, im Sekundarbereich I bei 8,7 Prozent und in den allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II bei 8,6 Prozent (Tab. C7.1).

Die Rangfolge einiger weniger Länder ändert sich, sobald das BIP pro Kopf berücksichtigt wird. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler liegen z. B. in Polen im Primarbereich mit 2.183 US-Dollar unter dem OECD-Durchschnitt. Doch dieser Betrag entspricht 8,0 Prozent des BIP pro Kopf des Landes und liegt damit über dem OECD-Durchschnitt von 6,9 Prozent. Die umgekehrte Situation ist in Luxemburg zu beobachten. Wegen der hohen Gehälter der Lehrkräfte sind die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I mit Abstand am höchsten: 11.560 US-Dollar, d. h. mehr als das Dreifache des OECD-Durchschnitts von 3.604 US-Dollar. Diese Kosten entsprechen jedoch 11,2 Prozent des BIP pro Kopf des Landes und sind damit nur die zehnthöchsten in den OECD-Ländern.

Beitrag der einzelnen Faktoren zum Gehaltskostenniveau der Lehrkräfte pro Schüler

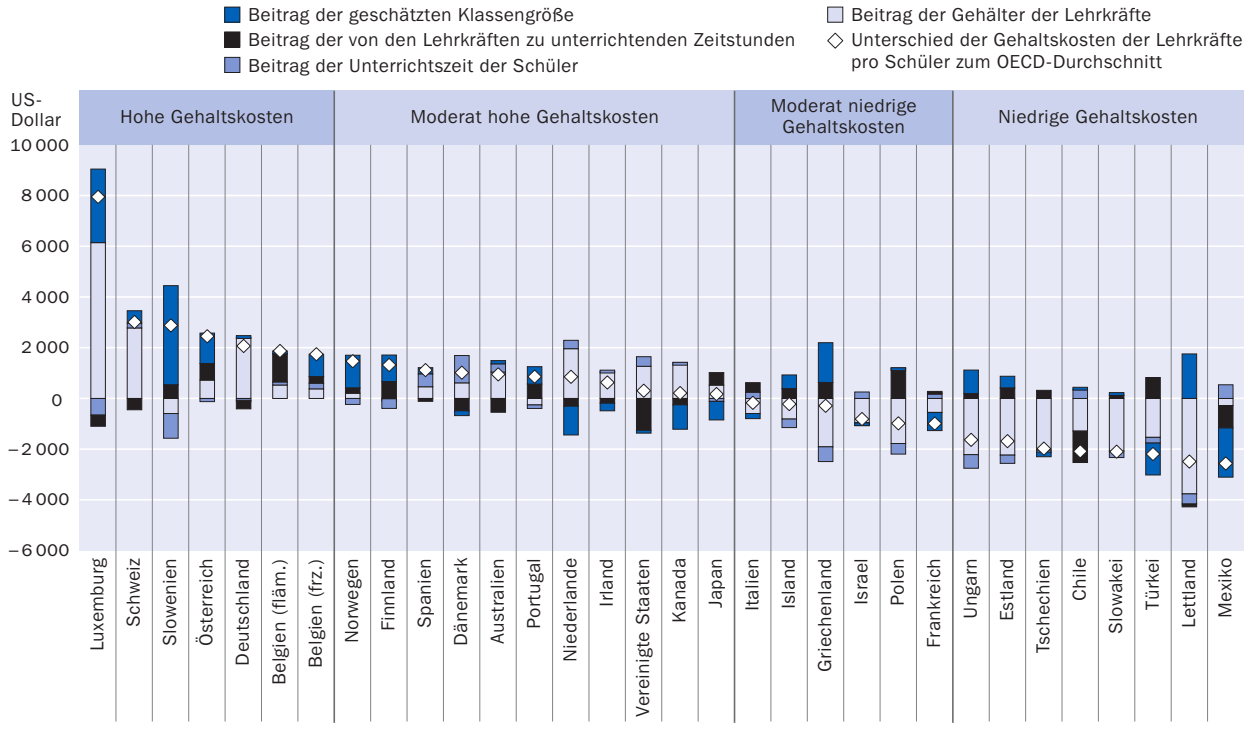
Das Gehaltskostenniveau der Lehrkräfte pro Schüler wird auf Basis von 4 Faktoren bestimmt: den Gehältern der Lehrkräfte, der Unterrichtszeit der Schüler, den von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden und der geschätzten Klassengröße. Der erste Faktor, die Gehälter der Lehrkräfte, wirkt sich direkt aus: Höhere Gehälter führen zu höheren Gehaltskosten. Unter Annahme einer gleichbleibenden Schülerzahl wirken sich die anderen 3 Faktoren auf die Gehaltskosten aus, weil sich die Zahl der benötigten Lehrkräfte ändert. Wenn die Unterrichtszeit der Schüler zu- oder die zu von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden abnehmen, müssen weitere Lehrkräfte eingestellt werden, wenn die Klassengröße gleich bleiben soll. Ebenso müssen mehr Lehrkräfte eingestellt werden, wenn die Klassengröße kleiner werden, aber alles andere konstant bleiben soll.

Bei einem Vergleich der Gehaltskosten eines Landes mit dem OECD-Durchschnitt kann der Beitrag jedes einzelnen der 4 Faktoren zum Unterschied vom Durchschnitt ermittelt werden. Mit anderen Worten, es ist möglich zu beurteilen, ob bestimmte Gehaltskosten wegen höherer Gehälter, mehr Unterrichtszeit der Schüler, weniger zu unterrichtender Zeitstunden der Lehrkräfte, kleinerer Klassengrößen oder einer Kombination der 4 Faktoren über dem Durchschnitt liegen. Veränderungen eines dieser Faktoren können kompensierende Veränderungen der anderen Faktoren erforderlich machen, um die Gesamtgehaltskosten konstant zu halten (Kasten C7.2).

Abbildung C7.2

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I (2016)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch



Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Unterschieds zwischen den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler und dem OECD-Durchschnitt.

Quelle: OECD (2018), Tabelle C7.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804983

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 Slowenien die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler um 2.882 US-Dollar über dem OECD-Durchschnitt. Slowenien hat unterdurchschnittliche Gehälter der Lehrkräfte (−595 US-Dollar) und unterdurchschnittliche Unterrichtszeitstunden der Schüler (−975 US-Dollar), was beides die Gehaltskosten der Lehrkräfte senkt. Dies wird jedoch mehr als ausgeglichen durch eine niedrigere geschätzte Klassengröße (+3.909 US-Dollar) und eine niedrigere Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden als im OECD-Durchschnitt (+543 US-Dollar).

Abbildung C7.2 zeigt die vielen Kombinationsmöglichkeiten der 4 Faktoren in den verschiedenen Ländern und ihre unterschiedlichen Auswirkungen auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte. Wie viel ein Faktor zum Unterschied zwischen den Gehaltskosten eines Landes und dem OECD-Durchschnitt beiträgt, hängt vom Unterschied zwischen dem Faktor selbst und dem entsprechenden OECD-Durchschnitt ab. Die Summe des Beitrags jedes einzelnen Faktors entspricht dem Unterschied der Gehaltskosten zwischen diesem Land und dem OECD-Durchschnitt. So liegen beispielsweise die Gehaltskosten im Sekundarbereich I in Dänemark bei 4.622 US-Dollar, d. h. 1.081 US-Dollar über dem OECD-Durchschnitt. Der Unterschied ergibt sich daraus, wie viel die 4 Faktoren jeweils beitragen: Überdurchschnittlich hohe Gehaltskosten der Lehrkräfte tragen 616 US-Dollar zum Unterschied bei, eine überdurchschnittliche Unterrichtszeit der Schüler trägt 1.078 US-Dollar bei, eine überdurchschnittliche Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden verringert den Unterschied um 489 US-Dollar, und eine überdurchschnittlich große geschätzte Klassengröße verringert ihn um 188 US-Dollar.

Unterschiedliche bildungspolitische Prioritäten in Ländern mit ähnlichen Ausgaben

Höhere Ausgabenniveaus im Bildungsbereich lassen sich nicht unbedingt mit einem leistungsstärkeren Bildungssystem gleichsetzen (OECD, 2016[1]). Neben der Tatsache, dass strukturelle Veränderungen keine besseren Lernerfolge garantieren können, verfolgen Länder, die ähnlich hohe Finanzmittel in Bildung investieren, nicht notwendigerweise die gleichen bildungspolitischen Ansätze und ergreifen die gleichen Maßnahmen. Die in Abbildung C7.2 dargestellten OECD-Länder und subnationalen Einheiten lassen sich in 4 Gruppen mit ähnlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler untergliedern, um so die verschiedenen bildungspolitischen Prioritäten bei einem ähnlichen Ausgabenniveau, die möglich sind bzw. von anderen Ländern gesetzt wurden, besser zu illustrieren.

Gruppe 1: Hohe Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I

Diese Gruppe mit den höchsten Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I besteht aus Belgien (fläm. und franz.), Deutschland, Luxemburg, Österreich, der Schweiz und Slowenien. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in dieser Gruppe reichen von 5.351 US-Dollar bis 6.621 US-Dollar. Luxemburg ist hierbei nicht berücksichtigt, da die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler mit 11.560 US-Dollar einen Ausreißer darstellen.

Obwohl die meisten dieser Länder (mit Ausnahme von Slowenien) ein überdurchschnittliches BIP pro Kopf haben, sind sie nicht die 5 reichsten OECD-Länder. Darüber hinaus haben zwar u. a. Belgien (fläm. und franz.), Luxemburg, Österreich und die Schweiz die höchsten Gesamtbildungsausgaben pro Schüler, aber Deutschland und Slowenien liegen nahe am OECD-Durchschnitt. Das unterstreicht die Feststellung, dass, obwohl die Gehaltskosten der Lehrkräfte mit dem BIP pro Kopf und den Gesamtbildungsausgaben in Zusammenhang stehen, dieses Verhältnis nicht 1 : 1 ist. Einige Länder stellen einen sehr viel größeren Teil ihres Haushalts für diese Art von Ausgaben bereit als andere.

Verglichen mit Ländern der anderen Gruppen könnte der Anschein entstehen, als müssten die Länder mit den höchsten Ausgaben keine bedeutenden Abwägungen bei den 4 in diesem Indikator analysierten Faktoren vornehmen. Denn alle Länder in dieser Gruppe (mit Ausnahme von Slowenien) können sich z. B. überdurchschnittliche Gehälter der Lehrkräfte und unterdurchschnittliche Klassengrößen erlauben. Die Größenordnung der Unterschiede zwischen diesen Faktoren und den entsprechenden OECD-Durchschnittswerten unterscheidet sich jedoch beträchtlich zwischen den Ländern.

Gruppe 2: Moderat hohe Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I

Dies ist die größte Gruppe, die aus 11 Ländern mit überdurchschnittlich hohen Gehaltskosten besteht: Australien, Dänemark, Finnland, Irland, Japan, Kanada, den Niederladen, Norwegen, Portugal, Spanien und den Vereinigten Staaten. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in dieser Gruppe reichen von 3.778 US-Dollar bis 5.075 US-Dollar. Diese Gruppe ist sehr heterogen in Bezug auf das BIP pro Kopf, die Bildungsausgaben und die Bildungssysteme selbst. Das erklärt die vielen unterschiedlichen bildungspolitischen Entscheidungen, die Länder mit ähnlich hohen Ausgaben treffen können.

Eine der wichtigsten Abwägungen der Länder bei den Gehaltskosten ist zwischen den Gehältern der Lehrkräfte und der Klassengröße. Mit Ausnahme von Australien und Portugal sind in diesen Ländern die Gehälter der Lehrkräfte überdurchschnittlich hoch, was

zumindest zum Teil durch größere geschätzte Klassengrößen ausgeglichen wird. Bei den beiden Ausnahmen Australien und Portugal sind die geschätzten Klassengrößen jeweils unter dem Durchschnitt, die Gehälter der Lehrkräfte sind jedoch in Australien verhältnismäßig hoch und in Portugal verhältnismäßig niedrig. Würde Portugal die geschätzte Klassengröße um 5 Schüler erhöhen, würden die Gehälter der Lehrkräfte den australischen entsprechen, ohne dass dies zu einer Erhöhung der Ausgaben führen würde.

Ein andere potenzielle Abwägung ist in manchen Ländern zwischen den festgeschriebenen Unterrichtsstunden der Schüler und den zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte zu beobachten. In den Niederlanden beispielsweise liegt die Unterrichtszeit pro Jahr 77 Zeitstunden über dem OECD-Durchschnitt, dies wird aber fast vollständig durch die zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrer ausgeglichen, die 53 Stunden über dem Durchschnitt liegen. Die Anforderung von mehr zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte, was die Zahl der neu einzustellenden Lehrkräfte begrenzt, kann auch dazu genutzt werden, die höheren Gehälter der Lehrkräfte auszugleichen. Dies ist in den Vereinigten Staaten der Fall: Dort hilft die Anforderung von 270 über dem OECD-Durchschnitt zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte, die 17.510 US-Dollar über dem Durchschnitt liegenden Gehälter der Lehrkräfte auszugleichen (das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt der Lehrkräfte in den Vereinigten Staaten beträgt 61.907 US-Dollar im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 44.397 US-Dollar).

Gruppe 3: Moderat niedrige Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I

Diese Gruppe umfasst 6 Länder mit unterdurchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler: Frankreich, Griechenland, Island, Israel, Italien und Polen. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in dieser Gruppe reichen von 2.615 US-Dollar bis 3.432 US-Dollar. Wie die Gruppe 2 ist auch diese Gruppe trotz des ähnlichen Gehaltskostenniveaus der Lehrkräfte pro Schüler äußerst heterogen. Griechenland und Polen weisen mit die niedrigsten Ausgaben pro Schüler und BIP pro Kopf aus, wohingegen alle anderen Länder um den OECD-Durchschnitt liegen.

Man könnte diese Gruppe durch unterdurchschnittliche Gehälter der Lehrkräfte charakterisieren, die zum Teil durch die niedrigere Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden ausgeglichen werden. Allerdings bestehen hierbei zwischen den einzelnen Ländern bedeutende Unterschiede. In Frankreich und Polen sind die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler fast gleich, aber die Gehälter der Lehrkräfte sind in Frankreich 47 Prozent höher als in Polen, was durch rund 5 Schüler mehr pro Klasse ausgeglichen wird. In Polen werden die Gehaltskosten hauptsächlich dadurch in die Höhe getrieben, dass dort die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden von allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten am niedrigsten ist (481 Zeitstunden pro Jahr im Vergleich zu 684 in Frankreich und 697 im Durchschnitt der OECD-Länder).

Gruppe 4: Niedrige Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I

Diese Gruppe besteht aus den 8 Ländern mit den niedrigsten Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I: Chile, Estland, Lettland, Mexiko, der Slowakei, Tschechien, der Türkei und Ungarn. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in dieser Gruppe bewegen sich zwischen 1.039 US-Dollar und 1.971 US-Dollar. In all diesen Ländern liegen das BIP pro Kopf und die Ausgaben pro Schüler unter dem Durchschnitt, aber es gibt beträchtliche Unterschiede in den bildungspolitischen Prioritäten.

In einem Gesamtvergleich der Länder könnte man Lettland und die Slowakei als die Länder mit niedrigen Gehaltskosten aufgrund unterdurchschnittlicher Gehälter und unterdurchschnittlichen geschätzten Klassengrößen zusammenfassen. Sie haben aber unterschiedliche bildungspolitische Prioritäten: Die im Verhältnis größeren geschätzten Klassengrößen in der Slowakei ermöglichen es, den Lehrkräften mehr als das Doppelte dessen zu bezahlen, was in Lettland gezahlt wird, wo die Gehälter der Lehrkräfte am niedrigsten und die geschätzten Klassengrößen die zweitkleinsten in allen OECD-Ländern sind. Außerdem wendet Chile ungefähr das Gleiche für die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler auf wie die Slowakei, aber weil die zu unterrichtenden Zeitstunden in Chile fast doppelt so hoch sind wie in der Slowakei, kann sich Chile mehr Unterrichtszeit für die Schüler und höhere Gehälter der Lehrkräfte leisten.

Haupteinflussfaktoren auf das Gehaltskostenniveau: Gehälter der Lehrkräfte und geschätzte Klassengröße

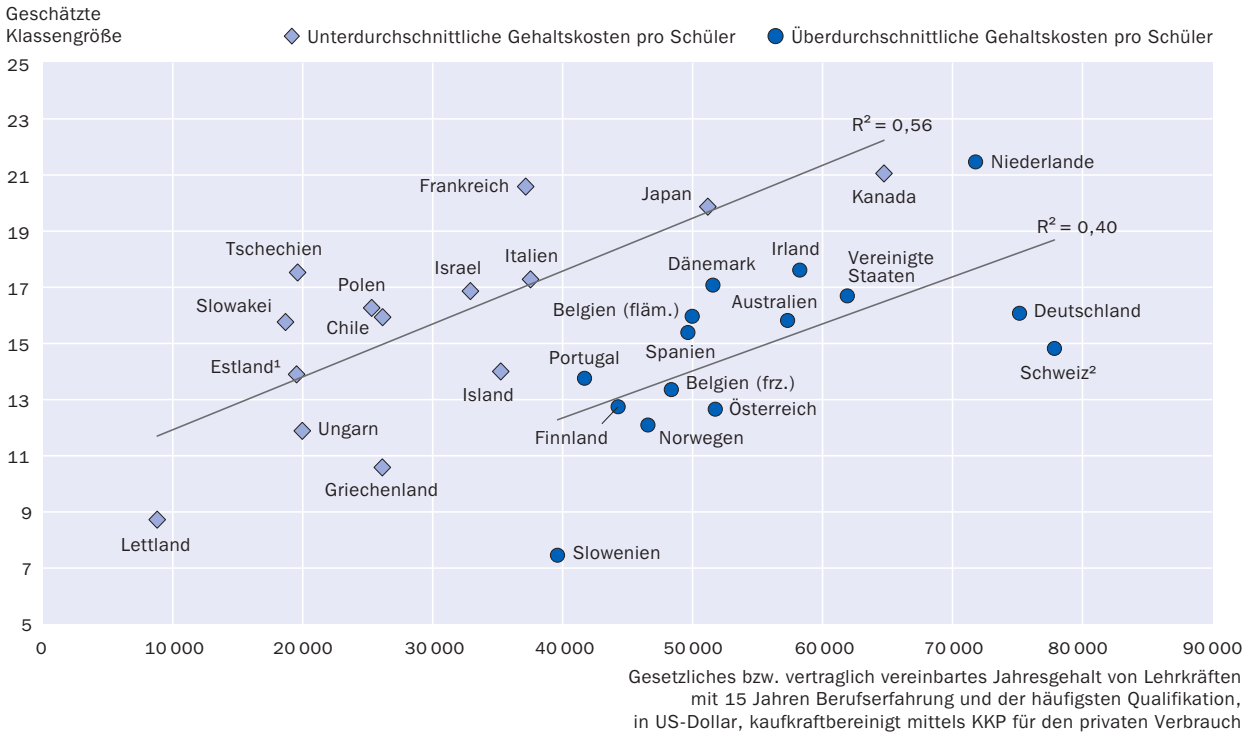
In allen Bildungsbereichen wirken sich die Gehälter der Lehrkräfte im Allgemeinen am stärksten auf den Unterschied der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler zwischen dem jeweiligen Land und dem OECD-Durchschnitt aus. Der zweitwichtigste Faktor ist die geschätzte Klassengröße. Die Abwägungen zwischen diesen beiden Variablen, die häufig Ziel bildungspolitischer Reformen und Entscheidungen sind, zeigen, dass sich die Länder

C 7

Abbildung C7.3

Zusammenhang zwischen den Gehältern der Lehrkräfte und der geschätzten Klassengröße, aufgegliedert nach Höhe der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (2016)

Sekundarbereich I, nur öffentliche Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Luxemburg, Mexiko und die Türkei sind in der Abbildung nicht dargestellt und wurden bei der Berechnung des Durchschnitts nicht berücksichtigt, da sie entweder bei den Gehältern der Lehrkräfte oder der geschätzten Klassengröße Ausreißer sind.

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren Berufserfahrung anstelle von 15 Jahren.

Quelle: OECD (2018), Tabelle C7.5b im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805002

zwischen einer Erhöhung der Gehälter der Lehrkräfte und der Neueinstellung von mehr Lehrkräften entscheiden müssen.

Abbildung C7.3 zeigt die Gehälter der Lehrkräfte im Vergleich zur geschätzten Klassengröße, wobei eine Untergliederung in Länder mit überdurchschnittlichen und Länder mit unterdurchschnittlichen Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler erfolgt. Es ist wichtig, die Gesamthöhe der Ausgaben unter Kontrolle zu haben, denn verglichen mit den Ländern mit niedrigen Ausgaben können sich die Länder mit hohen Ausgaben von allem mehr leisten (also höhere Gehälter und kleinere Klassengrößen), wodurch der irreführende Eindruck entstehen könnte, dass sie bei der Mittelzuteilung in ihren Haushalten keine Abwägungen vornehmen müssen. Die Abbildung zeigt, dass in jeder Gruppe die Beziehung zwischen geschätzter Klassengröße und Gehältern der Lehrkräfte positiv ist, d. h., Länder mit höheren Gehältern der Lehrkräfte haben tendenziell größere Klassengrößen.

Kleinere Klassengrößen gelten häufig als vorteilhafter, aber die Erkenntnisse über ihre Auswirkungen auf die Lernleistung der Schüler ergeben ein gemischtes Bild. Die Ergebnisse der neuesten Internationalen Schulleistungsstudie PISA zeigen, dass im Durchschnitt der OECD-Länder Schüler in größeren Klassen in Naturwissenschaften besser abschneiden. Andere Studien kamen zu dem Ergebnis, dass sich kleinere Klassengrößen in manchen Fällen günstig auswirken können, z. B. bei Schülern mit einem benachteiligten Hintergrund, die möglicherweise stärkere individuelle Betreuung benötigen (Dynarski, Hyman and Schanzenbach, 2013[2]). Angesichts der Tatsache, dass eine Verringerung der Klassengröße kostspielig ist (Kasten C7.2), ist es wichtig, ihre Wirksamkeit mit anderen möglichen Maßnahmen zu vergleichen (OECD, 2016[1]).

Wie in Abbildung C7.3 hervorgehoben, besteht eine alternative Maßnahme in einer Erhöhung der Gehälter der Lehrkräfte. PISA-Daten deuten darauf hin, wie wichtig hochwertiger Unterricht für die Verbesserung der Lernerfolge der Schüler ist (OECD, 2016[1]). Eine Möglichkeit, das Schulwesen dabei zu unterstützen, die besten Kandidaten als Lehrkräfte zu gewinnen, besteht im Angebot höherer Gehälter für die Lehrkräfte. Bei der Notwendigkeit, gute Kandidaten als Lehrkräfte zu gewinnen und die kompetenten Lehrkräfte zu halten, geht es jedoch nicht nur um die Erhöhung der Gehälter. Dazu gehört u. a. auch die Qualität der Ausbildung vor und während der Berufsausübung und die Beziehung zwischen Lehrkräften und Gesellschaft.

Kasten C7.1

Zusammenhang zwischen den Gehaltskosten pro Schüler und den Ausgaben pro Schüler

Die Ausgaben pro Schüler spiegeln strukturelle und institutionelle Faktoren wider, wie die Organisation der Schulen und die Lehrpläne. Die laufenden Ausgaben für Bildungseinrichtungen lassen sich aufgliedern in die Vergütung der Beschäftigten und sonstige Ausgaben (wie 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 C6). 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.

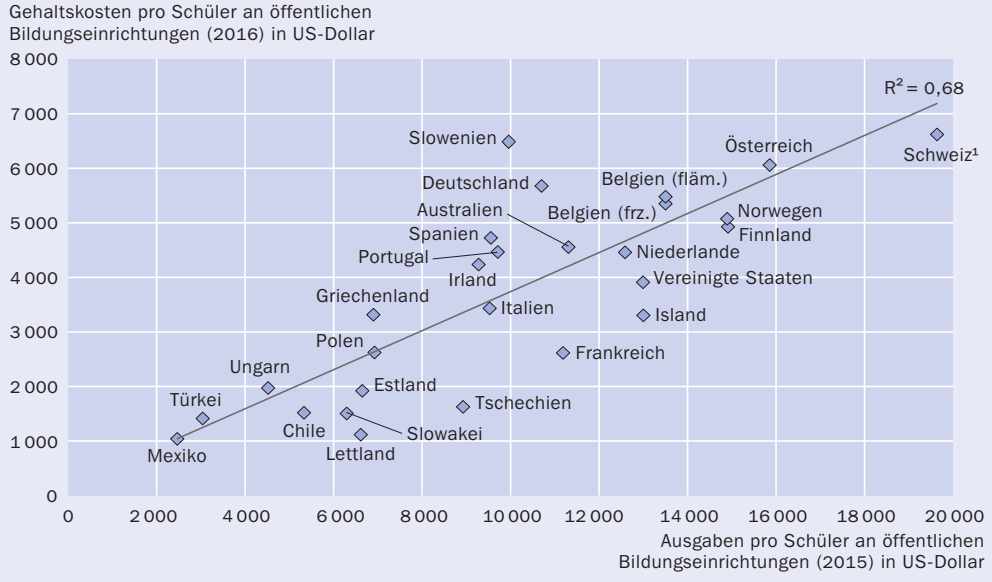
Abbildung C7.a zeigt die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Vergleich zu den Ausgaben pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I. Die Abbildung zeigt, dass wie erwartet ein starker positiver Zusammenhang zwischen den beiden Kenngrößen besteht. Die Gehaltskosten der Lehrkräfte können jedoch stark variieren, selbst bei Ländern mit ähnlich hohen Ausgaben pro Schüler. Sowohl Griechenland als auch Lettland geben beispielsweise in öffentlichen Bildungseinrichtungen ca. 7.000 US-Dollar pro Schüler aus, aber die Gehaltskosten pro Schüler sind in Griechenland dreimal so hoch wie in Lettland.

Diese Unterschiede unterstreichen die Tatsache, dass Länder nicht nur entscheiden müssen, wie sie die Mittel für Gehaltskosten am besten zwischen den 4 Faktoren aufteilen (Unterrichtszeit der Schüler, zu unterrichtende Zeitstunden der Lehrkräfte, Gehälter der Lehrkräfte und geschätzte Klassengröße), sondern auch, wie viel der Gesamtbildungsausgaben für die Gehaltskosten der Lehrkräfte bereitgestellt wird. Diese Entscheidung an sich bedingt schon Abwägungen in Bezug auf andere mögliche Ausgabenarten, die in diesem Indikator nicht betrachtet werden, wie die nicht monetäre Vergütung der Lehrkräfte, Gehälter der nicht unterrichtenden Beschäftigten und Infrastrukturverbesserungen.

Abbildung C7.a

Zusammenhang zwischen den Gehaltskosten pro Schüler und den Ausgaben pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I (2015/2016)

Gehaltskosten in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch, und die Ausgaben, kaufkraftbereinigt mittels KKP für das BIP



Anmerkung: Luxemburg, ein Ausreißer, ist zur besseren Lesbarkeit der Abbildung nicht dargestellt. Die Ausgaben pro Schüler belaufen sich dort auf 22.927 US-Dollar und die Gehaltskosten pro Schüler auf 11.560 US-Dollar.

1. Nur öffentliche Ausgaben.

Quelle: OECD (2018), Tabelle C7.1, OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805021

Kasten C7.2

Was sind die zu berücksichtigenden Abwägungen bei einer Verringerung der Klassengröße um einen Schüler?

Dieser Indikator bewertet die Auswirkungen von 4 Faktoren (Gehälter der Lehrkräfte, Unterrichtszeit der Schüler, zu unterrichtende Zeitstunden der Lehrkräfte und geschätzte Klassengröße) auf die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler eines Landes und die damit zusammenhängenden Abwägungen. Diese Analyse kann zur Beantwortung folgender Frage herangezogen werden: Angenommen, die Zahl der Schüler und die Gehaltskosten bleiben gleich, wie sähen dann die Abwägungen zwischen den anderen Faktoren aus, die die kleinere Klassengröße ausgleichen müssen? Genauer gesagt, um wie viel müssten die Gehälter oder die Unterrichtszeit gesenkt oder die zu unterrichtenden Zeitstunden erhöht werden, um die Gesamtgehaltskosten gleich zu halten?

Tabelle C7.a zeigt die Ergebnisse dieser Simulation. Für jeden der Faktoren wird der Wert berechnet, während alles andere gleich bleibt. Möchte man in Australien z. B. die geschätzte Klassengröße um einen Schüler verkleinern und die Gehaltskosten pro Schüler konstant halten, so müssten die Gehälter der Lehrkräfte um 3.600 US-Dollar gesenkt, die jährliche Unterrichtszeit der Schüler um 63 Stunden verringert oder die jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte um 54 Stunden erhöht werden. Jede dieser Möglichkeiten würde die Zusatzkosten durch die Verringerung der Klassengröße ausgleichen, ohne Veränderung der Gesamtgehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass eine Verringerung der Klassengröße um nur einen Schüler ihren Preis hat. Die Klassengröße ist zwar in den letzten Jahren in mehreren OECD-Ländern zurückgegangen (OECD, 2016[3]), dies war jedoch häufig eher die Folge demografischer Veränderungen als aktiver bildungspolitischer Entscheidungen. Die Klassengröße sinkt tendenziell mit der Bildungsbeteiligung wegen der politischen, wirtschaftlichen und organisatorischen Herausforderungen einer gleichzeitigen Verringerung der Zahl der Lehrkräfte. Langfristig gesehen ist aber die Tatsache, dass die Zahl der Lehrkräfte nicht reduziert wird, an sich schon eine bildungspolitische Entscheidung, um Klassen klein zu halten. Tabelle C7.a zeigt, dass der Preis für kleinere Klassengrößen sich entweder in höheren Gehaltskosten niederschlagen oder durch Veränderungen bei den anderen 3 Faktoren ausgeglichen werden kann.

Es ist wichtig, die in Tabelle C7.a dargestellten Ergebnisse unter Berücksichtigung der derzeitigen Werte der einzelnen Faktoren im jeweiligen Land zu beurteilen. So hat Chile beispielsweise bereits die höchste Zahl zu unterrichtender Zeitstunden aller OECD-Länder, wodurch eine weitere Aufstockung als Ausgleich für kleinere Klassengrößen weder machbar noch wünschenswert sein mag.

Diese Simulation ist nicht für eine Einschätzung der tatsächlichen Kosten von Reformen gedacht. Das einfache Modell betrachtet nur 4 Faktoren und zeigt jeweils nur die Abwägungen für einen einzelnen Faktor auf. Tatsächlich betreffen diese Abwägungen sicher häufig gleichzeitige Veränderungen mehrerer Faktoren. Darüber hinaus können wichtige regionale Unterschiede, die in diesem Indikator nicht erfasst sind, eine bestimmte Bildungspolitik erfordern, die nicht unbedingt im nationalen Durchschnitt widergespiegelt wird. Stattdessen soll diese Analyse die Bedeutung von entsprechenden Abwägungen bei bildungspolitischen Entscheidungen unterstreichen und einen gewis-

sen Anhaltspunkt bezüglich Richtung und Umfang der möglichen Abwägungen in Bezug auf die in diesem Indikator betrachteten 4 Faktoren bieten.

Tabelle C7.a

Abzuwägende Faktoren bei einer Reduzierung der Klassengröße um 1 Schüler, wenn die Gehaltskosten konstant bleiben sollen (2016)

Sekundarbereich I, nur öffentliche Bildungseinrichtungen

OECD-Länder und subnationale Einheiten	Gehälter der Lehrkräfte, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt (pro Jahr)	Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler (pro Jahr)	Zu unterrichtende Zeitstunden der Lehrkräfte (pro Jahr)
	(1)	(2)	(3)
Australien	–3 600	–63	54
Österreich	–4 100	–71	52
Kanada	–3 100	–44	37
Chile	–1 600	–67	78
Tschechien	–1 100	–51	37
Dänemark	–3 000	–70	49
Estland[1]	–1 400	–59	47
Finnland	–3 500	–66	51
Belgien (fläm.)	–3 100	–59	36
Frankreich	–1 800	–48	35
Belgien (frz.)	–3 600	–73	53
Deutschland	–4 700	–57	50
Griechenland	–2 500	–74	61
Ungarn	–1 700	–64	60
Island	–2 500	–60	48
Irland	–3 300	–53	44
Israel	–2 000	–59	44
Italien	–2 200	–57	38
Japan	–2 600	–45	32
Lettland	–1 000	–91	93
Luxemburg	–10 100	–78	75
Mexiko	– 900	–28	26
Niederlande	–3 300	–47	37
Norwegen	–3 900	–72	60
Polen	–1 600	–50	31
Portugal	–3 000	–65	47
Slowakei	–1 200	–53	45
Slowenien	–5 300	–103	97
Spanien	–3 200	–68	50
Schweiz[2]	–5 300	–65	55
Türkei	– 800	–31	19
Vereinigte Staaten	–3 700	–61	62

Anmerkung: Die in diesem Indikator angesetzten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation (Indikator D3). Die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler bezieht sich auf die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (Indikator D1), und die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden bezieht sich auf die gesetzlich von den Lehrkräften zu unterrichtenden Nettozeitstunden pro Schuljahr (Indikator D4). Das Referenzjahr für die einzelnen Faktoren kann in einigen Ländern um 1 Jahr differieren. Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. Tabelle C7.5b im Internet.
1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung.
2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren Berufserfahrung anstelle von 15 Jahren.
Quelle: OECD (2018), Tabelle C7.5b im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805040
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Definitionen

Unterrichtszeit bezieht sich auf die Zeit, die von einer öffentlichen Bildungseinrichtung für den Unterricht der Schüler in sämtlichen im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans enthaltenen Fächern auf dem Gelände der Bildungseinrichtung bzw. als extracurriculare Aktivität außerhalb der regulären Unterrichtsstunden anzubieten ist, bei denen es sich um einen formalen Bestandteil des Pflichtteils des Lehrplans handelt.

Von den Lehrkräften zu unterrichtende 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 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.

Angewandte Methodik

Die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (GKLS) werden berechnet als:

$$GKLS = Gehälter\ Lehrkräfte \times Unterrichtszeit\ Schüler \times \frac{1}{Unterrichtszeit\ Lehrkräfte} \times \frac{1}{Geschätzte\ Klassengröße}$$

mit der geschätzten Klassengröße berechnet als:

$$Geschätzte\ Klassengröße = \frac{Unterrichtszeit\ Schüler}{Unterrichtszeit\ Lehrkräfte} \times \frac{Schüler}{Lehrkräfte}$$

Die Höhe des Beitrags jedes einzelnen Faktors zum Gehaltsniveau der Lehrkräfte pro Schüler wird mittels eines Vergleichs der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in den einzelnen Ländern mit dem OECD-Durchschnitt untersucht und dann die Höhe des Beitrags der einzelnen Faktoren zur Abweichung vom OECD-Durchschnitt berechnet. Dieses Vorgehen basiert auf einer mathematischen Korrelation zwischen den einzelnen berücksichtigten Faktoren, es kommt die in der kanadischen Publikation *Education Statistics Bulletin* (Quebec Ministry of Education, Recreation and Sports, 2003[4]) vorgestellte Methode zur Anwendung. Mithilfe der dort verwendeten mathematischen Gleichung und eines Vergleichs der Werte für diese 4 Faktoren in einem bestimmten Land mit dem OECD-Durchschnitt lässt sich sowohl der direkte als auch der indirekte Beitrag jedes einzelnen dieser 4 Faktoren zum Unterschied in den Gehaltskosten pro Schüler zwischen einem bestimmten Land und dem OECD-Durchschnitt bestimmen.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[5]) sowie Anhang 3 für länderspezifische Hinweise (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten für das Schuljahr 2016 beruhen auf der UOE-Datenerhebung zur Bildungsstatistik und der Erhebung zu Lehrkräften und Lehrplänen, die beide 2016 von der OECD durchgeführt wurden.

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

Weiterführende Informationen

Dynarski, S., J. Hyman and D. Schanzenbach (2013), „Experimental evidence on the effect of childhood investments on postsecondary attainment and degree completion", *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 32/4, pp. 692–717, *http://dx.doi.org/10.1002/pam.21715*. [2]

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

OECD (2016), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821jw*. [3]

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en*. [1]

Quebec Ministry of Education, Recreation and Sports (2003), „Le coût salarial des enseignants par élève pour l'enseignement primaire et secondaire en 2000–2001", *Education Statistics Bulletin*, 29, *http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_29.pdf*. [4]

C 7

Tabellen Indikator C7

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804888

- Tabelle C7.1: Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich (2016)
- Tabelle C7.2: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2016)
- Tabelle C7.3: Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2016)
- **WEB** Table C7.4: Contribution of various factors to salary cost of teachers per student in general programmes of upper secondary education (Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler in allgemeinbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II) (2016)

- **WEB** Table C7.5a: Factors used to compute the salary cost of teachers per student in public institutions, in primary education (Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, Primarbereich) (2016)

- **WEB** Table C7.5b: Factors used to compute the salary cost of teachers per student in public institutions, in lower secondary education (Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, Sekundarbereich I) (2016)

- **WEB** Table C7.5c: Factors used to compute the salary cost of teachers per student in public institutions, in general programmes of upper secondary education (Faktoren zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs I) (2016)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Daten s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle C7.1

Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler, nach Bildungsbereich (2016)

Jährliche Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch, und als Prozentsatz des BIP pro Kopf

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (in US-Dollar, zu konstanten Preisen 2016)			Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (als Prozentsatz des BIP pro Kopf)		
	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Australien	3808	4555	m	8,0	9,6	m
Österreich	4243	6059	5493	8,4	11,9	10,8
Kanada	3817	3817	m	8,5	8,5	m
Chile	1649	1518	1339	7,2	6,6	5,9
Tschechien	1013	1626	m	2,9	4,7	m
Dänemark	4405	4622	m	9,0	9,4	m
Estland	1296	1920	m	4,5	m	m
Finnland	3080	4927	m	7,1	11,3	m
Frankreich	1827	2615	2999	4,4	6,3	7,2
Deutschland	4461	5676	m	9,1	11,6	m
Griechenland	2782	3315	m	10,4	12,4	m
Ungarn	1832	1971	2054	6,9	7,4	7,7
Island	3241	3383	m	6,3	6,6	m
Irland	3602	4235	4235	5,0	5,9	5,9
Israel	2020	2793	2589	5,4	7,4	6,9
Italien	3060	3432	3202	8,0	8,9	8,3
Japan	3073	3778	m	7,3	8,9	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m
Lettland	758	1115	m	3,0	4,4	m
Luxemburg	10265	11560	11535	9,9	11,2	11,2
Mexiko	1115	1039	2709	6,0	5,5	14,5
Niederlande	3424	4459	4459	6,8	8,8	8,8
Neuseeland	m	m	m	m	m	m
Norwegen	4516	5075	m	8,8	9,9	m
Polen	2183	2623	m	8,0	9,6	m
Portugal	3268	4466	4470	10,7	14,6	14,6
Slowakei	1089	1504	1304	3,6	4,9	4,3
Slowenien	2775	6487	m	8,5	19,8	m
Spanien	3580	4724	4624	9,9	13,0	12,7
Schweden	m	m	m	m	m	m
Schweiz	4407	6621	m	6,9	10,3	m
Türkei	1258	1412	1546	4,9	5,5	6,1
Vereinigte Staaten	3808	3911	3847	6,6	6,8	6,6
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)	4186	5479	6761	9,0	11,8	14,5
Belgien (frz.)	3863	5351	6004	8,3	11,5	12,9
England (UK)	m	m	m	m	m	m
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m
OECD Durchschnitt[1]	**2936**	**3604**	**3723**	**6,9**	**8,7**	**8,6**

Anmerkung: Die in diesem Indikator angesetzten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation (Indikator D3). Die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler bezieht sich auf die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (Indikator D1), und die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden bezieht sich auf die gesetzlich von den Lehrkräften zu unterrichtenden Nettozeitstunden pro Schuljahr (Indikator D4). Das Referenzjahr für die einzelnen Faktoren kann in einigen Ländern um 1 Jahr differieren. Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. Tabellen C7.5a, C7.5b und C7.5c im Internet.

1. Der OECD-Durchschnitt berücksichtigt nur Länder und subnationale Einheiten mit Daten zu allen für die Berechnung der Gehaltskosten verwendeten Faktoren.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804907

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

Tabelle C7.2

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Primarbereich (2016)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (2016)	Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt 2016 von	Beitrag der zugrunde liegenden Faktoren zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Auswirkung (in US-Dollar) von Gehältern der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2016 von	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Schüler unter/über dem OECD-Durchschnitt 2016 von	Auswirkung (in US-Dollar) von zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2016 von	Auswirkung (in US-Dollar) einer geschätzten Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt 2016 von
		2.936 US-Dollar	42.193 US-Dollar	805 Zeitstunden	775 Zeitstunden	15 Schülern/Klasse
	(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Australien	3808	**872**	1031	734	−365	−528
Österreich	4243	**1307**	551	−480	−21	1257
Kanada	3817	**881**	1456	454	−100	−930
Chile	1649	**−1287**	−1084	596	−914	114
Tschechien	1013	**−1923**	−1387	−283	447	−700
Dänemark	4405	**1469**	681	966	−43	−135
Estland[1]	1296	**−1639**	−1814	−422	618	−22
Finnland	3080	**144**	−88	−734	394	572
Frankreich	1827	**−1109**	−454	167	−351	−471
Deutschland	4461	**1525**	1813	−498	−126	336
Griechenland	2782	**−154**	−1406	−72	472	852
Ungarn	1832	**−1104**	−1804	−470	433	738
Island	3241	**305**	−562	−312	674	504
Irland	3602	**666**	1024	421	−550	−229
Israel	2020	**−916**	−852	443	−224	−283
Italien	3060	**124**	−612	305	36	395
Japan	3073	**137**	582	−164	130	−412
Republik Korea	m	**m**	m	m	m	m
Lettland	758	**−2177**	−2652	−569	151	891
Luxemburg	10265	**7329**	5102	852	−276	1652
Mexiko	1115	**−1821**	−617	−13	−62	−1129
Niederlande	3424	**488**	989	497	−589	−409
Neuseeland	m	**m**	m	m	m	m
Norwegen	4516	**1580**	365	−276	166	1325
Polen	2183	**−753**	−1330	−624	829	372
Portugal	3268	**332**	−38	64	132	173
Slowakei	1089	**−1847**	−1503	−307	−68	31
Slowenien	2775	**−161**	−182	−552	609	−36
Spanien	3580	**644**	179	−58	−418	941
Schweden	m	**m**	m	m	m	m
Schweiz[2]	4407	**1471**	1759	42	−196	−135
Türkei	1258	**−1678**	−1168	−227	151	−433
Vereinigte Staaten	3808	**872**	1190	634	−891	−60
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)	4186	**1250**	596	72	122	460
Belgien (frz.)	3863	**927**	461	181	267	18
England (UK)	m	**m**	m	m	m	m
Schottland (UK)	m	**m**	m	m	m	m

Anmerkung: Die in diesem Indikator angesetzten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation (Indikator D3). Die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler bezieht sich auf die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (Indikator D1), und die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden bezieht sich auf die gesetzlich von den Lehrkräften zu unterrichtenden Nettozeitstunden pro Schuljahr (Indikator D4). Das Referenzjahr für die einzelnen Faktoren kann in einigen Ländern um 1 Jahr differieren. Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. Tabelle C7.5a im Internet.

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren Berufserfahrung anstelle von 15 Jahren.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804926

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

Tabelle C7.3

Beitrag verschiedener Faktoren zu den Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler im Sekundarbereich I (2016)

In US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler (2016)	Unterschied (in US-Dollar) zum OECD-Durchschnitt 2016 von	Beitrag der zugrunde liegenden Faktoren zum Unterschied zum OECD-Durchschnitt			
			Auswirkung (in US-Dollar) von Gehältern der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2016 von	Auswirkung (in US-Dollar) von Unterrichtszeitstunden der Schüler unter/über dem OECD-Durchschnitt 2016 von	Auswirkung (in US-Dollar) von zu unterrichtenden Zeitstunden der Lehrkräfte unter/über dem OECD-Durchschnitt 2016 von	Auswirkung (in US-Dollar) von einer geschätzten Klassengröße unter/über dem OECD-Durchschnitt 2016 von
	3.604 US-Dollar		44.397 US-Dollar	923 Zeitstunden	697 Zeitstunden	16 Schülern/Klasse
	(1)	(2) = (3) + (4) + (5) + (6)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD Länder						
Australien	4555	**951**	1039	328	−544	127
Österreich	6059	**2455**	726	−124	656	1198
Kanada	3817	**213**	1421	6	−251	−963
Chile	1518	**−2087**	−1288	381	−1239	60
Tschechien	1626	**−1979**	−2037	−75	321	−187
Dänemark	4622	**1018**	616	1078	−489	−188
Estland[1]	1920	**−1685**	−2236	−325	417	459
Finnland	4927	**1322**	−12	−380	667	1047
Frankreich	2615	**−989**	−550	222	57	−717
Deutschland	5676	**2072**	2410	−71	−338	71
Griechenland	3315	**−289**	−1908	−582	633	1568
Ungarn	1971	**−1633**	−2216	−537	193	927
Island	3383	**−221**	−813	−337	389	540
Irland	4235	**630**	1065	52	−187	−301
Israel	2793	**−812**	−955	255	−7	−105
Italien	3432	**−172**	−593	248	375	−202
Japan	3778	**174**	527	−115	493	−732
Republik Korea	m	**m**	m	m	m	m
Lettland	1115	**−2489**	−3766	−399	−82	1757
Luxemburg	11560	**7956**	6150	−656	−440	2903
Mexiko	1039	**−2566**	−281	540	−882	−1943
Niederlande	4459	**854**	1964	330	−305	−1135
Neuseeland	m	**m**	m	m	m	m
Norwegen	5075	**1470**	206	−236	213	1287
Polen	2623	**−982**	−1778	−417	1203	11
Portugal	4466	**861**	−255	−139	568	687
Slowakei	1504	**−2100**	−2082	−249	143	89
Slowenien	6487	**2882**	−595	−975	543	3909
Spanien	4724	**1120**	462	510	−95	243
Schweden	m	**m**	m	m	m	m
Schweiz[2]	6621	**3016**	2784	190	−446	488
Türkei	1412	**−2192**	−1535	−225	828	−1260
Vereinigte Staaten	3911	**306**	1270	379	−1255	−87
Subnationale Einheiten						
Belgien (fläm.)	5479	**1874**	531	122	1124	98
Belgien (frz.)	5351	**1746**	379	224	260	884
England (UK)	m	**m**	m	m	m	m
Schottland (UK)	m	**m**	m	m	m	m

Anmerkung: Die in diesem Indikator angesetzten Gehälter der Lehrkräfte beziehen sich auf die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation (Indikator D3). Die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler bezieht sich auf die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden Pflichtunterricht pro Jahr (Indikator D1), und die Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden bezieht sich auf die gesetzlich von den Lehrkräften zu unterrichtenden Nettozeitstunden pro Schuljahr (Indikator D4). Das Referenzjahr für die einzelnen Faktoren kann in einigen Ländern um 1 Jahr differieren. Anmerkungen zu den einzelnen Faktoren s. Tabelle C7.5b im Internet.

1. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu Beginn der Laufbahn anstelle nach 15 Jahren Berufserfahrung. 2. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften nach 10 Jahren Berufserfahrung anstelle von 15 Jahren.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933804945

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



Kapitel D
Lehrkräfte, das Lernumfeld und die Organisation von Schulen

Indikator D1
Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805059

Indikator D2
Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805230

Indikator D3
Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleiter?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805363

Indikator D4
Wie viel Zeit unterrichten Lehrkräfte?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805553

Indikator D5
Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805724

Indikator D6
Auf welchen Ebenen werden wichtige Entscheidungen im Bildungssystem getroffen?
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805857

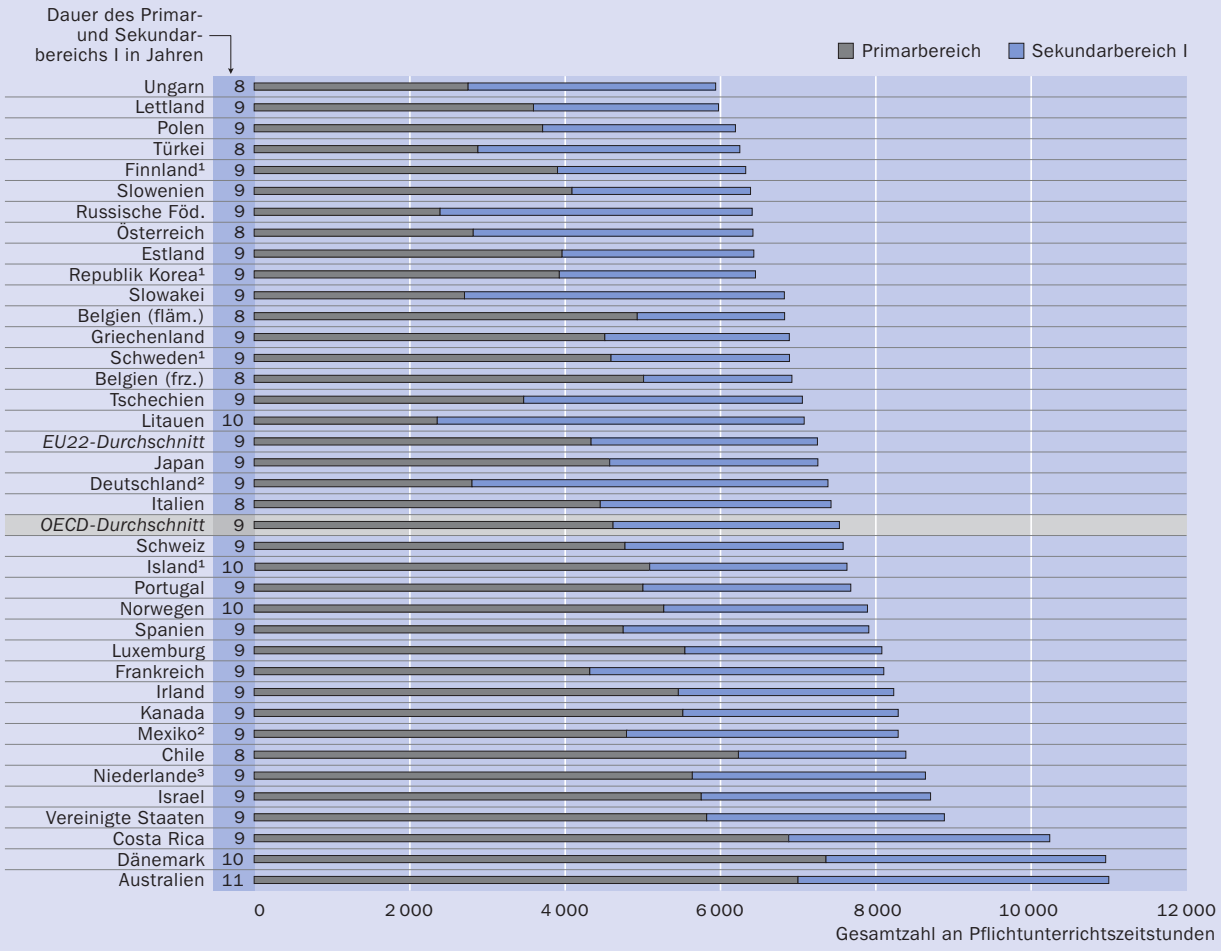
Indikator D1
Wie viel Zeit verbringen Schüler im Klassenzimmer?

- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten erhalten Schüler im Verlauf des Besuchs des Primar- und Sekundarbereichs I zusammen im Durchschnitt 7.533 Zeitstunden Pflichtunterricht: von 5.940 Zeitstunden in Ungarn bis zu fast dem Doppelten hiervon in Australien (11.000 Zeitstunden) und Dänemark (10.960 Zeitstunden).
- In den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten beträgt die Pflichtunterrichtszeit für Schüler des Primarbereichs durchschnittlich 799 Zeitstunden pro Jahr. Schüler im Sekundarbereich I erhalten durchschnittlich 114 Zeitstunden mehr Pflichtunterricht pro Jahr als Schüler im Primarbereich (913 Zeitstunden).
- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten entfallen für Schüler des Primarbereichs 51 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf Lesen, Schreiben und Literatur, Mathematik und Kunst. Bei den Schülern des Sekundarbereichs I entfallen 40 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf Lesen, Schreiben und Literatur, zweite und weitere Sprachen und Mathematik.

Abbildung D1.1

Pflichtunterrichtszeit in allgemeinbildenden Bildungsgängen (2018)

Primar- und Sekundarbereich I in öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Geschätzte Zahl der Zeitstunden nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 2. Referenzjahr nicht 2018. Weiterführende Informationen s. Tabelle D1.1. 3. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in aufsteigender Reihenfolge der Gesamtzahl an Pflichtunterrichtszeitstunden.

Quelle: OECD (2018), Tabelle D1.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805154

D 1

Kontext

Ein Großteil der öffentlichen Investitionen in das Lernen der Schüler erfolgt als Bereitstellung von formalem Unterricht im Klassenzimmer. Die Länder treffen verschiedene Entscheidungen bezüglich der insgesamt für Unterricht vorgesehenen Zeit und der Pflichtfächer. Diese Entscheidungen spiegeln nationale und/oder regionale Prioritäten und Präferenzen in Bezug darauf wider, in 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 genug Zeit eine Grundvoraussetzung für gute Lernergebnisse ist. Es gehört zu den zentralen Aufgaben der Bildungspolitik, die verfügbaren Ressourcen auf die Bedürfnisse der Schüler abzustimmen und für eine optimale Nutzung der

verfügbaren Zeit Sorge zu tragen. Die Gehälter der Lehrkräfte, die Instandhaltung der Bildungseinrichtungen und die Bereitstellung sonstiger Bildungsressourcen sind die hauptsächlichen Kostenfaktoren von Bildung. Die Zeitdauer, für die den Schülern diese Bildungsressourcen zur Verfügung gestellt werden (wie zum Teil in diesem Indikator dargestellt), ist bei der Zuweisung der Mittel für Bildung von entscheidender Bedeutung (s. Indikator C7, in dem die Faktoren aufgezeigt werden, die die Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Schüler beeinflussen). Der Zeit, die während des Schultags außerhalb des Klassenzimmers mit anderen Aktivitäten als Unterricht verbracht wird (einschließlich Unterbrechungen und Pausen), wird immer mehr Bedeutung beigemessen. Zusätzlich zum formalen Unterricht können die Schüler außerhalb der Unterrichtszeit und/oder während der Schulferien an nicht im Lehrplan enthaltenen Aktivitäten teilnehmen, diese sind jedoch ebenso wie Prüfungszeiten in diesem Indikator nicht erfasst.

Weitere wichtige Ergebnisse

- Der Anteil des für Lesen, Schreiben und Literatur vorgesehenen Pflichtteils des Lehrplans für Schüler des Primarbereichs variiert von 19 Prozent in Polen bis zu 38 Prozent in Frankreich; für Schüler des Sekundarbereichs I reicht dieser Anteil von 9 Prozent in Irland (für Englisch, eine der beiden Amtssprachen) bis zu 25 Prozent in Griechenland (und mehr in Italien, wenn Sozialkunde dazugerechnet wird).
- Der für Mathematik vorgesehene Anteil im Pflichtteil des Lehrplans für den Primarbereich reicht von 12 Prozent in Dänemark bis zu 27 Prozent in Mexiko; im Sekundarbereich I reicht er von 11 Prozent in der Republik Korea und Ungarn bis zu 16 Prozent in Chile, Lettland und der Russischen Föderation (und 20 Prozent in Italien, wenn Naturwissenschaften hinzugerechnet werden).
- Mit Ausnahme einiger weniger Länder, in denen der Pflichtteil des Lehrplans größtenteils flexible Fächer umfasst, entfällt in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten für Schüler im Primar- und Sekundarbereich I im Durchschnitt 1 Prozent des Pflichtunterrichts auf Fächer mit flexiblem Unterrichtsplan. Durchschnittlich 5 Prozent der Pflichtunterrichtszeit von Schülern im Primarbereich und 7 Prozent von Schülern im Sekundarbereich I entfallen auf von den Schulen ausgewählte flexible Fächer.
- In einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten wird die Unterrichtszeit flexibel über mehrere Klassenstufen hinweg verteilt. Das bedeutet, 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 könnte aufgrund gesetzlicher Vorgaben größer sein. In anderen Ländern dagegen ist das Arbeitspensum gleichmäßig über mehr Schuljahre hinweg verteilt. Dieser Indikator konzentriert sich auf die Zeit der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I. In einigen Ländern, wie den Niederlanden, besteht jedoch auch für den Elementarbereich (ISCED 02) Teilnahmepflicht, sodass das Alter zu Beginn der Schulpflicht unterhalb des Alters bei Eintritt in den Primarbereich liegt (Einzelheiten zur Dauer der Schulpflicht in den einzelnen Ländern s. Anhang 3). Außerdem fällt in rund 60 Prozent der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten mindestens noch 1 Jahr des Sekundarbereichs II in die Schulpflicht (Vollzeitunterricht) (Tab. D1.1).

In rund drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten beginnt der Pflichtbesuch des Primarbereichs mit 6 Jahren. In den meisten anderen Ländern beginnt die Schulpflicht nicht vor dem 7. Geburtstag (z. B. in Estland, Finnland, Lettland, Litauen, Polen, der Russischen Föderation und Schweden). Nur in Australien, England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) beginnt der Besuch des Primarbereichs schon mit 5 Jahren.

Auch bei der Dauer des Primarbereichs gibt es große Unterschiede. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten dauert der Primarbereich 6 Jahre, dies variiert jedoch von 4 Jahren in Deutschland, Litauen, Österreich, der Russischen Föderation, der Slowakei, der Türkei und Ungarn bis zu 7 Jahren in Australien, Dänemark, Island, Norwegen und Schottland (Vereinigtes Königreich). Der Sekundarbereich I dauert im Durchschnitt 3 Jahre, aber hier reicht die Bandbreite von 2 Jahren in Belgien (fläm. und frz.) und Chile über 5 Jahre in Deutschland, der Russischen Föderation und der Slowakei bis zu 6 Jahren in Litauen (Tab. D1.2).

Kasten D1.1

Ferien im Verlauf des Schuljahrs im Primarbereich (2018)

Die Länge eines Schuljahrs variiert stark zwischen den Ländern, was impliziert, dass es auch große Unterschiede bei der Zahl der Wochen gibt, in denen die Kinder in den einzelnen Ländern nicht die Schule besuchen. Die Länder regeln das Schuljahr hinsichtlich der Häufigkeit und Länge der Ferien unterschiedlich.

Die Schulferien sind in der Regel für das ganze Land festgelegt, können sich aber, besonders in föderalen Staaten, zwischen den subnationalen Einheiten unterscheiden. Im Primar- und Sekundarbereich I ähneln sich die Ferienregelungen meist, aber in Irland, Israel und Litauen gibt es zwischen diesen Bildungsbereichen bei der Zahl der Unterrichtswochen Unterschiede von einer bis vier Wochen (s. Tab. D4.1). Die Verteilung der Ferien über das Schuljahr kann auch je nach Region flexibel gestaltet sein. In Frankreich z. B. werden die Zeiträume für die Schulferien nach drei Regionen unterteilt festgelegt. Ähnlich flexibel sind manche oder alle Ferienzeiten in föderalen Staaten geregelt sowie in Australien, England (Vereinigtes Königreich), Italien, den Niederlanden, Österreich,

Polen, der Slowakei, Slowenien und Tschechien (Informationen zur Organisation des Schuljahrs im Primar- und Sekundarbereich I s. Anhang 3).

Die längste Ferienzeit ist in allen Ländern die zwischen zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren. Im Primarbereich variiert die Länge dieser Ferien zwischen mindestens 5 Wochen in Mexiko und in einigen subnationalen Einheiten in Australien und der Schweiz und mindestens 12 Wochen in Estland, Griechenland, Italien (12 bis 14 Wochen), Lettland, Litauen, der Russischen Föderation und der Türkei. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten entspricht die Länge dieser Ferienzeit zwischen zwei Schuljahren mindestens der Hälfte der gesamten Schulferienzeit (s. Abb. D1.a).

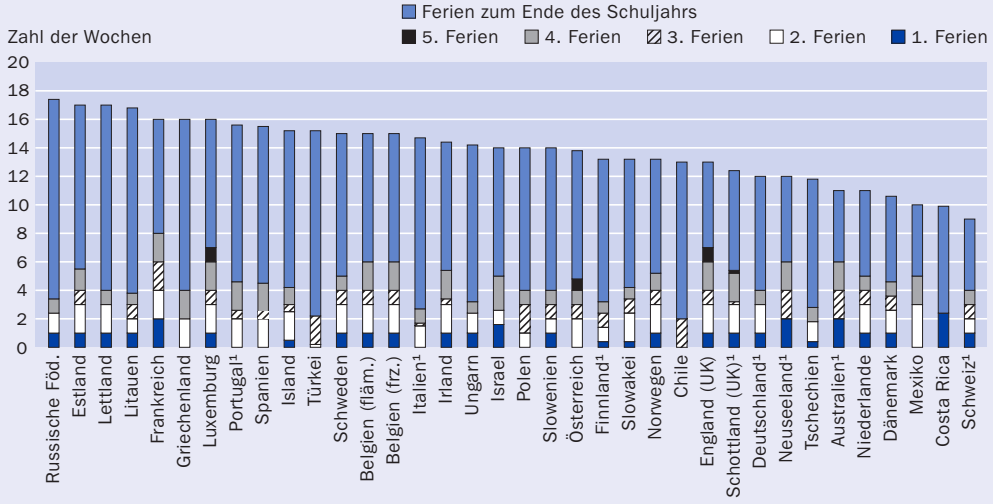
Neben dieser langen Unterbrechung haben die Kinder in der Regel drei bis vier weitere, kürzere Ferien während des Schuljahrs. England (Vereinigtes Königreich), Luxemburg, Österreich und Schottland (Vereinigtes Königreich) sowie manche Bundesländer in Deutschland bieten im letzten Drittel des Schuljahrs eine fünfte Ferienzeit an.

Ferien während des Schuljahrs unterscheiden sich sowohl in der Länge als auch im Zeitpunkt, doch allgemein üblich ist der Ferienzeitraum am Ende des Kalenderjahrs, in dem es entweder eine zweiwöchige Unterbrechung gibt (auf der Nordhalbkugel) oder das Schuljahr endet (auf der Südhalbkugel). Diese unterschiedlichen Ferienzeitpunkte können sich aus den variablen Kalenderdaten ergeben (z. B. bei Feiertagen wie Ostern).

In den meisten Ländern variiert die Länge der verschiedenen Ferien in einem Schuljahr erheblich, von ein paar Tagen bis zu zwei Wochen. Ausnahmen bilden Litauen, die Russische Föderation und Slowenien mit einwöchigen Ferien (drei bis vier während des Schuljahrs) sowie Australien, Frankreich, Griechenland und Neuseeland mit zweiwöchigen Ferien (von zwei in Griechenland bis zu vier in Frankreich). Belgien, Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), Luxemburg und Polen wechseln während des Schuljahrs zwischen ein- und zweiwöchigen Ferien.

Abbildung D1.a

Schulferien im Primarbereich (2018)



Anmerkung: Ferien ohne öffentliche/religiöse Feiertage, außer diese Tage liegen in längeren Ferien.
1. Mindestlänge der Ferien, da manche in einigen Regionen des Landes länger sein können.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Zahl an Ferienwochen innerhalb des Schuljahrs.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). *StatLink:* https://doi.org/10.1787/888933805211

Kasten D1.2

Unterbrechungen und Pausen während des Schultags

Das Lernen 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 rund 40 Prozent der Länder weniger als 4 Zeitstunden Pflichtunterricht pro Schultag, in einigen wenigen Ländern sind es jedoch mindestens 5 (Australien, Belgien [fläm.], Chile, Costa Rica, Dänemark, Irland, Kanada, Luxemburg und Vereinigte Staaten). Dies ist auch in Frankreich der Fall. Dort dauert die Schulwoche jedoch eher 4,5 als 5 Schultage, sodass die Unterrichtszeit pro Schultag weniger als 5 Zeitstunden betragen kann. In Belgien (frz.) sind es weniger als 5 Zeitstunden pro Tag, wenn man jedoch die Prüfungstage herausrechnet, ergeben sich mehr als 5 Zeitstunden Unterricht pro Tag. Im Sekundarbereich I ist die Zahl der Pflichtunterrichtsstunden pro Tag in der Regel höher, sie beträgt in allen Ländern mindestens 4 Zeitstunden. In 75 Prozent der Länder sind es zwischen 4 und weniger als 6 Zeitstunden pro Tag, und in Chile, Dänemark und Spanien mindestens 6 Zeitstunden (Tab. D1.1 und D1.2).

Untersuchungen haben gezeigt, dass Schüler bessere Leistungen im Unterricht erzielen können, wenn sie im Laufe des Schultags einige Zeit außerhalb des Klassenzimmers mit anderen Aktivitäten als Unterricht verbringen. Im Primarbereich ermöglichen Unterrichtspausen den Schülern, zu spielen, sich auszuruhen und frei mit anderen Kindern zu interagieren und so ihre kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Untersuchungen legen nahe, dass die Schüler diese Kompetenzen dann vielleicht auch im Klassenzimmer anwenden und so besser lernen (Pellegrini and Bohn, 2005[1]; Pellegrini et al., 2002[2]). In den OECD-Ländern gelten Unterbrechungen und Pausen zunehmend als wichtige Bestandteile des Schultags.

Wie die Pausen im Verlauf des Schultags 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[3]). 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 Länge und Zweck von den längeren Pausen, die es 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 sogar verpflichtend. In Spanien beispielsweise gelten Pausen im Primarbereich als Teil der Pflichtunterrichtszeit. Dort haben Schüler im Primarbereich jeden Tag nach der Hälfte des Vormittagsunterrichts eine halbe Stunde Pause, die als Teil der 5 Unterrichtszeitstunden pro Tag gilt. Die Mittagspause wird in einigen Ländern als Teil des Lernens verstanden, in dem die Schüler etwas über Hygiene, gesunde Ernährung und/oder Abfallrecycling erfahren.

Mehrere Länder haben in allen Bildungsbereichen lange Pausen. In Australien haben Schulen aller Bildungsbereiche tendenziell eine kurze Unterbrechung am Morgen und eine längere Mittagspause. In Kanada gibt es vom Primarbereich bis zum Sekundarbe-

reich II mittags eine Pause zum Essen. Diese langen Pausen können in beiden Ländern rund 40 bis 60 Minuten dauern. Einige Länder haben sogar noch längere Mittagspausen, beispielsweise Frankreich, wo sie im Primarbereich mindestens 90 Minuten dauern. Es kann auch über den Tag verteilte Pausen geben. In der Schweiz beispielsweise gibt es in der Regel zwei Pausen von jeweils 15 bis 30 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 zu unterschiedlichen Zeiten in die Pause gehen.

Schulen können mit den Unterbrechungen und Pausen verschiedene 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 zwischen den Klassenstufen unterscheidet, wie es in Tschechien der Fall ist (dort können 10-minütige Pausen auf 5 Minuten 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 oder auf dem Sportplatz der Schule sportlich betätigen sollen.

Auch die Verteilung der jährlichen Unterrichtszeit über das Jahr unterscheidet sich in den einzelnen Ländern. Die Zahl der Unterrichtstage und ihre Verteilung über das Schuljahr kann sich aufgrund unterschiedlicher Ferienregelungen in den einzelnen Ländern signifikant unterscheiden (Kasten D1.1). Auch die Organisation von Unterbrechungen und Pausen an Unterrichtstagen unterscheidet sich zwischen den einzelnen Ländern (Kasten D1.2).

Pflichtunterrichtszeit

Die Pflichtunterrichtszeit bezieht sich auf den Umfang und die Aufteilung der Unterrichtsstunden, die aufgrund staatlicher Vorgaben von fast jeder öffentlichen Schule zu unterrichten und von fast jedem Schüler einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu besuchen sind.

Schüler in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten haben durchschnittlich im Primarbereich 4.620 Zeitstunden Unterricht und im Sekundarbereich I dann 2.913 Zeitstunden. Während sich für Schüler des Primar- und Sekundarbereichs I in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten die durchschnittliche Gesamtpflichtunterrichtszeit auf 7.533 Zeitstunden beläuft (in durchschnittlich 9 Schuljahren), reicht die festgelegte Zahl an Unterrichtszeitstunden von 5.940 in Ungarn (in 8 Schuljahren) bis zu 11.000 in Australien (in 11 Schuljahren) (Abb. D1.1). In England (Vereinigtes Königreich), Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) gibt es keine verbindlichen Vorschriften für die Gesamtpflichtunterrichtszeit an Schulen. Die Schulen müssen jedoch für eine Mindestzahl an Zeitstunden pro Tag für Unterricht geöffnet sein (Neuseeland) bzw. für ausreichende Unterrichtszeit Sorge tragen, damit ein umfassender und ausgewogener Lehrplan umgesetzt werden kann, der allen gesetzlichen Anforderungen genügt (Unterschiede bei der Unterrichtszeit auf subnationaler Ebene s. Kasten D1.3).

Die Pflichtunterrichtszeit erfasst nur die Zeit, 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 und außerhalb des Klassenzimmers oder der Schule erteilt. In einigen Ländern werden Schüler des

Kasten D1.3

Pflichtunterrichtszeit im Primar- und Sekundarbereich I auf subnationaler Ebene

Bei der Unterrichtszeit gibt es sowohl zwischen den einzelnen Bildungsbereichen als auch zwischen den Ländern in Bezug auf die einzelnen Bildungsbereiche erhebliche Unterschiede. Jedoch kann die Pflichtschulzeit auch innerhalb der einzelnen Länder stark variieren, vor allem in föderalen Staaten, wo die Anforderungen auf subnationaler Ebene festgelegt werden.

In den vier Ländern, die zumindest einige subnationale Daten zur Unterrichtszeit meldeten (Belgien, Kanada, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten), variiert im Primarbereich der Unterschied zwischen dem Anteil des Pflichtunterrichts in der subnationalen Einheit mit der meisten Unterrichtszeit und dem mit der geringsten Unterrichtszeit stark zwischen den beiden Ländern mit verfügbaren Daten. Die Bandbreite reicht von 4.931 Zeitstunden bis zu 5.012 Zeitstunden (2 Prozent) zwischen Belgien (frz.) und Belgien (fläm.) und von 4.320 Zeitstunden bis 7.560 Zeitstunden (75 Prozent) zwischen den 51 subnationalen Einheiten der Vereinigten Staaten (50 Bundesstaaten und Washington, D. C.). Im Sekundarbereich I variieren die Unterschiede ähnlich wie im Primarbereich: Die Pflichtunterrichtszeit variiert in Belgien von 1.896 Zeitstunden bis 1.909 Zeitstunden (weniger als 1 Prozent) und in den Vereinigten Staaten von 2.160 bis 3.780 Zeitstunden (75 Prozent). In diesen beiden Ländern ergeben sich diese Unterschiede aus Unterschieden in der jährlichen Unterrichtszeit zwischen den subnationalen Einheiten, da sich die Zahl der Jahre der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I nicht unterscheidet (OECD/NCES, 2018[6]).

Die Unterschiede hinsichtlich der jährlichen Pflichtunterrichtszeitstunden zwischen subnationalen Einheiten und Ländern könnten sich durch die unterschiedliche Zahl an Unterrichtstagen auf subnationaler Ebene sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich I erklären. In den Ländern mit verfügbaren Daten gibt es bei der Zahl der vorgeschriebenen Unterrichtstage zwischen subnationalen Einheiten Unterschiede von etwa 6 Prozent in Kanada (180 bis 190 Tage), weniger als 13 Prozent in Belgien (159 bzw. 160 bis 179 Tage) und 16 Prozent in den Vereinigten Staaten (160 bis 186 Tage). Im Vereinigten Königreich gibt es jedoch zwischen den subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten hierbei keine Unterschiede (190 Tage) (OECD/NCES, 2018[6]).

Sekundarbereichs angehalten, außerhalb des offiziellen Schulunterrichts zusätzlichen Unterricht in Fächern zu besuchen, die bereits in der Schule unterrichtet werden, um ihre Leistungen zu verbessern. Schüler können nach dem offiziellen Schulunterricht an Zusatzunterricht teilnehmen, bei dem es sich um Nachhilfeunterricht oder um Neigungskurse, mit einem einzelnen Lehrer (1:1) oder in Form von Gruppenunterricht durch Lehrkräfte der Schule, oder um andere externe Angebote handeln kann (s. Kasten D1.3 in OECD, 2017[4]). Dieser Unterricht kann durch staatliche Mittel finanziert oder von den Schülern und ihren Familien selbst bezahlt werden (s. Kasten D1.1 in OECD, 2011[5]).

Dieser Indikator erfasst die vorgesehene Unterrichtszeit, so wie sie in öffentlichen Vorschriften festgelegt ist, als Kennzahl für das formale Lernen im Klassenzimmer. Er erfasst weder die tatsächliche Zahl an Zeitstunden, in denen die Schüler unterrichtet werden, noch das Lernen außerhalb des formalen Unterrichts im Klassenzimmer.

Vorgesehene Unterrichtszeit

Die insgesamt vorgesehene Unterrichtszeit bezeichnet die geschätzte Zahl an Zeitstunden, in denen die Bildungseinrichtungen Unterricht in den Pflichtfächern und (soweit zutreffend) den Wahlfächern anbieten müssen.

Die vorgesehene Unterrichtszeit und die Pflichtunterrichtszeit sind in rund drei Viertel der Länder mit verfügbaren Daten im Primar- und Sekundarbereich I deckungsgleich, d. h., die vorgesehene Unterrichtszeit ist gleichzeitig vollständig Pflichtunterrichtszeit. In Finnland, Frankreich (Sekundarbereich I), Griechenland, Litauen, Polen, Portugal (Primarbereich) und Slowenien übersteigt die vorgesehene Unterrichtszeit die Pflichtunterrichtszeit um mindestens 5 Prozent. Die vorgesehene Unterrichtszeit kann sich jedoch von der tatsächlichen Unterrichtszeit der Schüler unterscheiden (Kasten D1.3).

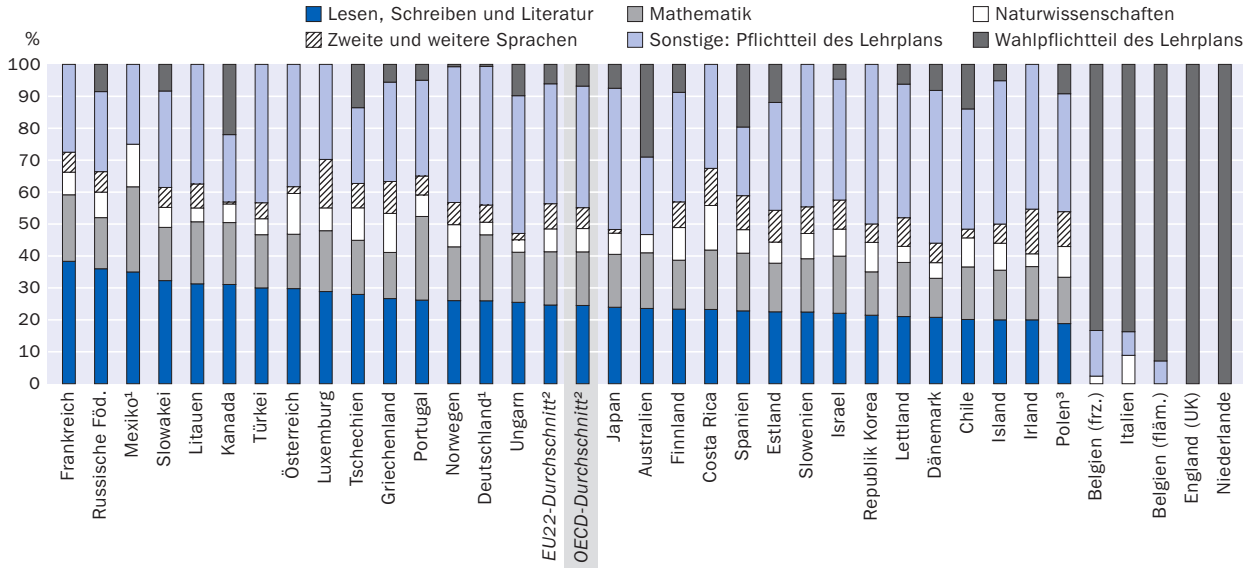
Unterrichtszeit pro Fach

Im Durchschnitt der OECD-Länder entfallen für Schüler des Primarbereichs 51 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf drei Fächer: Lesen, Schreiben und Literatur (25 Prozent), Mathematik (17 Prozent) und Kunst (10 Prozent). Zusammen mit Sport und Gesundheit (9 Prozent), Naturwissenschaften (7 Prozent) und Sozialkunde (6 Prozent) machen diese sechs Fächer in allen OECD-Ländern, in denen die Unterrichtszeit pro Fach festgelegt ist, den größten Teil des Lehrplans aus. Zweite und weitere Sprachen, Religion, Ethik und Moralkunde, Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), Technik, praktische und berufsbezogene Kompetenzen sowie sonstige Fächer decken den Rest des nicht flexiblen Teils des Pflichtcurriculums im Primarbereich ab. Sie machen im Durchschnitt der OECD-Länder 19 Prozent der Pflichtunterrichtszeit aus (Tab. D1.3a und Abb. D1.2a).

Abbildung D1.2a

Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2018)

Als Prozentsatz der Gesamtpflichtunterrichtszeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Referenzjahr 2017. 2. Ohne Belgien (fläm. und frz.), England (UK), Italien und die Niederlande. 3. Ohne die ersten 3 Jahre des Primarbereichs, in denen ein großer Teil der den Pflichtfächern zugeordneten Zeit flexibel ist.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Unterrichtszeitstunden für Lesen, Schreiben und Literatur.

Quelle: OECD (2018), Tabelle D1.3a. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805173

Im Sekundarbereich I entfallen im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 40 Prozent des Pflichtcurriculums auf drei Fächer: Lesen, Schreiben und Literatur (14 Prozent), zweite und weitere Sprachen (13 Prozent) und Mathematik (12 Prozent). Im Durchschnitt werden weitere 12 Prozent des Pflichtcurriculums den Naturwissenschaften gewidmet, 10 Prozent der Sozialkunde, 8 Prozent Sport und Gesundheit und 7 Prozent der Kunst. Diese sieben Fächer machen in allen OECD-Ländern, in denen die Unterrichtszeit pro Fach festgelegt ist, den größten Teil des Lehrplans für diesen Bildungsbereich aus. Religion, Ethik und Moralkunde, IKT, Technik, praktische und berufsbezogene Kompetenzen sowie sonstige Fächer decken die verbleibenden 12 Prozent des nicht flexiblen Teils des Pflichtcurriculums für Schüler dieses Bildungsbereichs ab (Tab. D1.3b und Abb. D1.2b).

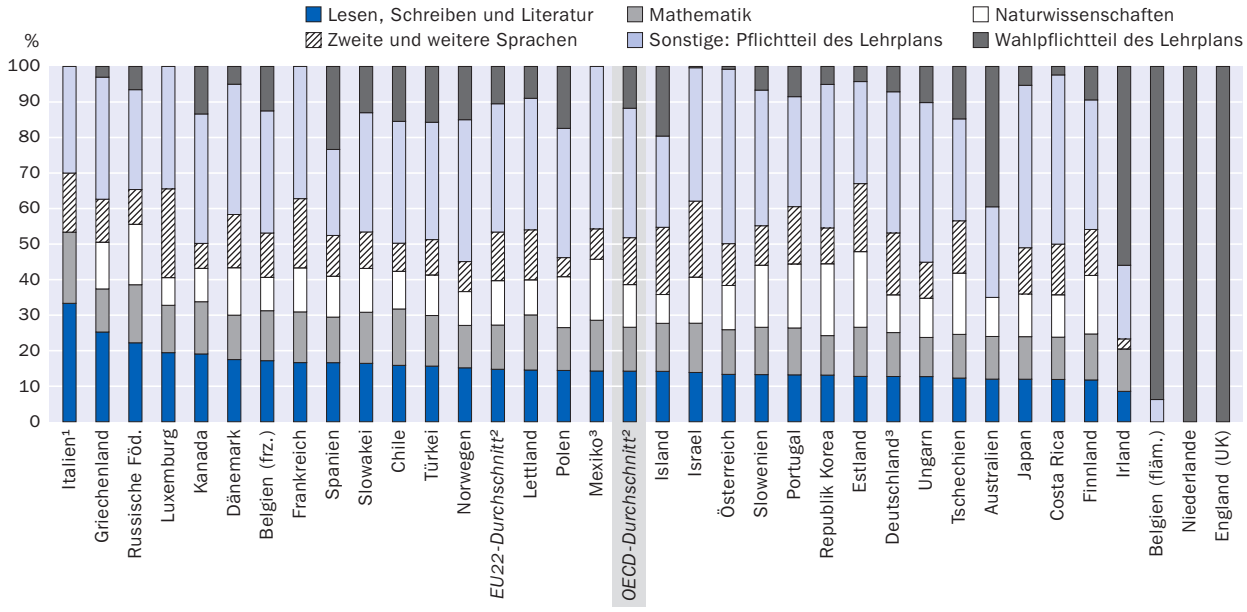
Die Aufteilung der Unterrichtszeit ändert sich somit nach dem Primarbereich signifikant: Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten sinkt die Unterrichtszeit in Lesen, Schreiben und Literatur von 25 Prozent der Pflichtunterrichtszeit auf 14 Prozent, und auf den Unterricht in Mathematik entfallen statt 17 Prozent nun 12 Prozent der Pflichtunterrichtszeit. Umgekehrt nimmt der Unterricht in den Naturwissenschaften von 7 Prozent des Pflichtcurriculums auf 12 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 Costa Rica, Deutschland, Frankreich, Island, Israel, Japan und Luxemburg 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.

Abbildung D1.2b

Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2018)

Als Prozentsatz der Gesamtpflichtunterrichtszeit in öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Naturwissenschaften in Mathematik enthalten, Sozialkunde in Lesen, Schreiben und Literatur. 2. Ohne Belgien (fläm.), England (UK) und die Niederlande.
3. Referenzjahr 2017.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Anteils der Unterrichtszeitstunden für Lesen, Schreiben und Literatur.
Quelle: OECD (2018), Tabelle D1.3b. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805192

In Australien, Costa Rica, Finnland, Irland, Japan und Tschechien beispielsweise machen Lesen, Schreiben und Literatur höchstens 12 Prozent der Pflichtunterrichtszeit aus, während dieser Anteil in Griechenland und Italien bei mehr als 25 Prozent liegt (in Italien ist darin auch Zeit für Sozialkunde enthalten). In Irland werden Lesen, Schreiben und Literatur in den beiden Landessprachen unterrichtet, daher kann sich die Schätzung der beiden Anteile in der Realität zusammen auf rund 21 Prozent der gesamten Pflichtunterrichtszeit belaufen. Auch die Pflichtunterrichtszeit für die zweite und weitere Sprachen unterscheidet sich stark zwischen den einzelnen Ländern. Der Unterricht in der zweiten Sprache macht in Griechenland, Irland und Polen weniger als 7 Prozent der Pflichtunterrichtszeit aus, in Belgien (frz.), Island und Japan jedoch mindestens 13 Prozent. Außerdem ist in etwas mehr 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 28 Prozent der Unterrichtszeit für 7-Jährige auf den Unterricht in Lesen, Schreiben und Literatur, bei den 11-Jährigen sind es 18 Prozent und bei den 15-Jährigen 11 Prozent. Im Gegensatz hierzu entfallen bei den 7-Jährigen im Durchschnitt 3 Prozent der Unterrichtszeit auf den Unterricht der zweiten Sprache, bei den 11-Jährigen 10 Prozent auf den Unterricht der zweiten und 2 Prozent auf den Unterricht in weiteren Sprachen, und bei den 15-Jährigen sind es dann 9 bzw. 5 Prozent. Der Anteil der Unterrichtszeit, der auf den Unterricht in Naturwissenschaften entfällt, steigt von 7 Prozent für die 7-Jährigen auf 9 Prozent für die 11-Jährigen und 11 Prozent für die 15-Jährigen. Bei Sozialkunde sind es 5 Prozent für die 7-Jährigen und dann 9 Prozent für die 11- und 15-Jährigen. Der Anteil der Unterrichtszeit, der auf Kunst entfällt, sinkt von 11 Prozent für die 7-Jährigen auf 9 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).

Flexibilität beim Lehrplan

In den meisten Ländern werden die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler und der Lehrplan auf zentraler und bundesstaatlicher Ebene festgelegt bzw. dazu Empfehlungen ausgesprochen. Jedoch können auch lokale Behörden, Schulen, Lehrkräfte und/oder Schüler in unterschiedlich starkem Ausmaß darauf Einfluss nehmen, wie sie die Unterrichtszeit organisieren oder welche Fächer sie anbieten bzw. belegen möchten.

In etwa einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten wird die Unterrichtszeit flexibel über mehrere Klassenstufen hinweg verteilt. Die Unterrichtszeit für ein bestimmtes Fach wird dabei für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der allgemeinen Schulpflicht definiert, ohne festzulegen, wie viel Zeit in jeder einzelnen Klassenstufe für dieses Fach vorzusehen ist. In diesen Fällen können die Schulen/lokalen Behörden frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit sie für jede Klassenstufe einplanen (Tab. D1.2 sowie Tab. D1.4 im Internet).

In einigen Ländern werden die meisten Pflichtfächer in einem flexiblen Unterrichtsplan unterrichtet. In Belgien (fläm. und frz.) und Italien sind mindestens 83 Prozent des Pflichtcurriculums im Primarbereich in einem flexiblen Unterrichtsplan organisiert. In England (Vereinigtes Königreich) und den Niederlanden ist das gesamte Curriculum im Primarbereich in einem flexiblen Unterrichtsplan organisiert. Im Sekundarbereich I ist in Belgien

(fläm.), England (Vereinigtes Königreich) und den Niederlanden die Situation ähnlich. In diesen Ländern und subnationalen Einheiten 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 Schottland (Vereinigtes Königreich) werden sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I einige Pflichtfächer festgelegt, es gibt jedoch keine Vorgaben zur Gesamtunterrichtszeit, die in der Verantwortung der lokalen Behörden und der Schulen selbst liegt. Mit Ausnahme dieser Länder entfallen sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I im Durchschnitt weniger als 2 Prozent des Pflichtunterrichts auf Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan, selbst wenn sie in einigen Ländern einen signifikanten Teil des Lehrplans ausmachen können. Nur in Kanada werden im Primarbereich mehr als 10 Prozent der Pflichtfächer im Rahmen eines flexiblen Unterrichtsplans unterrichtet.

Flexibilität bei der Wahl der Fächer ist in den OECD-Ländern weniger üblich. Im Durchschnitt sind 5 Prozent der Pflichtunterrichtszeit im Primarbereich für von der Schule gewählte Fächer vorgesehen. Im Sekundarbereich I sind 7 Prozent der Pflichtunterrichtszeit für von der Schule und weitere 4 Prozent für von den Schülern gewählte Fächer vorgesehen. Andererseits ist in einigen Ländern ein erheblicher Teil der Pflichtunterrichtszeit für flexible Fächer vorgesehen. In den folgenden Ländern sind mindestens 10 Prozent der Pflichtunterrichtszeit für von den Schulen gewählte Fächer vorgesehen: Belgien (frz., Sekundarbereich I), Chile, Estland (Primarbereich), Kanada (Sekundarbereich I), der Slowakei (Sekundarbereich I), Spanien (Primarbereich), Tschechien und Ungarn. Mindestens 20 Prozent der Pflichtunterrichtszeit sind es in Australien (29 Prozent im Primarbereich und 22 Prozent im Sekundarbereich I), Belgien (fläm., 20 Prozent im Sekundarbereich I), Irland (50 Prozent im Sekundarbereich I) und Spanien (23 Prozent im Sekundarbereich I). In Australien, Island, Norwegen und der Türkei sind im Sekundarbereich I zwischen 15 und 20 Prozent der Pflichtunterrichtszeit für von den Schülern gewählte Fächer vorgesehen (Tab. D1.3a und D1.3b).

Nichtpflichtunterrichtszeit

Nichtpflichtunterrichtszeit ist in den OECD-Ländern selten. Nur 6 Länder haben im Primarbereich eine gewisse Zeit für Nichtpflichtunterrichtszeit vorgesehen, im Sekundarbereich I sind es 8 Länder. Im Durchschnitt der OECD-Länder entspricht die Nichtpflichtunterrichtszeit 5 Prozent der Gesamtpflichtunterrichtszeit für Schüler im Primarbereich und 4 Prozent für Schüler im Sekundarbereich I. In einigen Ländern wird jedoch in beträchtlichem Umfang zusätzlich Unterricht angeboten, der nicht zwingend vorgeschrieben ist. Im Primarbereich beläuft sich die zusätzliche Nichtpflichtunterrichtszeit in Griechenland auf 53 Prozent der Gesamtpflichtunterrichtszeit, in Portugal auf 25 Prozent und in Slowenien auf 21 Prozent. Im Sekundarbereich I beläuft sich die Nichtpflichtunterrichtszeit in Finnland auf 11 Prozent der Gesamtpflichtunterrichtszeit, in Frankreich auf 20 Prozent, in Griechenland auf 32 Prozent, in Litauen auf 15 Prozent und in Slowenien auf 23 Prozent (Tab. D1.3a und D1.3b).

Definitionen

Pflichtunterrichtszeit/Pflichtteil des Lehrplans bezieht sich auf den Umfang und die Aufteilung der Unterrichtsstunden, die von fast jeder öffentlichen Schule zu unterrichten und von fast jedem Schüler einer öffentlichen Bildungseinrichtung zu besuchen sind. Der Pflichtteil

des Lehrplans kann flexibel gestaltet sein, da lokale Behörden, Schulen, Lehrkräfte und/oder Schüler in unterschiedlich starkem Ausmaß wählen können, welche Fächer sie in welchem zeitlichen Umfang in Bezug auf die Pflichtunterrichtszeit anbieten bzw. belegen möchten.

Von den Schulen gewählte flexible Pflichtfächer bezieht sich auf die Gesamtzahl der von den zentralen Behörden angegebenen Pflichtunterrichtszeitstunden, die regionale/lokale Behörden, Schulen oder Lehrkräfte auf Fächer ihrer Wahl verteilen (oder auf Fächer, die sie aus einer von den zentralen Bildungsbehörden definierten Liste auswählen). Die Schulen sind verpflichtet, eines dieser Fächer anzubieten, und der Besuch dieses Unterrichts ist für die Schüler Pflicht.

Von den Schülern gewählte Wahlpflichtfächer bezieht sich auf die Gesamtzahl der Unterrichtszeitstunden in einem oder mehreren Fächern, die die Schüler auszuwählen haben (aus einer Reihe von Fächern, die die Schule anbieten muss), um einen Teil ihrer vorgesehenen Pflichtunterrichtszeit abzudecken.

Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan bezieht sich auf die von den zentralen Behörden für eine bestimmte Fachrichtung festgelegte Gesamtzahl der Unterrichtsstunden, die regionale/lokale Behörden, Schulen oder Lehrkräfte auf einzelne Fächer verteilen. Flexibilität besteht bei der Zeit, die mit einem Fach verbracht wird, jedoch nicht bei den zu unterrichtenden Fächern.

Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen bezieht sich auf den Fall, dass der Lehrplan nur die Gesamtunterrichtszeit für ein bestimmtes Fach für eine bestimmte Anzahl von Klassenstufen oder sogar für den gesamten Zeitraum der Schulpflicht festlegt, ohne Angaben dazu, wie viel Unterrichtszeit für jede Klassenstufe vorzusehen ist. In diesen Fällen können die Schulen/lokalen Behörden frei entscheiden, wie viel Unterrichtszeit sie für jede Klassenstufe einplanen.

Unterrichtszeit bezieht sich auf die Zeit, die von einer öffentlichen Schule für den Unterricht der Schüler in sämtlichen im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans enthaltenen Fächern auf dem Schulgelände bzw. als Aktivität außerhalb der regulären Schulzeit anzubieten ist, bei denen es sich um einen formalen Bestandteil des Pflichtteils des Lehrplans handelt. Nicht in der Unterrichtszeit enthalten sind Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten oder andere Arten der Unterbrechung, freiwillige Aktivitäten außerhalb der regulären Schulzeit, für Hausaufgaben vorgesehene Zeit, individuelle Nachhilfe oder Selbststudium und Prüfungszeiten (Tage für nicht schulspezifische Prüfungen, z. B. landesweite Prüfungen).

Die vorgesehene Unterrichtszeit bezieht sich auf die Zahl an Unterrichtszeitstunden pro Jahr, auf die Schüler an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Pflicht- und Nichtpflichtteil des Lehrplans Anspruch haben. Der vorgesehene Lehrplan kann auf Vorschriften oder Standards der zentralen (oder obersten) Bildungsbehörden basieren oder auf regionaler Ebene als Empfehlung festgeschrieben sein.

Der *Nichtpflichtteil des Lehrplans* bezieht sich auf die Gesamtzahl an Unterrichtszeitstunden, 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 beispielsweise als Wahlfächer

angeboten werden. Schüler sind nicht zur Belegung eines Wahlfaches verpflichtet, es wird jedoch von allen öffentlichen Bildungseinrichtungen erwartet, dass sie diese Möglichkeit anbieten.

Angewandte Methodik

Dieser Indikator erfasst die vorgesehene Unterrichtszeit, so wie sie in öffentlichen Vorschriften festgelegt ist, als Kennzahl für die auf das formale Lernen im Klassenzimmer zu verwendende Zeit. Er erfasst weder die tatsächliche Zahl an Zeitstunden, in denen die Schüler unterrichtet werden, noch das Lernen außerhalb des formalen Unterrichts im Klassenzimmer. In den einzelnen Ländern können Unterschiede zwischen der vorgeschriebenen Mindestzahl an Unterrichtszeitstunden und der tatsächlichen Zahl an Stunden, die Schüler unterrichtet wurden, bestehen. Faktoren wie Stundenpläne der Schulen, der Ausfall von Unterrichtsstunden und die Abwesenheit von Lehrkräften können dazu führen, dass Schulen die offiziell vorgesehene Mindestanzahl an Unterrichtszeitstunden möglicherweise nicht regelmäßig erreichen (s. Kasten D1.1 in OECD, 2007[7]).

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 bestimmtes 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 Schätzung der Unterrichtszeit pro Altersstufe oder Bildungsbereich die Gesamtzahl der Unterrichtszeitstunden durch die entsprechende Zahl an Klassenstufen geteilt.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[8]) und für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten zur Unterrichtszeit stammen aus der gemeinsamen Eurydice-OECD-Datenerhebung zur Unterrichtszeit aus dem Jahr 2017 und beziehen sich auf die Unterrichtszeit während der Schulpflicht im Primar- und Sekundarbereich I und II (allgemeinbildend) mit Vollzeitunterricht für das Schuljahr 2017/2018.

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

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

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [4]

OECD (2015), *Bildung auf einen Blick 2015 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821iw*. [3]

OECD (2011), *Bildung auf einen Blick 2011 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. [5]

OECD (2007), *Bildung auf einen Blick 2007– OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. [7]

OECD/NCES (2018), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD/National Center for Education Statistics, Paris and Washington, DC, *https://nces.ed.gov/suveys/annualreports/oecd/index.asp*. [6]

Pellegrini, A. 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*. [1]

Pellegrini, A. 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*. [2]

Tabellen Indikator D1

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805059

- Tabelle D1.1: Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht (2018)
- Tabelle D1.2: Organisation der allgemeinen Schulpflicht (2018)
- Tabelle D1.3a: Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2018)

- Tabelle D1.3b: Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2018)
- **WEB** Table D1.4: Instruction time in compulsory general education, by age (Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht, nach Alter) (2018)
- **WEB** Table D1.5a: Instruction time per subject for 6-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 6-Jährige) (2018)
- **WEB** Table D1.5b: Instruction time per subject for 7-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 7-Jährige) (2018)
- **WEB** Table D1.5c: Instruction time per subject for 8-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 8-Jährige) (2018)
- **WEB** Table D1.5d: Instruction time per subject for 9-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 9-Jährige) (2018)
- **WEB** Table D1.5e: Instruction time per subject for 10-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 10-Jährige) (2018)
- **WEB** Table D1.5f: Instruction time per subject for 11-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 11-Jährige) (2018)
- **WEB** Table D1.5g: Instruction time per subject for 12-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 12-Jährige) (2018)
- **WEB** Table D1.5h: Instruction time per subject for 13-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 13-Jährige) (2018)
- **WEB** Table D1.5i: Instruction time per subject for 14-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 14-Jährige) (2018)
- **WEB** Table D1.5j: Instruction time per subject for 15-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 15-Jährige) (2018)
- **WEB** Table D1.5k: Instruction time per subject for 16-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 16-Jährige) (2018)
- **WEB** Table D1.5l: Instruction time per subject for 17-year-olds (Unterrichtszeit pro Fach für 17-Jährige) (2018)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en* im Internet. Daten s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D1.1

Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht[1] (2018)

Nach Bildungsbereich, öffentliche Bildungseinrichtungen

	Primarbereich						
	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Durchschnittliche jährliche Zeitstundenzahl			Zeitstunden insgesamt		
		Pflicht-unterrichtszeit	Nichtpflicht-unterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit	Pflicht-unterrichtszeit	Nichtpflicht-unterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit
	(1)	(2)	(3)	(4) = (2) + (3)	(5)	(6)	(7) = (5) + (6)
OECD Länder							
Australien	7	1000	m	m	7000	m	m
Österreich	4	705	m	m	2820	m	m
Kanada	6	920	a	920	5518	a	5518
Chile	6	1039	a	1039	6233	a	6233
Tschechien	5	694	m	m	3469	m	m
Dänemark	7	1051	a	1051	7360	a	7360
Estland	6	661	a	661	3964	a	3964
Finnland[2]	6	651	33	683	3905	195	4100
Frankreich	5	864	a	864	4320	a	4320
Deutschland[3,4]	4	701	a	701	2804	a	2804
Griechenland	6	752	398	1151	4514	2390	6903
Ungarn	4	689	a	689	2754	a	2754
Island[2]	7	729	a	729	5100	a	5100
Irland	6	910	a	910	5460	a	5460
Israel	6	959	a	959	5755	a	5755
Italien	5	891	a	891	4455	a	4455
Japan[5]	6	763	a	763	4576	a	4576
Republik Korea[2]	6	655	a	655	3928	a	3928
Lettland	6	599	m	m	3595	m	m
Luxemburg	6	924	a	924	5544	a	5544
Mexiko[3]	6	800	a	800	4800	a	4800
Niederlande[6]	6	940	m	m	5640	m	m
Neuseeland	6	m	m	m	m	m	m
Norwegen	7	753	a	753	5272	a	5272
Polen	6	619	59	677	3713	352	4065
Portugal	6	834	205	1039	5004	1231	6235
Slowakei	4	677	a	677	2707	a	2707
Slowenien	6	682	140	822	4091	840	4931
Spanien	6	792	a	792	4750	a	4750
Schweden[2]	6	766	m	m	4593	m	m
Schweiz	6	796	m	m	4773	m	m
Türkei	4	720	a	720	2880	a	2880
Vereinigte Staaten	6	971	m	m	5824	m	m
Subnationale Einheiten							
Belgien (fläm.)	6	822	a	822	4931	a	4931
Belgien (frz.)	6	835	a	835	5012	a	5012
England (UK)	6	m	a	m	m	a	m
Schottland (UK)	7	m	a	m	m	a	m
OECD-Durchschnitt	**6**	**799**	**m**	**m**	**4620**	**m**	**m**
EU22-Durchschnitt	**6**	**775**	**m**	**m**	**4337**	**m**	**m**
Partnerländer							
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	5	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	5	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	6	1147	a	1147	6880	a	6880
Indien	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	4	589	36	626	2357	146	2503
Russische Föd.	4	598	m	m	2393	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. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Bezieht sich auf Vollzeitschulpflicht, ohne Elementarbereich (ISCED 02), auch wenn dieser der Schulpflicht unterliegt. 2. Geschätzte Zahl der Zeitstunden nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 3. Referenzjahr 2017. 4. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder dem Sekundarbereich I oder dem Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 5. Durchschnittliche Zahl an geplanten Unterrichtszeitstunden in jeder Schule zu Beginn des Schuljahrs. 6. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805078

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

Tabelle D1.1 (Forts.)

Unterrichtszeit während der allgemeinen Schulpflicht[1] (2018)

Nach Bildungsbereich, öffentliche Bildungseinrichtungen

	Sekundarbereich I							Primar- und Sekundarbereich I			
	Anzahl der Klassenstufen während der Schulpflicht	Durchschnittliche jährliche Zeitstundenzahl			Zeitstunden insgesamt			Reguläre Ausbildungsdauer in Jahren	Zeitstunden insgesamt		
		Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit	Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit		Pflichtunterrichtszeit	Nichtpflichtunterrichtszeit	Vorgesehene Unterrichtszeit
	(8)	(9)	(10)	(11) = (9) + (10)	(12)	(13)	(14) = (12) + (13)	(15)	(16) = (5) + (12)	(17) = (6) + (13)	(18) = (16) + (17)
OECD Länder											
Australien	4	1000	m	m	4000	m	m	11	**11000**	**m**	**m**
Österreich	4	900	m	m	3600	m	m	8	**6420**	**m**	**m**
Kanada	3	924	3	927	2771	9	2781	9	**8289**	**9**	**8299**
Chile	2	1077	a	1077	2155	a	2155	8	**8388**	**a**	**8388**
Tschechien	4	897	m	m	3587	m	m	9	**7056**	**m**	**m**
Dänemark	3	1200	a	1200	3600	a	3600	10	**10960**	**a**	**10960**
Estland	3	823	a	823	2468	a	2468	9	**6431**	**a**	**6431**
Finnland[2]	3	808	87	894	2423	261	2683	9	**6327**	**456**	**6783**
Frankreich	4	946	189	1135	3784	756	4540	9	**8104**	**756**	**8860**
Deutschland[3,4]	5	916	a	916	4582	a	4582	9	**7386**	**a**	**7386**
Griechenland	3	791	253	1044	2374	758	3132	9	**6888**	**3147**	**10035**
Ungarn	4	797	a	797	3186	a	3186	8	**5940**	**a**	**5940**
Island[2]	3	839	a	839	2516	a	2516	10	**7616**	**a**	**7616**
Irland	3	924	a	924	2772	a	2772	9	**8232**	**a**	**8232**
Israel	3	984	a	984	2951	a	2951	9	**8706**	**a**	**8706**
Italien	3	990	a	990	2970	a	2970	8	**7425**	**a**	**7425**
Japan[5]	3	893	a	893	2680	a	2680	9	**7256**	**a**	**7256**
Republik Korea[2]	3	842	a	842	2525	a	2525	9	**6453**	**a**	**6453**
Lettland	3	794	m	m	2381	m	m	9	**5977**	**m**	**m**
Luxemburg	3	845	a	845	2535	a	2535	9	**8079**	**a**	**8079**
Mexiko[3]	3	1167	a	1167	3500	a	3500	9	**8300**	**a**	**8300**
Niederlande[6]	3	1000	m	m	3000	m	m	9	**8640**	**m**	**m**
Neuseeland	4	m	m	m	m	m	m	10	**m**	**m**	**m**
Norwegen	3	874	a	874	2622	a	2622	10	**7894**	**a**	**7894**
Polen	3	827	64	891	2482	192	2674	9	**6195**	**544**	**6738**
Portugal	3	892	27	919	2675	80	2756	9	**7679**	**1311**	**8991**
Slowakei	5	823	a	823	4117	a	4117	9	**6824**	**a**	**6824**
Slowenien	3	766	179	944	2298	536	2833	9	**6389**	**1376**	**7764**
Spanien	3	1054	a	1054	3161	a	3161	9	**7911**	**a**	**7911**
Schweden[2]	3	766	m	m	2297	m	m	9	**6890**	**m**	**m**
Schweiz	3	936	m	m	2807	m	m	9	**7580**	**m**	**m**
Türkei	4	843	a	843	3371	a	3371	8	**6251**	**a**	**6251**
Vereinigte Staaten	3	1020	m	m	3059	m	m	9	**8884**	**m**	**m**
Subnationale Einheiten											
Belgien (fläm.)	2	948	a	948	1896	a	1896	8	**6827**	**a**	**6827**
Belgien (frz.)	2	955	a	955	1909	a	1909	8	**6921**	**a**	**6921**
England (UK)	3	m	a	m	m	a	m	9	**m**	**a**	**m**
Schottland (UK)	3	m	a	m	m	a	m	10	**m**	**a**	**m**
OECD-Durchschnitt	**3**	**913**	**m**	**m**	**2913**	**m**	**m**	**9**	**7533**	**m**	**m**
EU22-Durchschnitt	**3**	**894**	**m**	**m**	**2913**	**m**	**m**	**9**	**7250**	**m**	**m**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
Brasilien	4	m	m	m	m	m	m	9	**m**	**m**	**m**
China	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	**m**	**m**
Kolumbien	4	m	m	m	m	m	m	9	**m**	**m**	**m**
Costa Rica	3	1120	a	1120	3360	a	3360	9	**10240**	**a**	**10240**
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	6	787	116	903	4723	697	5420	10	**7080**	**843**	**7922**
Russische Föd.	5	803	m	m	4016	m	m	9	**6410**	**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. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Bezieht sich auf Vollzeitschulpflicht, ohne Elementarbereich (ISCED 02), auch wenn dieser der Schulpflicht unterliegt. 2. Geschätzte Zahl der Zeitstunden nach Bildungsbereich basierend auf der durchschnittlichen Zahl an Zeitstunden pro Jahr, da die Unterrichtszeit über mehrere Klassenstufen hinweg flexibel aufgeteilt werden kann. 3. Referenzjahr 2017. 4. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder dem Sekundarbereich I oder dem Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 5. Durchschnittliche Zahl an geplanten Unterrichtszeitstunden in jeder Schule zu Beginn des Schuljahrs. 6. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805078

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

Tabelle D1.2

Organisation der allgemeinen Schulpflicht[1] (2018)

Nach Bildungsbereich, öffentliche 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
Kanada	6	6	183	5,0	Nein	3	12	183	5,0	Nein
Chile	6	6	180	5,0	Nein	2	12	178	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
Estland	6	7	175	5,0	Ja	3	13	175	5,0	Ja
Finnland[2]	6	7	188	5,0	Ja	3	13	188	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	177	5,0	Nein	3	12	166	5,0	Nein
Ungarn	4	6	180	5,0	Nein	4	10	180	5,0	Nein
Island	7	6	170	5,0	Ja	3	13	170	5,0	Ja
Irland	6	6	182	5,0	Nein	3	12	165	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	201	5,0	Nein
Republik 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	Nein	3	12	169	5,0	Nein
Mexiko[3]	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	194	5,0	m	4	11	192	5,0	m
Norwegen	7	6	190	5,0	Ja	3	13	190	5,0	Ja
Polen	6	7	178	5,0	Ja	3	13	178	5,0	Ja
Portugal	6	6	180	5,0	Ja	3	12	178	5,0	Ja
Slowakei	4	6	188	5,0	Nein	5	10	188	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[2]	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
Subnationale Einheiten										
Belgien (fläm.)	6	6	159	4,5	Nein	2	12	160	4,5	Nein
Belgien (frz.)	6	6	179	5,0	Nein	2	12	179	5,0	Nein
England (UK)	6	5	190	5,0	Ja	3	11	190	5,0	Ja
Schottland (UK)	7	5	190	5,0	Ja	3	12	190	5,0	Ja
OECD-Durchschnitt	**6**	**6**	**185**	**5,0**	**m**	**3**	**12**	**183**	**5,0**	**m**
EU22-Durchschnitt	**6**	**6**	**182**	**5,0**	**m**	**3**	**12**	**180**	**5,0**	**m**
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	6	6	200	5,0	Nein	3	12	200	5,0	Nein
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	170	5,0	Ja	6	11	181	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 Organisation des Pflichtteils des Sekundarbereichs II, d.h. die Spalten (11) bis (15), sind im Internet verfügbar. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Bezieht sich auf Vollzeitschulpflicht, ohne Elementarbereich (ISCED 02), auch wenn dieser der Schulpflicht unterliegt. 2. Die Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Bildungsbereiche hinweg ist flexibel. 3. Referenzjahr 2017. 4. Ohne das letzte Jahr der Schulpflicht, das entweder dem Sekundarbereich I oder dem Sekundarbereich II zugeordnet werden kann. 5. Die Zahl der Klassenstufen im Sekundarbereich I beträgt je nach Ausbildungszug 3 oder 4. Das 4. Jahr des berufsvorbereitenden Unterrichts im Sekundarbereich wurde bei der Berechnung nicht berücksichtigt.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805097

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

Tabelle D1.3a

Unterrichtszeit pro Fach im Primarbereich (2018)

Als Prozentsatz der Gesamtpflichtunterrichtszeit, öffentliche Bildungseinrichtungen

	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissenschaften	Sozialkunde	Zweite Sprache	Sonstige Sprachen	Sport und Gesundheit	Kunst	Religion/Ethik/Moralkunde	Informations- und Kommunikations-technologien (IKT)	Technik	Praktische und berufs-bezogene Kompetenzen	Sonstige Fächer	Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan	Von den Schülern gewählte Wahlpflicht-fächer	Von den Schulen gewählte Wahlpflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan	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	a	11	9	9	x(17)	x(3)	6	4	a	a	a	**100**	m
Kanada	31	19	6	5	1	a	9	5	0	a	0	0	1	17	a	5	**100**	a
Chile	20	16	9	9	3	x(16)	9	10	5	x(16)	3	x(16)	2	a	0	14[d]	**100**	a
Tschechien	28	17	10[d]	x(3)	8	a	8	10	x(13)	1	4[d]	x(11)	x(16)	a	x(16)	14[d]	**100**	m
Dänemark	21	12	5	3	5	1	6	8	3	x(14)	a	4	23	8[d]	a	a	**100**	a
Estland	23	15	7	5	8	2	11	15	x(16)	x(16)	3	a	a	a	a	12[d]	**100**	a
Finnland[1]	23	15	10	4	7	1	9	16	5	x(17)	a	a	a	4	a	4	**100**	5
Frankreich	38	21	7[d]	3	6	a	13	8	4	x(3)	x(3)	a	a	a	a	a	**100**	a
Deutschland[2]	26	21	4	6	5	a	11	14	7	1	1	0	3	a	1	a	**100**	a
Griechenland	27	14	12	6	8	2	9	10	3	3	a	a	a	a	a	6	**100**	53
Ungarn	25	16	4	a	2	a	20	16	4	a	4	a	a	a	a	10	**100**	a
Island	20	16	8	13[d]	6[d]	x(5)	9	19[d]	x(4)	3	a	x(8)	x(15)	a	5[d]	x(15)	**100**	a
Irland[3]	20	17	4[d]	8	14	a	4	12	10	x(17)	x(3)	a	11	a	a	a	**100**	a
Israel	22	18	8[d]	8	6	3	6	6	14	a	x(3)	4	a	a	a	5	**100**	a
Italien[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	9	a	x(14)	x(14)	7	a	x(14)	a	a	84[d]	a	x(17)	**100**	a
Japan	24	17	7	6	1	a	10	12	3	a	a	a	13	7	a	a	**100**	a
Republik Korea	21	14	9[d]	9[d]	6	a	7	9	x(4,13)	x(13)	x(12)	x(3)	25[d]	a	a	a	**100**	a
Lettland	21	17	5	6	8	1	8	12	2	1	a	4	10	a	a	6	**100**	m
Luxemburg[3]	29	19	7	2	15	a	10	11	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
Mexiko[2]	35	27	13	10	m	a	5	5	5	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
Niederlande[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	**100**	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Norwegen	26	17	7	7	7	a	11	14	8	a	a	2	a	a	a	1	**100**	a
Polen[5]	19	15	10	4	11	a	15	7	a	4	4	a	4	a	a	9	**100**	9
Portugal	26	26	7	7	6	a	8	9	a	a	2	a	4	2	a	3	**100**	25
Slowakei	32	17	6	3	6	x(16)	8	10	4	2	a	2	x(16)	a	x(16)	8[d]	**100**	a
Slowenien	22	17	8	7[d]	8	a	14	15	x(4)	x(17)	5	2	1	a	a	a	**100**	21
Spanien	23	18	7	7	11	x(16)	8	x(16)	5	a	a	a	0	a	x(16)	20[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	m	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
Subnationale Einheiten																		
Belgien (fläm.)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	7	x(17)	x(3)	a	x(17)	93[d]	a	x(14)	**100**	a
Belgien (frz.)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	2	a	7	x(14)	7	a	x(14)	a	a	83[d]	a	a	**100**	a
England (UK)[4]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	a	100[d]	a	a	**100**	a
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
OECD-Durchschnitt[4]	**25**	**17**	**7**	**6**	**6**	**0**	**9**	**10**	**5**	**1**	**1**	**1**	**5**	**1**	**0**	**5**	**100**	**5**
EU22-Durchschnitt[4]	**25**	**17**	**7**	**5**	**7**	**1**	**10**	**11**	**4**	**1**	**2**	**1**	**4**	**1**	**0**	**5**	**100**	**8**
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	23	19	14	9	12	a	5	5	5	a	a	a	9	a	a	a	**100**	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Litauen	31	19	4	4	8	a	12	17[d]	4	a	x(8)	a	a	a	a	a	**100**	6
Russische Föd.	36	16	8	a	6	a	12	8	1	a	4	a	a	a	a	9	**100**	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Durchschnitte wurden angepasst, um sich auf 100 Prozent aufzuaddieren, und entsprechen nicht genau dem Durchschnitt jeder einzelnen Spalte. Informationen zur Unterrichtszeit pro Fach für die einzelnen Altersjahrgänge sind in den Tabellen D1.5a bis D1.5l im Internet verfügbar (s. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Bildungsbereiche hinweg. 2. Referenzjahr 2017. 3. Die zweite Sprache beeinhaltet den Unterricht in anderen Landessprachen. 4. Durchschnitte ohne Belgien (fläm. und frz.), England (UK), Italien und die Niederlande. 5. Ohne die ersten 3 Jahre des Primarbereichs, in denen ein großer Teil der den Pflichtfächern zugeordneten Zeit flexibel ist.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805116

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

Tabelle D1.3b

Unterrichtszeit pro Fach im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) (2018)

Als Prozentsatz der Gesamtpflichtunterrichtszeit, öffentliche Bildungseinrichtungen

	Lesen, Schreiben und Literatur	Mathematik	Naturwissenschaften	Sozialkunde	Zweite Sprache	Sonstige Sprachen	Sport und Gesundheit	Kunst	Religion/Ethik/Moralkunde	Informations- und Kommunikations-technologien (IKT)	Technik	Praktische und berufsbe-zogene Kompetenzen	Sonstige Fächer	Pflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan	Von den Schülern gewählte Wahlpflicht-fächer	Von den Schulen gewählte Wahlpflichtfächer mit flexiblem Unterrichtsplan	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	13	13	12	11	12	a	12	13	7	x(17)	a	7	a	a	1	a	**100**	m
Kanada	19	15	9	13	7	a	10	7	2	a	3	1	1	0	4	10	**100**	0
Chile	16	16	11	11	8	x(16)	5	8	5	x(16)	3	x(16)	3	a	0	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
Estland	13	14	21	11	10	10	6	6	x(16)	x(16)	5	a	a	a	a	4[d]	**100**	a
Finnland[2]	12	13	16	8	8	5	12	7	4	x(17)	a	6	a	6	a	4	**100**	11
Frankreich	17	14	12	12[d]	12	7	12	8	x(4)	x(17)	4	a	1	a	a	a	**100**	20
Deutschland[3]	13	12	11	10	12	6	8	9	5	1	2	2	2	a	7	a	**100**	a
Griechenland	25	12	13	8	6	6	6	6	6	3	3	2	a	a	a	3	**100**	32
Ungarn	13	11	11	9	10	a	17	7	3	3	3	a	3	a	a	10	**100**	a
Island	14	14	8	8[d]	19[d]	x(5)	8	8[d]	x(4)	2	a	x(8)	x(15)	a	20[d]	x(15)	**100**	a
Irland[4]	9	12	x(16)	12	3	x(16)	6	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	x(16)	2	6[d]	a	50[d]	**100**	a
Israel	14	14	13[d]	18	11	10	6	4	9	x(3)	x(3)	a	a	a	a	0	**100**	a
Italien	33[d]	20[d]	x(2)	x(1)	10	7	7	13	3	a	7	a	a	a	a	x(17)	**100**	a
Japan	12	12	12	11	13	a	10	7	3	a	3	a	12	5	a	a	**100**	a
Republik Korea	13	11	20[d]	15[d]	10	a	8	8	x(4)	x(3)	x(12)	x(3)	9	a	x(16)	5[d]	**100**	a
Lettland	15	16	10	14	8	6	6	6	a	1	a	4	7	a	a	9	**100**	m
Luxemburg[4]	19	13	8	11	12	13	8	9	7	a	a	a	a	a	a	a	**100**	a
Mexiko[3]	14	14	17	12	9	a	6	6	8	a	11	a	3	a	a	a	**100**	a
Niederlande[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	100[d]	a	a	**100**	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	x(15)	9	9	6	a	a	7	x(15)	a	15[d]	x(15)	**100**	a
Polen[6]	14	12	14	12	3	2	12	5	a	2	1	a	4	9	a	8	**100**	8
Portugal	13	13	18	14	8	8	7	7	a	2	a	a	a	6	a	2	**100**	3
Slowakei	16	14	12	11	10	x(16)	7	6	3	3	x(16)	3	x(16)	a	x(16)	13[d]	**100**	a
Slowenien	13	13	17	15[d]	11	x(15)	9	8	x(4)	x(17)	4	a	2	a	7[d]	a	**100**	23
Spanien	17	13	11	10	11	x(16)	7	x(16)	4	a	x(16)	a	3	a	x(16)	23[d]	**100**	a
Schweden	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
Subnationale Einheiten																		
Belgien (fläm.)[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	6	a	x(14)	a	a	73[d]	a	20	**100**	a
Belgien (frz.)	17	14	9	13	13	a	9	3	6	x(16)	3	x(16)	a	a	x(16)	13[d]	**100**	a
England (UK)[5]	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	a	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	x(14)	100[d]	a	a	**100**	a
Schottland (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a	**m**	a
OECD-Durchschnitt[5]	**14**	**12**	**12**	**10**	**9**	**4**	**8**	**7**	**4**	**1**	**2**	**1**	**3**	**1**	**4**	**7**	**100**	**4**
EU22-Durchschnitt[5]	**15**	**12**	**12**	**10**	**9**	**5**	**8**	**7**	**3**	**1**	**2**	**2**	**2**	**1**	**1**	**8**	**100**	**6**
Partnerländer																		
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Brasilien	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	**m**	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Costa Rica	12	12	12	14	7	7	5	10	2	5	a	7	5	a	a	2	**100**	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Litauen	18	13	13	15	10	5	5	7	3	3	5	a	1	a	a	a	**100**	15
Russische Föd.	22	16	17	9	10	a	7	5	a	2	5	1	a	a	m	7	**100**	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Durchschnitte wurden angepasst, um sich auf 100 Prozent aufzuaddieren, und entsprechen nicht genau dem Durchschnitt jeder einzelnen Spalte. Informationen zur Unterrichtszeit pro Fach für die einzelnen Altersjahrgänge sind in den Tabellen D1.5a bis D1.5l im Internet verfügbar (s. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Bei den aus dem offiziellen Lehrplan Australiens abgeleiteten vorgesehenen Unterrichtszeiten wird davon ausgegangen, dass bestimmte Fächer, die für die Klassenstufen 7 und 8 als Pflichtfach angesehen werden können, auch in den Klassenstufen 9 und 10 als Wahlfach angeboten werden können. 2. Flexible Aufteilung der Unterrichtszeit über mehrere Bildungsbereiche hinweg. 3. Referenzjahr 2017. 4. Die zweite Sprache beeinhaltet den Unterricht in anderen Landessprachen. 5. Durchschnitte ohne Belgien (fläm.), England (UK) und die Niederlande. 6. Die zweite und weitere Sprachen im flexiblen Teil des Pflichtcurriculums für die Klassenstufen 8 und 9.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805135

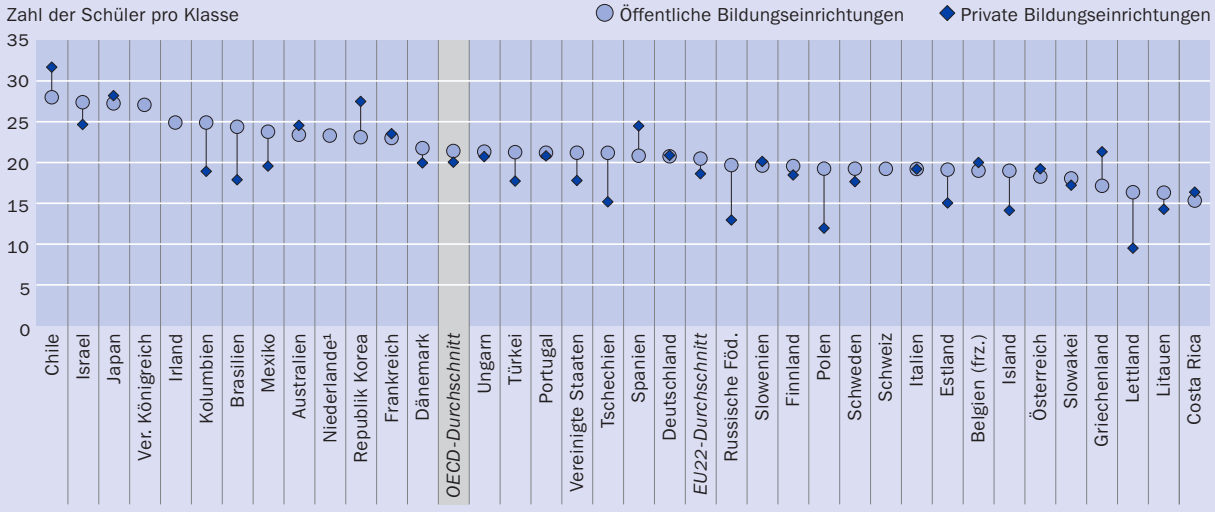
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator D2
Wie ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation und wie groß sind die Klassen?

- Die durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich betrug 2016 in den OECD-Ländern an öffentlichen Bildungseinrichtungen 21 Schüler pro Klasse und an privaten 20. Der Unterschied in der Klassengröße zwischen privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich variiert in den einzelnen OECD-Ländern erheblich, ist jedoch in den Partnerländern noch wesentlich größer.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen ungefähr gleich.
- Es kommen durchschnittlich sowohl im Primar- als auch im Tertiärbereich 15 Lernende auf 1 Lehrenden, im Sekundarbereich kommen 13 Lernende auf 1 Lehrenden.

Abbildung D2.1

Durchschnittliche Klassengröße im Primarbereich, nach Art der Bildungseinrichtung (2016)



1. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02).
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der durchschnittlichen Klassengröße an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primarbereich.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), Tabelle D2.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805306

Kontext

Die Klassengröße und die Schüler-Lehrkräfte-Relation stellen viel diskutierte Aspekte der Bildung dar. Zusammen mit der Unterrichtszeit der Schüler (s. Indikator D1), der Arbeitszeit der Lehrer und der Aufteilung der Zeit der Lehrkräfte zwischen Unterrichten und anderen Pflichten (s. Indikator D4) handelt es sich um zwei der bestimmenden Faktoren für den Bedarf an Lehrkräften. Außerdem beeinflussen sie zusammen mit den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3) und der Altersstruktur der Lehrerschaft (s. Indikator D5) auch die laufenden Ausgaben für Bildung in erheblichem Ausmaß (s. Indikatoren C6 und C7).

Kleinere Klassen werden oft positiv bewertet, denn sie ermöglichen den Lehrern, sich stärker auf die einzelnen Schüler zu konzentrieren, außerdem kommt es zu weniger Stö-

rungen des Unterrichts, mit denen sich die Lehrkräfte auseinandersetzen müssen. Es gibt zwar einige Belege dafür, dass sich kleinere Klassen bei bestimmten Schülergruppen, z. B. Schülern mit sozioökonomisch ungünstigem Hintergrund, vorteilhaft auswirken können (Piketty and Valdenaire, 2006[1]), insgesamt jedoch sind die Forschungsergebnisse dazu, wie sich unterschiedliche Klassengrößen auf die Leistungen der Schüler auswirken, nicht eindeutig (Fredriksson, Öckert and Oosterbeek, 2012[2]; OECD, 2016[3]).

Die Schüler-Lehrkräfte-Relation ist ein Indikator für die Ressourcenverteilung im Bildungsbereich. Oft ist abzuwägen zwischen einer niedrigeren Schüler-Lehrkräfte-Relation und höheren Gehältern der Lehrkräfte, Investitionen in ihre berufliche Fortbildung, höheren Investitionen in Unterrichtstechnologien oder dem verstärkten Einsatz von Lehrassistenten und anderen Hilfskräften, deren Gehalt oft deutlich unter dem von Lehrkräften liegt.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten nimmt die Schüler-Lehrkräfte-Relation zwischen dem Primar- und Sekundarbereich I ab bzw. bleibt gleich, obwohl die Klassengröße zwischen diesen Bildungsbereichen im Allgemeinen steigt.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich I in privaten Bildungseinrichtungen etwas niedriger als in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Dies ist besonders ausgeprägt in Mexiko, wo in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs fast doppelt so viele Schüler auf 1 Lehrkraft kommen wie in privaten Bildungseinrichtungen.
- Im Primarbereich unterscheidet sich die Klassengröße signifikant in den einzelnen Ländern, die Bandbreite reicht von 15 Schülern pro Klasse in Costa Rica bis zu 31 Schülern pro Klasse in Chile.

Analyse und Interpretation

Klassengröße

Durchschnittliche Klassengröße im Primar- und Sekundarbereich I

Im Primarbereich liegt in den OECD-Ländern die durchschnittliche Klassengröße bei 21 Schülern. In fast allen Ländern mit verfügbaren Daten beträgt sie weniger als 27 Schüler, mit Ausnahme von Chile, Israel und Japan (Tab. D2.1).

Im Sekundarbereich I liegt in den OECD-Ländern die durchschnittliche Klassengröße bei 23 Schülern. Dieser Wert reicht in den Ländern mit verfügbaren Daten für diesen Bildungsbereich von weniger als 20 Schülern in Estland, Lettland, Litauen, der Russischen Föderation und der Slowakei bis zu mehr als 30 Schülern pro Klasse in Costa Rica und Japan (Tab. D2.1).

Die Zahl der Schüler pro Klasse steigt vom Primar- zum Sekundarbereich I tendenziell an. In Costa Rica sind es im Sekundarbereich I fast 18 Schüler mehr. Andererseits nimmt im Vereinigten Königreich und in geringerem Ausmaß in Australien, Estland, Lettland und Ungarn die Zahl der Schüler pro Klasse zwischen diesen beiden Bildungsbereichen ab (Tab. D2.1).

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.

Klassengröße an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

Für Eltern kann die Klassengröße ein Faktor bei der Auswahl der Schule für ihre Kinder sein, daher könnten sich Unterschiede bei der durchschnittlichen Klassengröße zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (und zwischen unterschiedlichen Arten der privaten Bildungseinrichtungen) auf die jeweiligen Schülerzahlen auswirken.

In den meisten OECD-Ländern unterscheidet sich die durchschnittliche Klassengröße zwischen privaten und öffentlichen Bildungseinrichtungen sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich I um nicht mehr als 2 Schüler. In einigen Ländern jedoch – z. B. Brasilien, Kolumbien, Lettland, Polen, der Russischen Föderation und Tschechien – ist die durchschnittliche Klassengröße in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Primarbereichs mehr als 5 Schüler pro Klasse größer als in privaten Bildungseinrichtungen (Tab. D2.1). In all diesen Ländern, mit Ausnahme von Brasilien und Kolumbien, ist jedoch der Anteil der privaten Bildungseinrichtungen mit höchstens 5 Prozent der Schüler im Primarbereich relativ klein (s. OECD-Bildungsdatenbank). Demgegenüber ist die durchschnittliche Klassengröße in privaten Bildungseinrichtungen in Chile, Griechenland, der Republik Korea und Spanien um 4 Schüler größer als in öffentlichen Bildungseinrichtungen.

Im Sekundarbereich I, mit einem größeren Anteil privater Bildungseinrichtungen, ergibt sich beim Vergleich der Klassengrößen zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen ein gemischteres Bild. Die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I ist in 10 Ländern in privaten Bildungseinrichtungen größer als in öffentlichen Einrichtungen, in 16 Ländern kleiner und in 5 Ländern gleich groß. Die Unterschiede sind jedoch tendenziell kleiner als im Primarbereich.

Entwicklungstendenzen der durchschnittlichen Klassengröße

Im Durchschnitt der OECD-Länder ging die Klassengröße zwischen 2005 und 2016 sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich I zurück (Tab. D2.1). Während jedoch die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I in 19 von 26 Ländern mit verfügbaren Daten zurückging, war dies im Primarbereich nur in 12 der 26 Länder der Fall.

Den größten Rückgang gab es im Sekundarbereich I, wo die durchschnittliche Klassengröße während dieses Zeitraums um 7 Prozent zurückging. Hinter diesen Durchschnittswerten stehen jedoch größere Veränderungen in einzelnen Ländern. In Estland und der Republik Korea beispielsweise ging in den letzten 10 Jahren die durchschnittliche Klassengröße im Sekundarbereich I um 20 Prozent zurück. In der Republik Korea ging auch im Primarbereich die durchschnittliche Klassengröße zurück, und zwar um 29 Prozent seit 2005, der größte Rückgang unter den OECD-Ländern in diesem Zeitraum. In anderen Ländern nahm die durchschnittliche Klassengröße jedoch zu, wie in Portugal, wo sie im Primarbereich um 14 Prozent anstieg, in Mexiko (17 Prozent) und in der Russischen Föderation (26 Prozent). Im Sekundarbereich I stieg die durchschnittliche Klassengröße in Dänemark um 9 Prozent, der größte Anstieg in den OECD-Ländern.

Schüler-Lehrkräfte-Relationen

Die Schüler-Lehrkräfte-Relation ergibt sich aus einer Gegenüberstellung der Zahl der Schüler und der Zahl der Lehrkräfte des gleichen Bildungsbereichs und ähnlicher Bildungseinrichtungen (jeweils gemessen in Vollzeitäquivalenten). Diese Relation berücksichtigt jedoch weder die Unterrichtszeit der Schüler im Verhältnis zur Länge des Arbeitstags einer Lehrkraft noch wie viel Arbeitszeit eine Lehrkraft auf das Unterrichten verwendet. Daher kann sie nicht als Klassengröße interpretiert werden (Kasten D2.1).

Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen im Primarbereich auf jede Lehrkraft 15 Schüler. Die Schüler-Lehrkräfte-Relation reicht von 10 : 1 in Litauen und Norwegen bis zu mehr als 25 : 1 in Mexiko, Indien und Südafrika (Tab. D2.2).

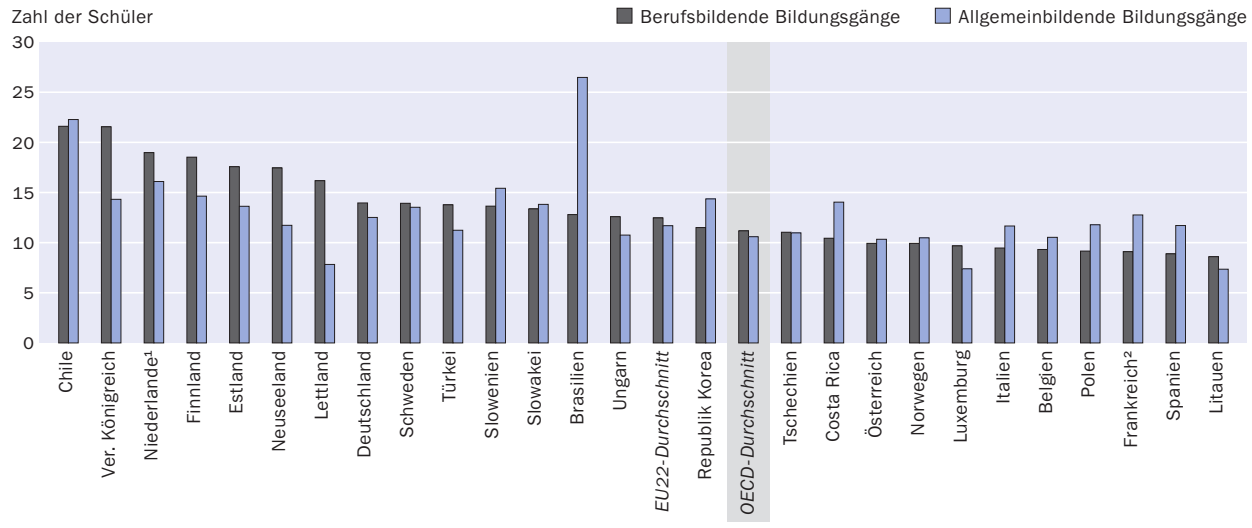
Im Sekundarbereich I variiert die Schüler-Lehrkräfte-Relation noch stärker und reicht von weniger als 10 Schülern pro Lehrkraft in Belgien, Finnland, Lettland, Litauen, Norwegen, Österreich und Slowenien bis zu mehr als 25 Schülern pro Lehrkraft in Indien, Kolumbien und Mexiko. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Relation im Sekundarbereich rund 13 : 1 (Tab. D2.2).

Im Sekundarbereich ist daher die Schüler-Lehrkraft-Relation niedriger als im Primarbereich (13 : 1 gegenüber 15 : 1). Diese Verringerung vom Primar- zum Sekundarbereich könnte zurückzuführen sein auf Unterschiede bei der jährlichen Unterrichtszeit (die mit höherem Bildungsbereich tendenziell zunimmt ebenso wie die Zahl der Lehrkräfte) oder bei der Zahl der von den Lehrkräften jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden (die mit höherem Bildungsbereich tendenziell abnimmt, da die Spezialisierung der Lehrer zunimmt).

Im Sekundarbereich II variiert der Unterschied bei der Schüler-Lehrkräfte-Relation zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen in den einzelnen Ländern. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist im Sekundarbereich II die Schüler-Lehrkräfte-Relation in berufsbildenden und in allgemeinbildenden Bildungsgängen nahezu gleich (13 : 1 in allgemeinbildenden Bildungsgängen und 14 : 1 in berufsbildenden) (Abb. D2.2). Der Unterschied zwischen diesen beiden Arten von Bildungsgängen ist in einigen Ländern zwar unerheblich, jedoch gibt es genauso viele Länder, in denen die Relation in

Abbildung D2.2

Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich II, nach Art des Bildungsgangs (2016)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Nur öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Schüler-Lehrkräfte-Relation in berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), Tabelle D2.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805325

den berufsbildenden Bildungsgängen höher ist, wie Länder, in denen sie kleiner ist. In Lettland ist die Relation in berufsbildenden Bildungsgängen fast doppelt so hoch wie in allgemeinbildenden Bildungsgängen (16 : 1 gegenüber 8 : 1). Einer der Gründe kann sein, dass in einigen Ländern die betriebliche Komponente bei den berufsbildenden Bildungsgängen eine signifikante Rolle spielt, daher verbringen die Schüler wesentlich weniger Zeit in der Schule. Infolgedessen brauchen die Schulen weniger Lehrkräfte, was zu höheren Schüler-Lehrkraft-Relationen führen kann (OECD, 2017[4]). In anderen Ländern wie Brasilien, das von allen Ländern mit verfügbaren Daten den größten Unterschied zwischen den beiden Ausrichtungen aufweist, ist das Verhältnis genau umgekehrt: In berufsbildenden Bildungsgängen ist das Verhältnis 13 : 1, während es in allgemeinbildenden Bildungsgängen 26 : 1 ist. Schüler im berufsbildenden Bereich benötigen in der Regel mehr Aufmerksamkeit der Ausbilder, insbesondere da sie mit komplexen Gerätschaften umgehen müssen. Da im Verlauf der Ausbildung die Kompetenzanforderungen spezifischer werden, benötigen Schüler in berufsbildenden Bildungsgängen eine immer intensivere Betreuung. Dies kann sich erheblich auf die Kosten für den Unterricht in berufsbildenden Bildungsgängen auswirken, weil sowohl eine spezielle Ausstattung als auch mehr Personal erforderlich sind (Klein, 2001[5]).

Im Tertiärbereich reicht die Lernende-Lehrende-Relation von 8 : 1 in Luxemburg und 10 : 1 in Norwegen und Schweden bis zu mehr als 20 : 1 in Belgien, Indien, Indonesien, Irland, Kolumbien und der Türkei. In Kolumbien beträgt sie im Tertiärbereich 31 : 1.

Schüler-Lehrkräfte-Relationen in öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen

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 öffentlichen Bildungseinrichtungen geringfügig höher als in privaten Bildungseinrichtungen (Tab. D2.3).

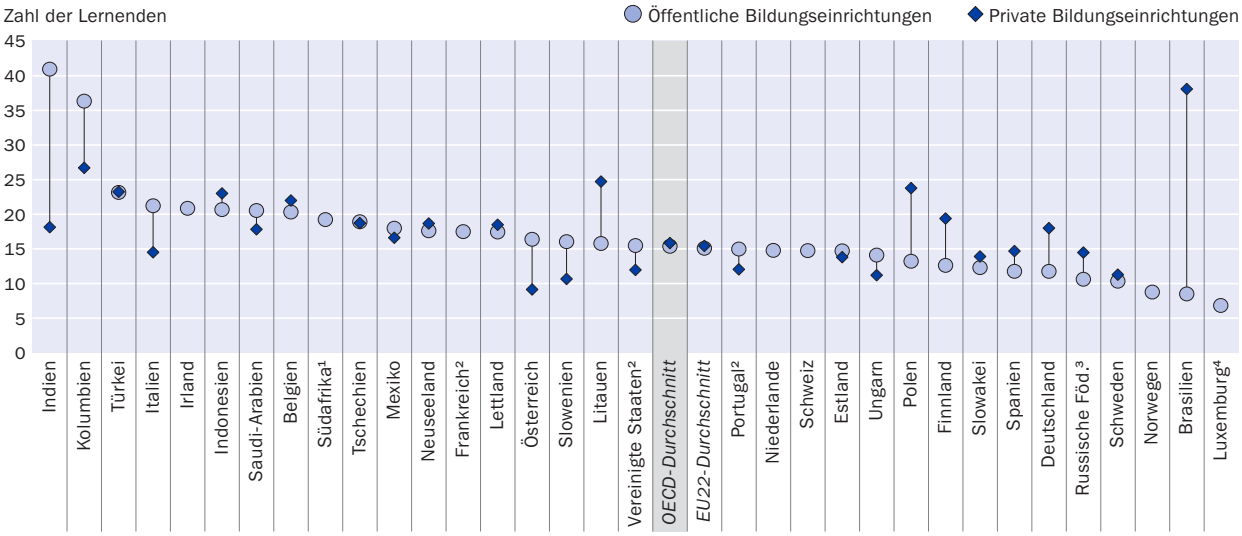
Im Sekundarbereich I gibt es große Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen in Kolumbien, Mexiko und der Türkei, wo in öffentlichen Bildungseinrichtungen mindestens 8 Schüler mehr pro Lehrkraft sind als in privaten. Allerdings besuchen in allen diesen Ländern weniger als 20 Prozent der Schüler im Sekundarbereich I eine private Bildungseinrichtung (OECD-Bildungsdatenbank). In einigen Ländern ist jedoch die Schüler-Lehrkräfte-Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen niedriger als in privaten. In Luxemburg ist dieser Unterschied am stärksten ausgeprägt: Dort besuchen zwar über 80 Prozent der Schüler öffentliche Bildungseinrichtungen (OECD-Bildungsdatenbank), aber in öffentlichen Bildungseinrichtungen beträgt die Relation 9 : 1, in privaten Bildungseinrichtungen hingegen 23 : 1 (Tab. D2.3).

Im Sekundarbereich II ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation in 15 Ländern in öffentlichen Bildungseinrichtungen höher als in privaten, in 14 Ländern niedriger und in 5 Ländern ähnlich hoch. In der Türkei ist dieser Unterschied im Sekundarbereich II am stärksten ausgeprägt, dort ist die Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen 15 : 1, in privaten hingegen nur 6 : 1 (Tab. D2.3). Dieses gemischte Bild im Sekundarbereich II kann teilweise die unterschiedlichen Bildungsgänge widerspiegeln, die an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen angeboten werden. So bieten z. B. in Norwegen nur wenige private Bildungseinrichtungen berufsbildende Bildungsgänge an, und in diesen ist die Schüler-Lehrkräfte-Relation üblicherweise niedriger als in allgemeinbildenden Bildungsgängen (OECD-Bildungsdatenbank).

Obwohl der Anteil des Selbstlernens in Bildungsgängen des Tertiärbereichs höher sein kann als in Bildungsgängen des Primar- und Sekundarbereichs, ist die Zahl der Lernenden pro Lehrenden nach wie vor ein Aspekt, der großer Aufmerksamkeit bedarf. Die Lernende-Lehrende-Relation wird als indirekte Kenngröße für die Qualität an Hochschulen betrachtet (McDonald, 2013[6]). Die Wahrscheinlichkeit, dass Lernenden mehr Unterstützung und Aufmerksamkeit zuteilwird, ist höher, wenn die Lernende-Lehrende-Relation niedrig ist.

Abbildung D2.3

Lernende-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs, nach Art der Bildungseinrichtung (2016)



1. Referenzjahr 2015. 2. Tertiärbereich umfasst postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 3. Tertiärbereich umfasst Teile des berufsbildenden Sekundarbereichs II. 4. Ohne kurze tertiäre Bildungsgänge.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge der Lernenden-Lehrenden-Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805344

Kasten D2.1

Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schüler-Lehrkräfte-Relation

Die Klassengröße, so wie in Tabelle D2.1 dargestellt, ist definiert als die Zahl der Schüler in einem gemeinsamen Kurs, basierend auf der höchsten Zahl der gemeinsamen Kurse (normalerweise Pflichtkurse), ohne Unterricht in Kleingruppen. Die Berechnung erfolgt, indem die Zahl der Schüler durch die Zahl der Klassen geteilt wird. Die Schüler-Lehrkräfte-Relation, so wie in Tabelle D2.2 und D2.3 dargestellt, wird berechnet, indem die Zahl der Schüler durch die Zahl der Lehrkräfte (gemessen jeweils in Vollzeitäquivalenten) in einem Bildungsbereich und in einer bestimmten Art von Bildungseinrichtung geteilt wird.

Die beiden Kennzahlen messen also ganz unterschiedliche Parameter des Bildungswesens. Die Schüler-Lehrkräfte-Relation liefert Informationen zum Ausmaß der in einem Land verfügbaren Unterrichtsressourcen, während die Klassengröße angibt, wie viele Schüler im Durchschnitt eine Klasse besuchen.

Angesichts des Unterschieds zwischen Schüler-Lehrkräfte-Relation und durchschnittlicher Klassengröße können Länder mit ähnlichen Schüler-Lehrkräfte-Relationen unterschiedliche Klassengrößen haben. Im Primarbereich weisen z. B. Israel und die Vereinigten Staaten eine ähnliche Schüler-Lehrkräfte-Relation auf (15 : 1, Tab. D2.2), während die durchschnittliche Klassengröße in beiden Ländern sehr unterschiedlich ist (27 Schüler in Israel und 21 in den Vereinigten Staaten). Hintergrund ist, dass die Zahl der von den Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden in den Vereinigten Staaten wesentlich höher als in Israel ist. Das bedeutet, dass Lehrkräfte in den Vereinigten Staaten mehr Klassen pro Schultag unterrichten können und insofern die Schüler in kleineren Klassen zusammengefasst werden können (s. Indikator C7).

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist die Relation im Tertiärbereich mit sehr geringen Unterschieden zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen 15 : 1. In nur einigen wenigen OECD-Ländern, wie Italien und Österreich, ist die Relation in öffentlichen Bildungseinrichtungen um mehr als 5 Lernende höher als in privaten Bildungseinrichtungen. Allerdings sind in diesen Ländern weniger als 20 Prozent der Lernenden im Tertiärbereich in privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben (OECD-Bildungsdatenbank).

Demgegenüber beläuft sich der Unterschied bei der Lernende-Lehrende-Relation zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen auf 10 : 1 in Kolumbien und 23 : 1 in Indien, wo über 50 Prozent der Lernenden im Tertiärbereich an privaten Bildungseinrichtungen eingeschrieben sind. Der Unterschied zwischen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen in Bezug auf die Lernende-Lehrende-Relation ist in Brasilien am größten. Interessanterweise ist die Relation in privaten Bildungseinrichtungen, wo 73 Prozent der Lernenden im Tertiärbereich eingeschrieben sind, viel höher als in öffentlichen Bildungseinrichtungen, die am selektivsten sind (OECD-Bildungsdatenbank). In Brasilien stehen Lernende möglicherweise vor der Wahl zwischen einer Leistungsbarriere an kostenlosen, selektiven öffentlichen Bildungseinrichtungen oder einer finanziellen Barriere in privaten Bildungseinrichtungen, wodurch ihre Möglichkeiten beschränkt und wichtige Fragen der Chancengerechtigkeit aufgeworfen werden könnten.

Definitionen

Hilfslehrkräfte und Lehr-/Forschungsassistenten umfasst nicht voll qualifizierte Beschäftigte oder Lernende, die die Lehrkräfte beim Unterrichten der Schüler unterstützen.

Lehrkräfte sind voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist. Die Kategorie umfasst Lehrkräfte, Förderlehrer und andere Lehrkräfte, die mit Schülern als ganzer Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Fachraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. Im Tertiärbereich umfasst der Lehrkörper Mitarbeiter, deren Hauptaufgabe Lehre oder Forschung ist. Lehrkräfte umfasst auch Fachbereichsleiter, deren Aufgaben einen nur begrenzten Umfang an Unterricht beinhalten, während nicht voll qualifizierte Mitarbeiter, die die Lehrkräfte beim Unterricht unterstützen, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht zu dieser Kategorie gehören.

Angewandte Methodik

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.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[7]) sowie für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2017 durchgeführten UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Einzelheiten s. Anhang 3 unter *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

Fredriksson, P., B. Öckert and H. Oosterbeek (2012), „Long-term effects of class size“, *Working Paper Series, https://ideas.repec.org/p/hhs/ifauwp/2012_005.html* (Zugriff am 19. April 2018). [2]

Klein, S. (2001), „Financing Vocational Education: A State Policymaker's Guide“, *www.rti.org/sites/default/files/resources/financing_vocational_education.pdf*. [5]

McDonald, G. (2013), *Does size matter? The impact of student-staff ratios, http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2013.844668*. [6]

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

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [4]

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en*. [3]

Piketty, T. and M. Valdenaire (2006), „L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français“, *Les Dossiers collection thème Enseignement scolaire, www.education.gouv.fr/cid3865/l-impact-de-la-tailledes-classes-sur-la-reussite-scolaire-dans-les-ecoles-colleges-et-lycees-francais.html* (Zugriff am 19. April 2018). [1]

Tabellen Indikator D2

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805230

- Tabelle D2.1: Durchschnittliche Klassengröße nach Art der Bildungseinrichtung (2016) und Index der Veränderung zwischen 2005 und 2016
- Tabelle D2.2: Lernende-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen (2016)
- Tabelle D2.3: Schüler-Lehrkräfte-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2016)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Weitere Untergliederungen s. *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D2.1

Durchschnittliche Klassengröße nach Art der Bildungseinrichtung (2016) und Index der Veränderung zwischen 2005 und 2016

Nach Bildungsbereich, basierend auf der Zahl der Schüler und der Zahl der Klassen

	Primarbereich					Sekundarbereich I					Index der Veränderung zwischen 2005 und 2016 (2005 = 100)					
		Private Bildungseinrichtungen					Private Bildungseinrichtungen				Primarbereich			Sekundarbereich I		
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen	Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Gesamt: Öffentliche und private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD-Länder																
Australien	23	25	25	a	24	21	24	24	a	22	98	m	99	88	m	89
Österreich	18	19	x(2)	x(2)	18	21	21	x(7)	x(7)	21	91	m	91	87	m	87
Belgien (frz.)	19	20	20	a	20	m	m	m	a	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	28	32	33	25	31	29	31	33	25	30	85	101	95	82	96	90
Tschechien	21	15	15	a	21	22	19	19	a	22	103	m	102	93	m	93
Dänemark	22	20	20	a	21	22	21	21	a	21	109	m	110	109	m	109
Estland	19	15	a	15	19	19	15	a	15	18	96	m	96	81	m	80
Finnland	20	18	18	a	20	20	20	20	a	20	m	m	m	m	m	m
Frankreich	23	24	x(2)	x(2)	23	25	26	26	12	25	m	m	m	106	105	106
Deutschland	21	21	x(2)	x(2)	21	24	24	x(7)	x(7)	24	94	90	94	98	92	97
Griechenland	17	21	a	21	17	20	22	a	22	20	88	m	88	83	m	83
Ungarn	21	21	21	17	21	21	21	22	17	21	106	108	106	96	97	96
Island	19	14	14	a	19	20	13	13	a	20	103	m	102	102	m	102
Irland	25	m	a	m	m	m	m	a	m	m	102	m	m	m	m	m
Israel	27	25	25	a	27	29	24	24	a	28	103	m	100	92	m	89
Italien	19	19	a	19	19	21	21	a	21	21	105	m	105	101	m	101
Japan	27	28	a	28	27	32	33	a	33	32	96	84	96	96	92	96
Republik Korea	23	27	a	27	23	29	28	28	a	28	71	85	71	79	80	80
Lettland	16	10	a	10	16	15	12	a	12	15	m	m	m	m	m	m
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	24	20	a	20	23	29	24	a	24	28	120	89	117	96	91	95
Niederlande[1]	23[d]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	106[d]	m	m	m	m	m
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Norwegen	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Polen	19	12	11	13	19	22	17	23	15	22	95	101	93	92	101	91
Portugal	21	21	24	20	21	22	24	25	22	22	116	96	114	98	101	98
Slowakei	18	17	17	a	18	19	18	18	a	19	91	m	91	84	m	83
Slowenien	20	20	20	a	20	20	22	22	a	20	108	m	108	97	m	97
Spanien	21	24	25	21	22	25	26	27	22	26	107	101	105	106	99	104
Schweden	19	18	18	a	19	21	22	22	a	21	m	m	m	m	m	m
Schweiz	19	m	m	m	m	19	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	21	18	a	18	21	24	17	a	17	24	77	m	78	m	m	m
Vereinigtes Königreich	27	a	27	12	26	21	a	20	11	20	105	m	107	85	m	89
Vereinigte Staaten	21	18	a	18	21	27	20	a	20	26	102	99	102	101	95	100
OECD-Durchschnitt	**21**	**20**	**m**	**m**	**21**	**23**	**22**	**m**	**m**	**23**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für beide Referenzjahre	**21**	**20**	**m**	**m**	**21**	**23**	**22**	**m**	**m**	**23**	**99**	**95**	**99**	**93**	**95**	**93**
EU22-Durchschnitt	**20**	**19**	**m**	**m**	**20**	**21**	**21**	**m**	**m**	**21**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	24	18	a	18	23	28	24	a	24	27	94	m	92	84	m	85
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	25	19	a	19	23	31	24	a	24	29	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	15	16	x(2)	x(2)	15	35	21	x(7)	x(7)	33	m	m	m	m	m	m
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	16	14	a	14	16	18	19	a	19	18	110	143	109	82	121	82
Russische Föderation	20	13	a	13	20	19	12	a	12	19	126	m	126	103	m	103
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805249

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

Tabelle D2.2

Lernende-Lehrende-Relation in Bildungseinrichtungen (2016)

Nach Bildungsbereich, basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Primar-bereich	Sekundar-bereich I	Sekundarbereich II			Sekundar-bereich insgesamt	Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich		
			Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge			Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
OECD-Länder										
Australien	15	x(3)	12[d]	m	12	m	m	m	15	m
Österreich	12	9	10	10	10	9	12	8	17	14
Belgien	13	9	11	9	10	10	16	x(10)	x(10)	21
Kanada[1]	17[d]	x(1)	x(5)	x(5)	12	12	m	m	m	m
Chile	20	21	22	22	22	22	a	m	m	m
Tschechien	19	12	11	11	11	11	18	11	19	19
Dänemark	m	m	12	m	m	m	a	m	m	m
Estland	13	10	14	18	15[d]	13	x(4)	a	14	14
Finnland	13	9	15	19	17	13	18	a	15	15
Frankreich[2]	19	15	13	9	11	13	m	10	m	m
Deutschland	15	13	13	14	13	13	13	12	12	12
Griechenland	m	m	m	m	m	m	16	a	m	m
Ungarn	11	10	11	13	11	11	14	13	14	14
Island	11	10	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[3]	16	m	14	a	14	14	m	m	m	21
Israel[3]	15	12	x(5)	x(5)	11	11	m	m	m	m
Italien	11	11	12	9	10	11	m	a	20	20
Japan	17	13	x(5)	x(5)	12[d]	13[d]	x(5,10)	m	m	m
Republik Korea	16	15	14	12	14	14	a	m	m	m
Lettland	11	8	8	16	10	9	22	19	20	18
Luxemburg	11	11	7[d]	10[d]	9[d]	10	m	x(3,4)	8	8
Mexiko	27	34	x(5)	x(5)	20	27	a	21	17	17
Niederlande[4]	17	16	16	19	18	17	a	15	15	15
Neuseeland	17	16	12	17	13	14	21	19	18	18
Norwegen[5]	10	9	10	10	10	10	12	11	10	10
Polen	11	10	12	9	10	10	14	9	15	15
Portugal	13	10	x(5)	x(5)	10[d]	10[d]	x(5,10)	x(10)	x(10)	14[d]
Slowakei	17	12	14	13	14	13	14	8	13	12
Slowenien	14	6	15	14	14	9	a	18	15	15
Spanien	14	12	12	9	11	11	a	10	13	12
Schweden	13	12	x(5)	x(5)	14	13	10	9	10	10
Schweiz[4]	16	12	11	m	m	12	m	a	15	15
Türkei	18	15	11	14	13	14	a	55	19	23
Ver. Königreich[5]	17	15	14	22	16	16	a	x(10)	x(10)	16
Vereinigte Staaten	15	15	x(5)	x(5)	15	15	x(10)	x(10)	x(10)	14[d]
OECD-Durchschnitt	**15**	**13**	**13**	**14**	**13**	**13**	**m**	**m**	**m**	**15**
EU22-Durchschnitt	**14**	**11**	**12**	**13**	**12**	**12**	**m**	**m**	**m**	**15**
Partnerländer										
Argentinien[6]	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m
Brasilien	24	25	26	13	24	25	26	10	20	20
China	17	12	x(5)	x(5)	15	13	m	m	m	m
Kolumbien	24	26	x(5)	x(5)	26	26	31	32	30	31
Costa Rica	12	13	14	10	13	13	a	m	m	m
Indien	35	27	x(5)	x(5)	30	28	8	a	24	24
Indonesien	14	14	x(5)	x(5)	14	14	a	15	24	22
Litauen	10	7	7	9	8	7	15	a	16	16
Russische Föd.	21	11[d]	x(2)	x(8)	x(2,8)	11	41	11	11	11
Saudi-Arabien	12	m	m	m	m	m	a	x(10)	x(10)	20
Südafrika[6,7]	30	x(5)	x(5)	x(5)	17[d]	28	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**19**	**16**	**m**	**m**	**15**	**16**	**22**	**m**	**18**	**18**

1. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02). 2. Nur öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. 3. Irland: alle Bildungsbereiche nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: im Sekundarbereich II und Sekundarbereich insgesamt nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 5. Im Primar- und Sekundarbereich I sowie im Tertiärbereich nur öffentliche und staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen. 6. Referenzjahr 2015. 7. Sekundarbereich II umfasst Sekundarbereich I.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3(http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805268

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

Tabelle D2.3

Schüler-Lehrkräfte-Relation, nach Art der Bildungseinrichtung (2016)

Nach Bildungsbereich, basierend auf Vollzeitäquivalenten

	Sekundarbereich I				Sekundarbereich II				Sekundarbereich insgesamt			
	Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen			Öffentliche Bildungseinrichtungen	Private Bildungseinrichtungen		
		Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen		Private Bildungseinrichtungen insgesamt	Staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen	Unabhängige private Bildungseinrichtungen
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien[1]	x(5)	x(6)	x(7)	a	13[d]	12[d]	12[d]	m	m	m	m	m
Österreich	9	10	x(2)	x(2)	10	10	x(6)	x(6)	9	10	x(10)	x(10)
Belgien	9	9	9	m	10	10	10	m	10	9	9	m
Kanada	m	m	m	m	12	13	x(6)	x(6)	12	13	x(10)	x(10)
Chile	17	25	26	20	20	24	26	16	19	24	26	17
Tschechien	12	11	11	a	11	12	12	a	11	12	12	a
Dänemark	m	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a
Estland[2]	10	8	a	8	15	12	a	12	13	10	a	10
Finnland	9	9	9	a	17	17	17	a	13	16	16	a
Frankreich	14	m	17	m	11	m	13	m	13	m	15	m
Deutschland	13	13	x(2)	x(2)	13	12	x(6)	x(6)	13	12	x(10)	x(10)
Griechenland	m	m	a	m	m	m	a	m	m	m	a	m
Ungarn	10	11	12	9	11	12	11	12	11	12	12	12
Island	10	3	3	a	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	0	11	m	m	a	11	m	m	0
Italien	11	11	a	11	11	7	a	7	11	8	a	8
Japan[3]	14	12	a	12	11[d]	14[d]	a	14[d]	12[d]	13[d]	a	13[d]
Republik Korea	14	16	16	a	13	15	15	a	14	15	15	a
Lettland	8	5	a	5	10	8	a	8	9	7	a	7
Luxemburg	9	23	x(2)	x(2)	9	8	11	6	9	11	23	12
Mexiko	38	18	a	18	22	15	a	15	30	16	a	16
Niederlande	16	m	a	m	18	m	a	m	17	m	a	m
Neuseeland	17	13	0	13	13	10	10	10	15	11	10	12
Norwegen	9	m	8	m	10	11	11	a	10	m	10	m
Polen	10	9	11	8	10	11	12	11	10	10	11	10
Portugal[3]	9	15	14	15	9[d]	10[d]	12[d]	10[d]	9[d]	12[d]	13[d]	11[d]
Slowakei	12	11	11	a	14	12	12	a	13	12	12	a
Slowenien	6	4	4	a	14	16	26	12	9	13	15	12
Spanien	11	15	15	14	10	14	15	13	10	15	15	14
Schweden	12	17	17	a	14	14	14	a	13	15	15	a
Schweiz	12	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	16	7	a	7	15	6	a	6	16	6	a	6
Ver. Königreich	16	14	16	8	16	17	19	8	16	16	18	8
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**	**12**	**12**	**m**	**m**	**12**	**12**	**m**	**m**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	26	20	a	20	25	19	a	19	26	20	a	20
China	12	17	x(2)	x(2)	15	18	x(6)	x(6)	13	17	x(10)	x(10)
Kolumbien	28	20	a	20	27	22	a	22	28	21	a	21
Costa Rica	13	9	x(2)	x(2)	13	9	x(6)	x(6)	13	9	x(10)	x(10)
Indien	27	27	x(2)	x(2)	28	32	x(6)	x(6)	27	30	x(10)	x(10)
Indonesien	15	13	x(2)	x(2)	15	14	x(6)	x(6)	15	13	x(10)	x(10)
Litauen	7	9	a	9	8	5	a	5	7	8	a	8
Russische Föd.	11[d]	5[d]	a	5[d]	x(1)	x(2)	a	x(4)	11	5	a	5
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**17**	**14**	**m**	**m**	**15**	**14**	**m**	**m**	**16**	**14**	**m**	**m**

1. Sekundarbereich I und II: nur allgemeinbildende Bildungsgänge. 2. Sekundarbereich II umfasst auch Bildungsgänge des Sekundarbereichs I und berufsbildende Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs. 3. Sekundarbereich II umfasst auch Bildungsgänge des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805287

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

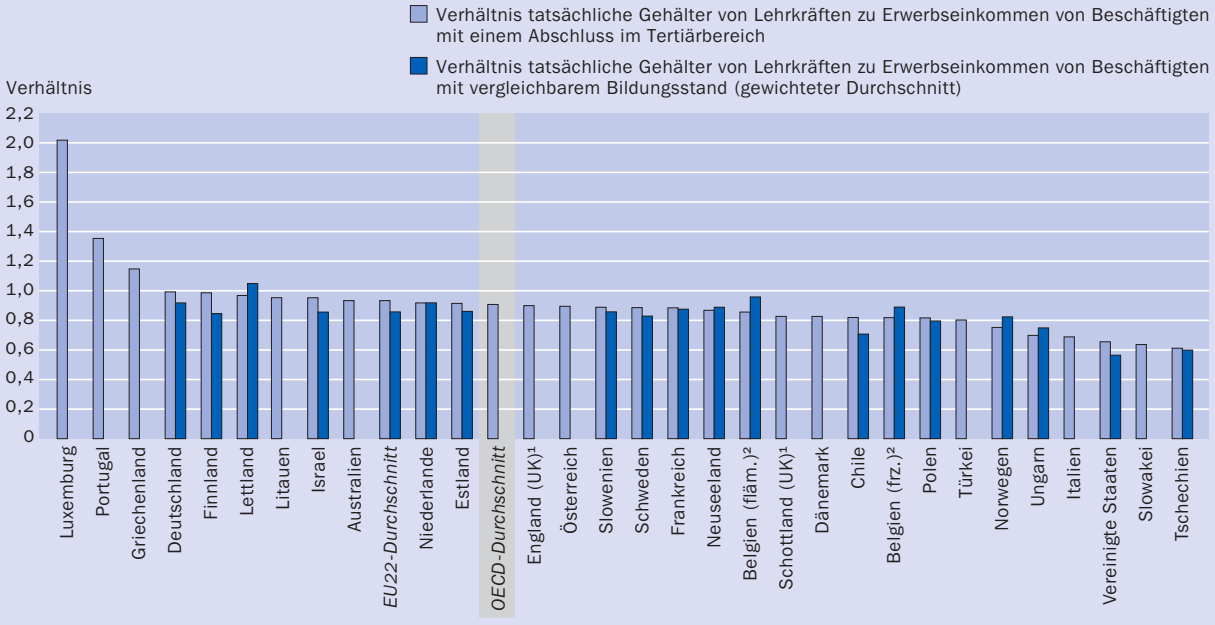
Indikator D3
Wie hoch sind die Gehälter der Lehrkräfte und Schulleiter?

- Sowohl die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter als auch die tatsächlichen Gehälter von Schulleitern sind höher als die von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich (allgemeinbildend). Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten sind in allen Bildungsbereichen die tatsächlichen Gehälter von Schulleitern mehr als 35 Prozent höher als die von Lehrkräften.
- Die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich (allgemeinbildend) belaufen sich im Durchschnitt der OECD-Länder auf 81 bis 96 Prozent der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten liegen die Gehälter von Schulleitern in allen Bildungsbereichen mindestens 20 Prozent über den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Abbildung D3.1

Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2017)

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) an öffentlichen Bildungseinrichtungen (durchschnittliche Jahreseinkommen einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen)



1. Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.
2. Daten zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich beziehen sich auf Belgien.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge des Verhältnisses der Gehälter von Lehrkräften zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig vollzeitbeschäftigten 25- bis 64-Jährigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Quelle: OECD (2018), Tabelle D3.2a. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805458

Kontext

Die Gehälter der Beschäftigten an Bildungseinrichtungen und insbesondere die der Lehrkräfte und Schulleiter sind der größte Einzelposten der Kosten im formalen Bildungswesen. Die Gehälter der Lehrkräfte wirken sich auch unmittelbar auf die Attraktivität des Lehrerberufs aus. Sie beeinflussen die Entscheidungen, eine Lehrerausbildung aufzunehmen, nach erzieltem Abschluss Lehrkraft zu werden, nach einer Unterbrechung in den Lehrerberuf zurückzukehren und/oder den Lehrerberuf weiterhin auszuüben (im Allgemeinen sinkt mit steigendem Gehalt die Neigung zu einem Berufswechsel) (OECD, 2005[1]). Die Höhe der Gehälter kann sich auch auf die Entscheidung auswirken, eine Stelle als Schulleiter anzunehmen.

Die stark anwachsenden Staatsschulden als Folge der staatlichen Reaktionen auf die Finanzkrise Ende 2008 erhöhten den Druck auf die Politik, die Staatsausgaben zu senken, insbesondere im Bereich der Beschäftigten im öffentlichen Dienst. Da Vergütung und Arbeitsbedingungen wichtige Faktoren sind, wenn es darum geht, kompetente und hoch qualifizierte Lehrkräfte und Schulleiter anzuwerben, weiterzubilden und zu halten, sollte die Politik in ihrem Bemühen, sowohl die Qualität des Unterrichts als auch langfristig tragfähige Bildungshaushalte sicherzustellen, ihre Gehälter und Aufstiegsmöglichkeiten genau im Auge behalten (s. Indikatoren C6 und C7).

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter sind jedoch nur eine Komponente der Gesamtvergütung der Lehrkräfte und Schulleiter. Diese kann auch Zusatzleistungen wie beispielsweise eine Art Ortszulage für das Unterrichten in abgelegenen Gebieten, Familienzulagen, Fahrpreisermäßigungen im öffentlichen Personennahverkehr sowie Steuerermäßigungen beim Erwerb von Lehrmaterialien enthalten. In den OECD-Ländern gibt es zudem große Unterschiede hinsichtlich der Besteuerung und Sozialversicherungssysteme. Dies sollte, ebenso wie potenzielle Vergleichbarkeitsaspekte in Bezug auf die erhobenen Daten (s. Kasten D3.1 in OECD, 2017[2], und Anhang 3), bei der Analyse der Gehälter der Lehrkräfte und ihrem Vergleich über die Länder hinweg berücksichtigt werden.

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten OECD-Ländern steigen die Gehälter der Lehrkräfte und der Schulleiter mit dem Bildungsbereich, in dem sie tätig sind.
- In mindestens drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sind die für die Aufnahme einer Lehrtätigkeit erforderlichen Mindestqualifikationen gleichzeitig auch die häufigsten Qualifikationen von Lehrkräften.
- Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit maximalen Qualifikationen auf der obersten Gehaltsstufe sind im Durchschnitt zwischen 77 und 81 Prozent höher als die von Lehrkräften mit Mindestgehalt und Mindestqualifikationen zu Beginn ihres Berufslebens.
- Zwischen 2005 und 2017 sind im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation im Primarbereich um 8 Prozent gestiegen, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) um 7 Prozent und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) um 5 Prozent.

- Während die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich II mit 15 Jahren Berufserfahrung und Mindestqualifikation inzwischen wieder das Niveau von vor der Krise erreicht haben, sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich I inzwischen höher als vor der Krise.
- Bei Schulleitern ist die Wahrscheinlichkeit, eine zusätzliche Vergütung für über ihre regulären Aufgaben hinausgehende Tätigkeiten zu erhalten, geringer als bei Lehrkräften. Schulleiter und Lehrkräfte in benachteiligten oder abgelegenen Gebieten erhalten in der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten eine zusätzliche Vergütung.

Analyse und Interpretationen

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften können aufgrund verschiedener Faktoren variieren, u. a. des Bildungsbereichs, in dem sie unterrichten, ihres Qualifikationsniveaus sowie ihrer Berufserfahrung und des erreichten Punkts der beruflichen Laufbahn.

Nach Bildungsbereich

Die Gehälter der Lehrkräfte variieren stark zwischen den einzelnen Ländern. Für Lehrkräfte im Sekundarbereich I mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation (eine Näherungsgröße für Lehrkräfte in der Mitte der beruflichen Laufbahn) reichen die Gehälter von weniger als 25.000 US-Dollar in Litauen, der Slowakei, Tschechien und Ungarn über mehr als 60.000 US-Dollar in Deutschland, Irland, Kanada, den Niederlanden und den Vereinigten Staaten bis zu mehr als 100.000 US-Dollar in Luxemburg (Tab. D3.1a).

In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten steigen die Gehälter der Lehrkräfte, je höher der Bildungsbereich ist, in dem sie unterrichten. In Belgien (fläm. und frz.), den Niederlanden und Norwegen verdienen Lehrkräfte im Sekundarbereich II mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation zwischen 25 und 30 Prozent mehr als Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mit gleicher Berufserfahrung, während es in Litauen und der Slowakei zwischen 37 und 42 Prozent mehr sind, in Finnland 50 Prozent und in Mexiko 92 Prozent. In Finnland und der Slowakei ist dies hauptsächlich auf den Unterschied zwischen den Gehältern für Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und im Primarbereich zurückzuführen. In Belgien (fläm. und frz.) sind die Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich II signifikant höher als in den anderen Bildungsbereichen (Tab. D3.1a).

Die Gehälter von Lehrkräften (mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation) steigen zwischen Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich II in Chile, Costa Rica, Frankreich und Slowenien um weniger als 5 Prozent, und in Australien, England (Vereinigtes Königreich), Griechenland, Polen, Portugal, Schottland (Vereinigtes Königreich) und der Türkei erhalten Lehrkräfte unabhängig von dem Bildungsbereich, in dem sie unterrichten, das gleiche Gehalt (Tab. D3.1a).

In Island und Israel ist das Gehalt einer Lehrkraft im Elementarbereich (ISCED 02) jedoch mindestens 10 Prozent höher als das einer Lehrkraft im Sekundarbereich II. In Island kann dies auf unterschiedliche, vom Bildungsbereich abhängige Tarifverträge für die Gehälter von Lehrkräften zurückzuführen sein. In Israel ist der Unterschied hauptsächlich auf die schrittweise Einführung der „Neue Horizonte" überschriebenen Reform zurückzuführen, die zwischen 2008 und 2014 fast vollständig umgesetzt wurde und die zu einer Anhebung der Gehälter der Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich I führte. Im Rahmen einer weiteren, 2012 eingeleiteten und sich noch in der Umsetzung befindlichen Reform sollen auch die Gehälter für Lehrkräfte im Sekundarbereich II angehoben werden.

Nach Qualifikationsniveau

Die für eine Lehrtätigkeit in einem bestimmten Bildungsbereich an öffentlichen Bildungseinrichtungen erforderliche Mindestqualifikation bezieht sich auf die laut offiziellen Vorgaben als Eingangsqualifikation für den Beruf mindestens erforderliche Art der Ausbildung einer üblichen Dauer. Die „häufigste" Qualifikation bezieht sich auf das Qualifikationsniveau und die Ausbildung, über die der größte Teil der Lehrkräfte verfügt. Sie kann entweder für einen Bildungsbereich oder einen bestimmten Punkt in der Laufbahn von Lehrkräften definiert werden (s. Anhang 3 zur Beschreibung der Qualifikationsniveaus).

In den einzelnen Ländern können für das Unterrichten in verschiedenen Bildungsbereichen unterschiedliche Mindestqualifikationen erforderlich sein. Luxemburg, die Niederlande, Österreich, Polen, die Schweiz, Spanien und Ungarn verlangen einen höheren Abschluss (Master- oder gleichwertiger Abschluss) für das Unterrichten im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) und/oder Sekundarbereich II als im Primarbereich. Damit lassen sich die in diesen Ländern in diesen Bildungsbereichen zu beobachtenden höheren Gehälter u. a. erklären.

Unterschiede bei den Gehältern zwischen Lehrkräften mit der Mindest- und der häufigsten Qualifikation sind jedoch keinesfalls die Regel: In Ländern mit einem hohen Anteil an Lehrkräften mit Mindestqualifikation kann diese auch der häufigsten Qualifikation entsprechen. In etwa drei Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Informationen (oder mehr, abhängig vom Bildungsbereich, in dem unterrichtet wird) ist die für die Aufnahme der Lehrtätigkeit erforderliche Mindestqualifikation gleichzeitig die in diesem Bildungsbereich am häufigsten vertretene Qualifikation. Daher besteht bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern zwischen Lehrkräften mit Mindest- und häufigster Qualifikation im Verlauf der beruflichen Laufbahn kein Unterschied.

In den verbleibenden Ländern ist die häufigste Qualifikation in einem Bildungsbereich höher als die geforderte Mindestqualifikation, und dies wird durch das Vergütungssystem honoriert. In den 13 Ländern mit verfügbaren Daten sind die Gehälter von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation in Belgien (fläm.) (Sekundarbereich II), Kanada, Norwegen (Sekundarbereich II), Polen (Elementarbereich [ISCED 02], Primar- und Sekundarbereich I) und den Vereinigten Staaten (Primar- und Sekundarbereich I und II) mindestens 10 Prozent höher als die von Lehrkräften mit Mindestqualifikation. In Belgien (frz.), Griechenland, Neuseeland, Norwegen (Primar- und Sekundarbereich I) und Ungarn trifft dies nur auf Lehrkräfte an bestimmten Punkten der beruflichen Laufbahn zu. Der Unterschied zwischen den Gehältern von Lehrkräften mit der häufigsten und der Mindestqualifikation beträgt in England (Vereinigtes Königreich) mehr als 35 Prozent und in Costa Rica 75 Prozent. In Costa Rica liegen die Gehälter von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation

jedoch immer noch 20 Prozent unter dem OECD-Durchschnitt (an sämtlichen Punkten der Laufbahn der Lehrkräfte und in allen Bildungsbereichen). Diese Gehaltsunterschiede sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da in manchen Ländern lediglich ein sehr kleiner Anteil der Lehrerschaft nur über die Mindestqualifikation verfügt (Tab. D3.1b und D3.1c im Internet).

Die häufigste Qualifikation von Lehrkräften kann auch nach Anzahl der Jahre Berufserfahrung variieren. Dies ist in einer geringen Anzahl von Ländern der Fall (Irland, Island, Israel, Kanada, Norwegen und Ungarn), und der Unterschied kann sich auf einen oder mehrere der vier betrachteten Punkte in der beruflichen Laufbahn beziehen (Anfang, 10 Jahre Berufserfahrung, 15 Jahre Berufserfahrung und oberste Stufe). Dies hängt in der Regel mit kürzlich durchgeführten Reformen des Vergütungssystems und/oder den Qualifikationsanforderungen für Lehrkräfte zusammen. In Irland wurden z. B. die Vergütungsvereinbarungen für die Lehrkräfte geändert, die nach 2012 die Lehrtätigkeit aufgenommen haben. Die Gehälter für die häufigste Qualifikation von Lehrkräften mit mindestens 10 Jahren Berufserfahrung beziehen sich auf die für die Lehrkräfte geltenden Gehaltsvereinbarungen, die ihre Lehrtätigkeit vor 2012 aufgenommen haben (der Gehaltsunterschied variiert von 8 bis 17 Prozent, je nach Bildungsbereich und Punkt in der beruflichen Laufbahn). In Norwegen ist die häufigste Qualifikation bei Aufnahme der Lehrtätigkeit im Primar- und Sekundarbereich I auch die Mindestqualifikation und unterscheidet sich dann von der häufigsten Qualifikation aller Lehrkräfte in diesen Bildungsbereichen (Tab. D3.1a sowie Tab. D3.1b im Internet).

Nach Berufserfahrung

In den Gehaltsskalen sind gewöhnlich die Gehälter der Lehrkräfte zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn festgelegt. Auch eine Entgeltumwandlung, die Mitarbeiter für den Verbleib in einem Unternehmen, einer Organisation bzw. die dauerhafte Zugehörigkeit zu einem bestimmten Berufsstand sowie für die Erfüllung festgesetzter Leistungskriterien belohnt, kann Bestandteil des Gehaltssystems sein. Die OECD-Daten über die Gehälter von Lehrkräften beschränken sich auf Angaben zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern an vier Punkten der Gehaltsskala: die Anfangsgehälter, die Gehälter nach 10 Jahren Berufserfahrung, nach 15 Jahren Berufserfahrung und die Höchstgehälter. In einigen Ländern wirken sich weitere Qualifikationen auf die Unterschiede bei den Anfangs- und Höchstgehältern aus und führen zu Gehaltssteigerungen.

In den OECD-Ländern steigen die Gehälter der Lehrkräfte im Verlauf ihres Berufslebens (bei einem gegebenen Qualifikationsniveau), wie schnell und in welchem Umfang dies jedoch geschieht, ist in den einzelnen Ländern unterschiedlich. Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter für Lehrkräfte (häufigste Qualifikation) im Sekundarbereich I mit 10 Jahren Berufserfahrung sind im Durchschnitt um 30 Prozent höher als die Anfangsgehälter, mit 15 Jahren Berufserfahrung sind es 38 Prozent mehr. Ferner liegen die Gehälter in der obersten Gehaltsstufe, die im Durchschnitt nach 27 Jahren Berufserfahrung erreicht wird, im Durchschnitt 67 Prozent über den Anfangsgehältern. In Griechenland, Israel, Italien, der Republik Korea, Spanien und Ungarn erreichen Lehrkräfte im Sekundarbereich I erst nach frühestens 35 Dienstjahren das Höchstgehalt. Im Gegensatz hierzu erreichen Lehrkräfte im Sekundarbereich I in Australien, Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) das Höchstgehalt bereits nach 6 bis 7 Dienstjahren (Tab. D3.1b und Tab. D3.3a im Internet).

Zusätzlich zu den Gehaltsskalen ist die Anzahl der bis zum Erreichen der obersten Stufe erforderlichen Dienstjahre ein Indikator für die Geschwindigkeit der beruflichen Weiterentwicklung und bestehende Perspektiven. Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass je größer der Unterschied zwischen Mindest- und Höchstgehalt ist, umso mehr Jahre sind bis zum Erreichen der Höchststufe erforderlich. Während im Durchschnitt der OECD-Länder eine Lehrkraft im Sekundarbereich I (häufigste Qualifikation) z. B. davon ausgehen kann, die oberste Gehaltsstufe nach 27 Dienstjahren zu erreichen, sind es in Australien, Neuseeland und Schottland (Vereinigtes Königreich) nur 6 bis 7 Jahre. Das Höchstgehalt in diesen Ländern ist jedoch nur 33 bis 53 Prozent höher als das Anfangsgehalt, bei einem Durchschnitt in den OECD-Ländern von 66 Prozent. Aber dies trifft nicht auf alle Länder zu. Während z. B. Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation sowohl in Israel als auch in Tschechien die oberste Stufe in etwa 32 bis 36 Jahren erreichen werden, sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Höchstgehälter in Tschechien nur 31 Prozent höher als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Anfangsgehälter, in Israel dagegen 108 Prozent (Tab. D3.3a im Internet).

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter pro Nettounterrichtszeitstunde

Da sich die Zahl der Unterrichtszeitstunden zwischen den einzelnen Ländern sowie zwischen den Bildungsbereichen stark unterscheidet, können Unterschiede bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften auch zu unterschiedlichen Gehaltsniveaus pro Unterrichtszeitstunde führen. Das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt je Unterrichtszeitstunde mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation liegt im Primarbereich bei 55 US-Dollar, im Sekundarbereich I bei 65 US-Dollar und an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs II bei 74 US-Dollar (Tab. D3.3a im Internet).

Da Lehrkräfte im Sekundarbereich weniger Zeitstunden unterrichten müssen als Lehrkräfte im Primarbereich, sind ihre Gehälter je Unterrichtszeitstunde in der Regel höher als in den vorgelagerten Bildungsbereichen, und zwar selbst in den Ländern, in denen die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter ähnlich hoch sind (s. Indikator D4). Im Durchschnitt der OECD-Länder liegt das Gehalt je Unterrichtszeitstunde für eine Lehrkraft im Sekundarbereich II um rund 31 Prozent über dem einer Lehrkraft im Primarbereich. In Schottland (Vereinigtes Königreich) besteht kein Unterschied, während in Belgien (fläm.) und Mexiko das Gehalt von Lehrkräften im Sekundarbereich II je Unterrichtszeitstunde mindestens 83 Prozent über dem von Lehrkräften im Primarbereich liegt. In Costa Rica und Litauen ist das Gehalt je Unterrichtszeitstunde im Primarbereich höher (Tab. D3.3a im Internet).

Jedoch kann für Länder mit ähnlichen gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern im Primar- und Sekundarbereich dieser Gehaltsunterschied pro Unterrichtszeitstunde zwischen Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich verschwinden, wenn die Gehälter pro Stunde Arbeitszeit verglichen werden, da die gesetzliche Arbeitszeit von Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich in der Regel relativ ähnlich ist (s. Indikator D4).

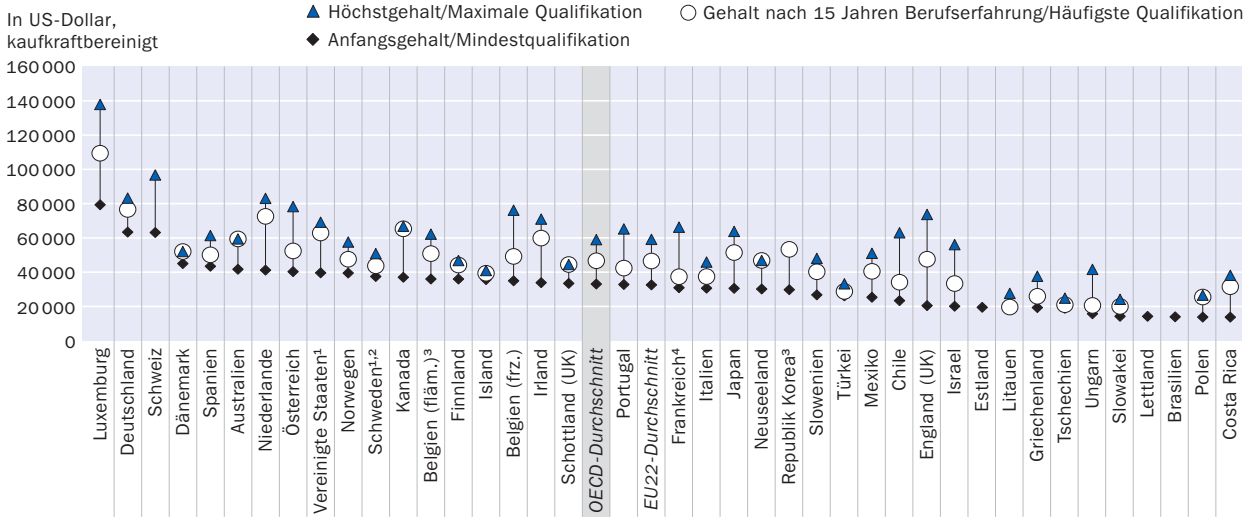
Nach Bildungsbereich und Qualifikationsniveau: Mindest- und Höchstgehälter von Lehrkräften

Länder, die das Angebot an Lehrkräften steigern möchten, insbesondere Länder mit einer älter werdenden Lehrerschaft und/oder einer wachsenden Bevölkerung im Schulalter, könnten sich überlegen, attraktivere Anfangsgehälter und Karriereaussichten anzubieten. Um jedoch eine gut qualifizierte Lehrerschaft sicherzustellen, sind nicht nur Anstrengun-

Abbildung D3.2

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2017)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Tatsächliche Grundgehälter. 2. Höchstgehälter mit Mindestqualifikation anstelle maximaler Qualifikation. 3. Höchstgehälter mit häufigster Qualifikation anstelle maximaler Qualifikation. 4. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Anfangsgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I mit Mindestqualifikation.

Quelle: OECD (2018), Tabelle D3.1a sowie Tabellen D3.1c und D3.6 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805477

gen zur Anwerbung und Auswahl der kompetentesten und am höchsten qualifizierten Lehrkräfte erforderlich, sondern man muss sich auch um ihre Bindung bemühen.

Im Sekundarbereich I liegt das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt einer Lehrkraft mit der häufigsten Qualifikation und mit 15 Jahren Berufserfahrung um 41 Prozent über dem einer Lehrkraft zu Beginn der Laufbahn mit Mindestqualifikation. In der höchsten Gehaltsstufe mit maximalen Qualifikationen ist das durchschnittliche gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt 78 Prozent höher als das durchschnittliche Anfangsgehalt mit Mindestqualifikation (Abb. D3.2).

In Bezug auf die Bandbreite der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Höchstgehälter zeigt sich bei einem Vergleich von den Anfangsgehältern (mit Mindestqualifikationen) bis zu den Höchstgehältern (mit maximalen Qualifikationen), 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 die Ausnahmen Chile, England (Vereinigtes Königreich), Frankreich und Japan, wo die Anfangsgehälter mindestens 5 Prozent unter dem OECD-Durchschnitt liegen, die Höchstgehälter jedoch 5 bis 25 Prozent darüber. Das Gegenteil gilt für Dänemark, Finnland, Island und Schweden. In diesen Ländern liegen die Anfangsgehälter 7 bis 36 Prozent über dem OECD-Durchschnitt, die Höchstgehälter hingegen mindestens 5 Prozent unter dem OECD-Durchschnitt (12 bis 30 Prozent niedriger). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass eine Reihe dieser Länder verhältnismäßig flache/komprimierte Gehaltsstrukturen hat (Tab. D3.1c und D3.6 im Internet).

Aufgrund geringer finanzieller Anreize kann es in diesen Ländern schwieriger sein, Lehrkräfte zu binden, wenn diese sich der obersten Gehaltsstufe nähern. Komprimierte Ge-

haltsskalen können jedoch auch Vorteile haben. Organisationen mit niedrigeren internen Gehaltsunterschieden können beispielsweise ein größeres Vertrauen, einen offeneren Informationsaustausch und mehr Kollegialität unter den Mitarbeitern aufweisen.

Im Gegensatz dazu sind die Höchstgehälter von Lehrkräften im Sekundarbereich I (an der Spitze der Gehaltsskala mit maximaler Qualifikation) in Belgien (frz.), Chile, Costa Rica, Frankreich, Irland, Israel, Japan, Mexiko, den Niederlanden und Ungarn mindestens doppelt so hoch wie die Anfangsgehälter (mit Mindestqualifikation). In England (Vereinigtes Königreich) sind sie sogar mehr als dreimal so hoch (Abb. D3.2).

Der Gehaltszuschlag für maximale Qualifikationen auf der obersten Gehaltsstufe von Lehrkräften im Vergleich zur häufigsten Qualifikation nach 15 Jahren Berufserfahrung variiert ebenfalls zwischen den Ländern. Im Sekundarbereich I beträgt der Gehaltsunterschied in einem Viertel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten weniger als 10 Prozent, während er in Chile, Frankreich, Israel und Ungarn mehr als 60 Prozent beträgt (Abb. D3.2 sowie Tab. D3.6 im Internet).

Bei der Analyse der Anfangsgehälter (mit Mindestqualifikationen) und Höchstgehälter (an der Spitze der Gehaltsskala mit maximalen Qualifikationen) ist jedoch zu berücksichtigen, dass die „Mindestqualifikation" in der Mehrheit der Länder die „häufigste Qualifikation" ist, wenn auch nicht immer wie z. B. in England (Vereinigtes Königreich) (s. Tab. X2.5 zum Anteil der Lehrkräfte mit Mindest- bzw. häufigster Qualifikation), dass unter Umständen nicht alle Lehrkräfte nach der obersten Gehaltsstufe streben oder diese erreichen und dass nur ein kleiner Anteil von ihnen über die Mindest- oder maximalen Qualifikationen verfügt (Kasten D3.1)

Gehaltsentwicklungen seit 2000

Rund die Hälfte der OECD-Länder meldete Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation (mit 15 Jahren Berufserfahrung) für die Jahre 2000 und 2017 (ohne Unterbrechung der Zeitreihe). In den meisten von ihnen war während dieses Zeitraums insgesamt ein realer Anstieg der Gehälter der Lehrkräfte zu beobachten. Deutliche Ausnahmen sind England (Vereinigtes Königreich) und Frankreich, wo die Gehälter der Lehrkräfte während dieser Zeit um rund 4 bis 10 Prozent sanken, sowie Griechenland, wo sie um 16 Prozent sanken. Auch in Italien (Primar- und Sekundarbereich) gingen die Gehälter der Lehrkräfte real leicht (um weniger als 3 Prozent) zurück. In Irland und Israel stiegen die Gehälter im Primar- und Sekundarbereich um mehr als 20 Prozent. Insgesamt sind in einigen Ländern die Gehälter der Lehrkräfte zwar von 2000 bis 2017 gestiegen, über einen gewissen Zeitraum, insbesondere ab 2010, aber auch real gesunken (Tab. D3.5a im Internet).

Im Zeitraum von 2005 bis 2017, für den für drei Viertel der OECD-Länder und subnationalen Einheiten in mindestens einem Bildungsbereich vergleichbare Daten vorliegen, sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation in mehr als der Hälfte dieser Länder real gestiegen. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für die Referenzjahre 2005 und 2017 sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter im Primarbereich um 8 Prozent, im Sekundarbereich I um 7 Prozent und im Sekundarbereich II um 5 Prozent gestiegen. In Polen stiegen die Gehälter im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich um mehr als 20 Prozent – das Ergebnis eines Regierungsprogramms aus dem Jahr 2007, das darauf abzielte, die Lehrer-

Kasten D3.1

Bandbreite der Gehälter von Lehrkräften mit maximalen Qualifikationen (2017)

Lehrkräfte müssen zur Aufnahme der Lehrtätigkeit über bestimmte Mindestqualifikationen verfügen. In einigen Ländern liegen die häufigsten Qualifikationen von Lehrkräften über dem Minimum, und dieses Qualifikationsniveau wird im Vergütungssystem durch unterschiedliche Gehaltsstufen anerkannt. Einige Lehrkräfte können sogar über Qualifikationen verfügen, die über die häufigste Qualifikation hinausgehen und nach einer anderen Gehaltsskala bezahlt werden.

Rund ein Viertel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten bietet Lehrkräften mit den höchsten Qualifikationen höhere gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter als Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation, dies ist in Belgien (frz.), England (Vereinigtes Königreich), Frankreich, Israel, Kanada, Litauen, Norwegen, der Slowakei und den Vereinigten Staaten der Fall. In den meisten dieser Länder weicht diese höchste Qualifikationsstufe in allen Bildungsbereichen von der häufigsten Qualifikation ab. In Frankreich gilt dies jedoch nur für den Sekundarbereich (entsprechend den Gehältern für *Professeurs agrégés*). In Norwegen ist an allen Punkten der beruflichen Laufbahn ein Masterabschluss die häufigste Qualifikation. Dies ist auch die höchste Qualifikation für Lehrkräfte im Sekundarbereich II, die im Vergütungssystem zum Tragen kommen kann. Im Primar- und Sekundarbereich I ist der Master nicht die häufigste Qualifikation, gilt aber trotzdem als höchste Qualifikation (die vom Vergütungssystem berücksichtigt wird). Daher sind die von Lehrkräften im Primar- und Sekundarbereich I mit der höchsten Qualifikation verbundenen Gehälter ähnlich denen von Lehrkräften im Sekundarbereich II mit der häufigsten Qualifikation. In Belgien (frz.), Israel, Litauen und der Slowakei ist die Mindestqualifikation auch die häufigste Qualifikation (in allen Bildungsbereichen). Auch hier gibt es ein durch das Vergütungssystem anerkanntes höheres Qualifikationsniveau, aber der Anteil der Lehrkräfte, die hierüber verfügen, ist kleiner als der Anteil der Lehrkräfte mit Mindestqualifikation. In England (Vereinigtes Königreich), Kanada und Norwegen ist die maximale Qualifikation eine dritte Stufe neben der Mindest- und der häufigsten Qualifikation. Diese maximale Qualifikation ist in der Regel ein Masterabschluss, es könnte jedoch auch ein höherer Abschluss sein. In Israel und der Slowakei ist dies ein Abschluss auf Promotionsniveau.

Der Anteil der Lehrkräfte auf diesem Qualifikationsniveau und die damit verbundenen Gehälter unterscheiden sich stark zwischen den Ländern. Unter den Ländern mit verfügbaren Daten werden in England (Vereinigtes Königreich) und Frankreich (Sekundarbereich II) mehr als 10 Prozent der Lehrkräfte entsprechend dieser Gehaltsstufe bezahlt.

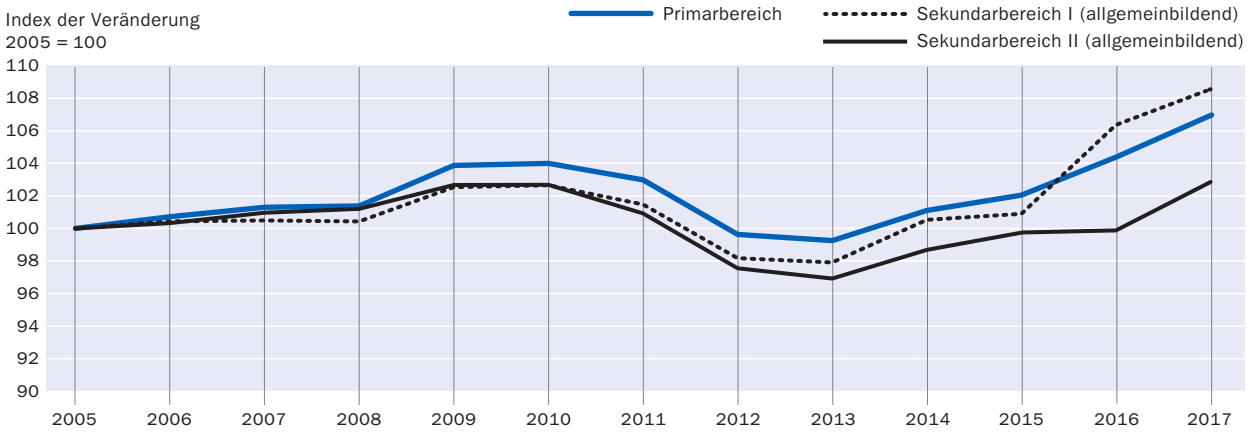
Weiterführende Informationen zu den verschiedenen Qualifikationsniveaus in Bezug auf alle teilnehmenden Länder und subnationalen Einheiten s. Anhang 3.

gehälter zwischen 2008 und 2013 schrittweise anzuheben und durch finanzielle Anreizprogramme hoch qualifizierte Lehrkräfte anzuwerben und so die Qualität der Bildung zu verbessern. Einen ähnlichen Anstieg gab es in Israel, Luxemburg (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich), Norwegen (Primar- und Sekundarbereich I), Schweden (Elementarbereich [ISCED 02], Primar- und Sekundarbereich I) und Ungarn (Elementarbereich [ISCED 02]),

Abbildung D3.3

Veränderungen der Gehälter von Lehrkräften in den OECD-Ländern (2005–2017)

Index der durchschnittlichen Veränderung für Lehrkräfte mit 15 Jahren Berufserfahrung und Mindestqualifikation (OECD-Länder mit Daten zu gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern für alle Referenzjahre; 2005 = 100, zu konstanten Preisen)



Quelle: OECD (2018), Tabelle D3.5b im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805496

In den meisten Ländern waren die Steigerungen der Gehälter der Lehrkräfte zwischen 2005 und 2017 im Primar- und Sekundarbereich I und II in etwa gleich hoch. Dies gilt jedoch beispielsweise nicht für Israel. Dort stiegen die Gehälter im Elementarbereich (ISCED 02) um mehr als 47 Prozent, im Primarbereich um 32 Prozent, im Sekundarbereich I um 43 Prozent und im Sekundarbereich II um 35 Prozent. Dies ist hauptsächlich auf die schrittweise Einführung der „Neue Horizonte" überschriebenen Reform im Primar- und Sekundarbereich I zurückzuführen, die 2008 begann und das Ergebnis einer Vereinbarung zwischen den Bildungsbehörden und der israelischen Lehrergewerkschaft (des Primar- und Sekundarbereichs I) war. Diese Reform beinhaltet u. a. höhere Gehälter der Lehrkräfte bei allerdings längeren Arbeitszeiten (s. Indikator D4).

Im Gegensatz hierzu sind die Gehälter in einigen wenigen Ländern seit 2005 leicht gesunken, u. a. in Dänemark, Frankreich, Italien, Japan, Portugal, Schottland (Vereinigtes Königreich) und Spanien. In England (Vereinigtes Königreich) sind sie um 10 Prozent zurückgegangen und in Griechenland um mehr als 25 Prozent (aufgrund eines Einfrierens der Gehälter ab 2011) (Tab. D3.5a im Internet).

Hinter diesen zwischen 2005 und 2017 zu beobachtenden Gesamtveränderungen bei den Gehältern von Lehrkräften verbergen sich jedoch unterschiedliche Perioden von Änderungen bei den Gehältern aufgrund der Auswirkungen der Wirtschaftskrise im Jahr 2008. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für jedes Jahr innerhalb des Zeitraums wurden die Gehälter zwischen 2009 und 2013 entweder eingefroren oder gekürzt und fingen dann wieder an zu steigen (Abb. D3.3). Während im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten für alle Referenzjahre die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit Mindestqualifikation im Primar- und Sekundarbereich I inzwischen das Niveau von vor der Krise überstiegen haben, sind die von Lehrkräften im Sekundarbereich II immer noch im Rückstand.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Schulleitern

Die Zuständigkeiten von Schulleitern können, abhängig von den Schulen, für die sie verantwortlich sind, zwischen den Ländern und auch innerhalb der Länder variieren. Schullei-

ter können Aufgaben im pädagogischen Bereich wahrnehmen (u. a. Unterrichtsaufgaben, jedoch auch die Verantwortung für das allgemeine Funktionieren der Einrichtung in Bereichen wie Stundenplan, Umsetzung des Lehrplans, Entscheidungen über die Lehrinhalte sowie zu den zu verwendenden Materialien und Methoden). Sie können auch für andere Aufgaben im Bereich der Verwaltung, Personalführung und Finanzen zuständig sein.

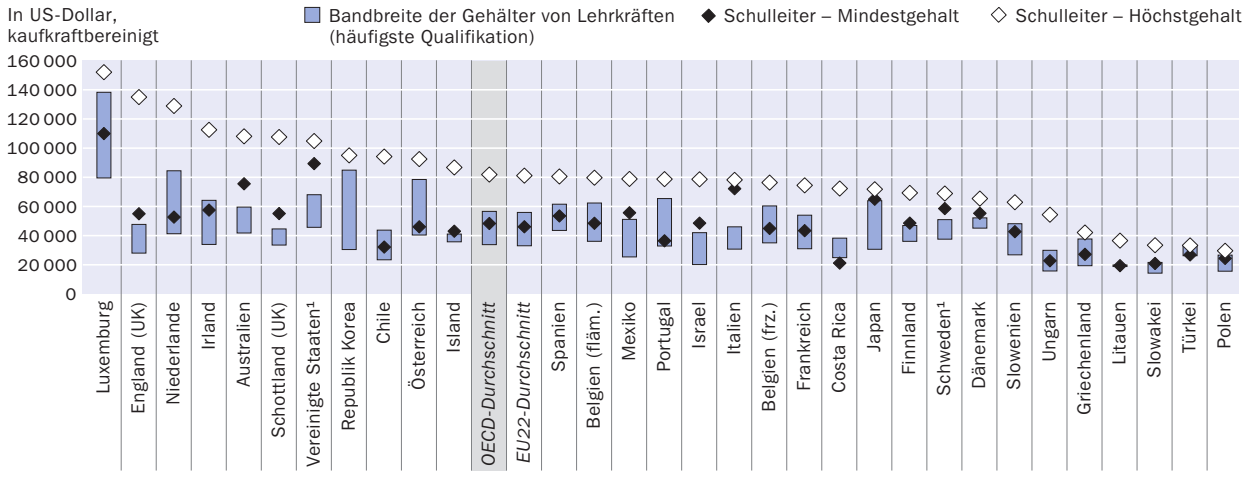
Die Unterschiede in der Art der von Schulleitern ausgeübten Tätigkeiten spiegeln sich in den Vergütungssystemen der einzelnen Länder wider. Schulleiter können nach einer spezifischen Gehaltsskala bezahlt werden und gegebenenfalls zusätzlich zum gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalt eine Zulage für Schulleiter erhalten. Sie können jedoch auch entsprechend den Gehaltsskalen für Lehrkräfte bezahlt werden und zusätzlich eine Zulage für Schulleiter erhalten. Die Verwendung der Gehaltsskala für Lehrkräfte kann die Tatsache widerspiegeln, dass Schulleiter zunächst einmal Lehrkräfte mit zusätzlichen Zuständigkeiten sind. Im Sekundarbereich I werden in 12 der 32 Länder mit verfügbaren Daten Schulleiter entsprechend der Gehaltsskala für Lehrkräfte bezahlt, wobei sie eine Zulage für Schulleiter erhalten. In den anderen Ländern gibt es eine bestimmte Gehaltsskala für die Gehälter (in 12 Ländern ohne spezifische Zulage für Schulleiter und in 8 Ländern mit einer Zulage für Schulleiter). Die durch das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt und/oder Schulleiterzulagen an Schulleiter zu zahlenden Beträge können nach schulspezifischen Kriterien variieren (z. B. der Größe der Schule auf der Grundlage der angemeldeten Schüler, Anzahl der Lehrkräfte, für die sie zuständig sind usw.) sowie nach den individuellen Charakteristika der Schulleiter (z. B. die von ihnen wahrzunehmenden Aufgaben, Anzahl der Jahre Berufserfahrung usw.) (Tab. D3.9 im Internet).

In Anbetracht der Tatsache, dass die Höhe der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften aufgrund von zahlreichen Kriterien variiert, konzentrieren sich die Daten zum gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalt für Schulleiter auf die für

Abbildung D3.4

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest- und Höchstgehälter für Lehrkräfte und Schulleiter im Sekundarbereich I (2017)

Basierend auf Lehrkräften mit der häufigsten Qualifikation in einem bestimmten Bildungsbereich und Schulleitern mit Mindestqualifikation



1. Tatsächliche Grundgehälter.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Höchstgehälter von Schulleitern.

Quelle: OECD (2018), Tabelle D3.10 sowie Tabelle D3.1b im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805515

die Übernahme einer Schulleitung erforderlichen Mindestqualifikationen. In Tabelle D3.10 werden nur die Mindest- und Höchstwerte angegeben. Im Sekundarbereich I beläuft sich das Mindestgehalt im Durchschnitt der OECD-Länder auf 48.316 US-Dollar, wobei die Bandbreite von 18.863 US-Dollar in Lettland bis zu 109.968 US-Dollar in Luxemburg reicht. Das Höchstgehalt beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder 81.872 US-Dollar und variiert von 29.617 US-Dollar in Polen bis zu 152.083 US-Dollar in Luxemburg. Diese Werte sollten mit Vorsicht interpretiert werden, da sich die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindest- und Höchstgehälter auf Schulleiter in unterschiedlichen Schularten beziehen. Etwa die Hälfte der OECD-Länder verwendet für Schulleiter im Primar- und Sekundarbereich I ähnliche Gehaltsskalen, während Schulleiter im Sekundarbereich II im Durchschnitt von höheren gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern profitieren.

Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten liegt das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt von Schulleitern mit Mindestqualifikation 73 Prozent über dem gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehalt im Primarbereich, 68 Prozent höher als im Sekundarbereich I und 69 Prozent höher als im Sekundarbereich II. Nur in 10 Ländern können Schulleiter auf der obersten Gehaltsstufe erwarten, das Doppelte des gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehalts zu verdienen, mit dem sie zumindest in einem dieser Bildungsbereiche begonnen haben, und in Costa Rica können sie erwarten, mehr als das Dreifache ihres Anfangsgehalts zu verdienen.

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Mindestgehälter für Schulleiter mit Mindestqualifikation sind höher als die Anfangsgehälter von Lehrkräften, mit Ausnahme von Costa Rica (und Litauen, wo sie gleich hoch sind). Der Unterschied zwischen den Mindestgehältern für Schulleiter (mit Mindestqualifikation) und den Anfangsgehältern für Lehrkräfte (mit der häufigsten Qualifikation) steigt mit dem Bildungsbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten beträgt er 24 Prozent im Elementarbereich (ISCED 02), 32 Prozent im Primarbereich, 43 Prozent im Sekundarbereich I und 44 Prozent im Sekundarbereich II. In einigen wenigen Ländern ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindestgehalt von Schulleitern sogar höher als das Höchstgehalt von Lehrkräften. Dies ist im Sekundarbereich I in Australien, Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Finnland, Island, Israel, Italien, Japan, Mexiko, Schottland (Vereinigtes Königreich), Schweden und den Vereinigten Staaten der Fall (Abb. D3.4).

Ebenso sind in allen OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Höchstgehälter von Schulleitern höher als die von Lehrkräften. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten ist das Höchstgehalt eines Schulleiters im Sekundarbereich I auf der obersten Gehaltsstufe 45 Prozent höher als das Gehalt der Lehrkräfte in der obersten Gehaltsstufe (mit der häufigsten Qualifikation). In Chile, England (Vereinigtes Königreich), Island und Schottland (Vereinigtes Königreich) ist das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Höchstgehalt von Schulleitern sogar mehr als doppelt so hoch wie das gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehalt in der höchsten Gehaltsstufe für Lehrkräfte (Abb. D3.4).

Die tatsächlichen Durchschnittsgehälter von Lehrkräften und Schulleitern

Im Gegensatz zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern können die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern tätigkeitsbezogene Zahlungen umfassen, z. B. jährliche Bonuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Urlaubsgeld, Lohnfortzahlung im Krankheitsfall und andere zusätzliche Zahlungen (s. Abschnitt Definitionen). Diese Bonuszahlungen und Zulagen können eine erhebliche Ergänzung des

Kasten D3.2

Subnationale Unterschiede bei den Gehältern von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich

In den 5 Ländern, die subnationale Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften gemeldet haben (Belgien, Kanada, Schweden, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten), differieren die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter sehr stark zwischen den subnationalen Einheiten, wobei sich je nach Bildungsbereich und Punkt in der beruflichen Laufbahn der Lehrkräfte ein ganz unterschiedliches Bild ergibt.

In Belgien sind unabhängig vom Bildungsbereich und dem Punkt in der beruflichen Laufbahn die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter in der flämischen Gemeinschaft 3 Prozent höher als in der französischen (die Gehälter variieren je nach Bildungsbereich und Punkt in der beruflichen Laufbahn). In Kanada und dem Vereinigten Königreich differieren die subnationalen Unterschiede nur an den unterschiedlichen Punkten der beruflichen Laufbahn (da die niedrigsten bzw. höchsten Gehälter in den verschiedenen Bildungsbereichen ähnlich hoch sind). In beiden Ländern sind die subnationalen Unterschiede bei den Anfangsgehältern am größten und nehmen mit den Jahren Berufserfahrung ab. So unterscheiden sich beispielsweise in Kanada die Anfangsgehälter zwischen den subnationalen Einheiten um 80 Prozent (von 31.912 bis zu 57.425 US-Dollar), nach 10 Jahren Berufserfahrung sind es 76 Prozent (von 46.418 bis 81.741 US-Dollar) und nach 15 Jahren Berufserfahrung bzw. an der Spitze der Gehaltsskala dann 43 Prozent (von 57.158 US-Dollar bis 81.741 US-Dollar). In Schweden und den Vereinigten Staaten variieren die Unterschiede zwischen den subnationalen Einheiten je nach Punkt der beruflichen Laufbahn und dem Bildungsbereich. In Schweden sind die Unterschiede bei den Anfangsgehältern am größten, sie reichen je nach Bildungsbereich von 18 bis 21 Prozent und je nach späterem Punkt der beruflichen Laufbahn zwischen 10 und 17 Prozent (unabhängig vom Bildungsbereich). In den Vereinigten Staaten ergibt sich kein eindeutiges Bild der Unterschiede (zwischen den subnationalen Einheiten) bei den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern in den unterschiedlichen Bildungsbereichen und an verschiedenen Punkten der beruflichen Laufbahn. Die Unterschiede sind am kleinsten bei den Anfangsgehältern im Sekundarbereich I (Unterschied von 71 Prozent, von 33.355 bis zu 57.030 US-Dollar) und am größten an der Spitze der Gehaltsskala im Sekundarbereich I (Unterschied von 200 Prozent, von 51.957 bis 104.045 US-Dollar) (OECD/NCES, 2018[3]).

In den 6 Ländern mit verfügbaren Daten zu den tatsächlichen Gehältern (Belgien, Brasilien, Schweden, Slowenien, Vereinigtes Königreich und Vereinigte Staaten) gibt es auch hierbei große subnationale Unterschiede. In Belgien und Slowenien unterscheiden sich die tatsächlichen Gehälter 25- bis 64-jähriger Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich I und II um weniger als 7 Prozent zwischen den subnationalen Einheiten. In Schweden und dem Vereinigten Königreich sind die subnationalen Unterschiede bei den tatsächlichen Gehältern von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften größer, sie reichen von 10 Prozent für Lehrkräfte im Sekundarbereich II in Schweden (von 43.593 bis 48.203 US-Dollar) bis zu 17 Prozent für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II im Vereinigten Königreich (von 41.670 bis 48.817 US-Dollar). In Brasilien und den Vereinigten Staaten sind die subnationalen Unterschiede wesentlich größer. Die höchsten Gehälter sind in den Vereinigten Staaten im Primar- und Sekundarbereich I und II rund doppelt so hoch wie die niedrigsten (Bandbreite von

42.060 bis 84.064 US-Dollar im Primarbereich, von 41.641 bis 81.567 US-Dollar im Sekundarbereich I und von 42.393 bis 82.540 im Sekundarbereich II). In Brasilien sind im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich I die Gehälter in der subnationalen Einheit mit den höchsten tatsächlichen Gehältern mehr als dreimal so hoch wie in der subnationalen Einheit mit den niedrigsten und im Sekundarbereich II 5,6-mal so hoch (OECD/NCES, 2018[3]).

In jedem Land ähneln sich die Unterschiede der tatsächlichen Gehälter auf Ebene der subnationalen Einheiten bei den unterschiedlichen Altersgruppen, für die Daten erfasst wurden (25- bis 34-Jährige, 35- bis 44-Jährige, 45- bis 54-Jährige und 55- bis 64-Jährige), für die jüngere Altersgruppe sind sie jedoch in Brasilien und Schweden etwas größer. Die auf subnationaler Ebene bestehenden Unterschiede der tatsächlichen Gehälter sind in den verschiedenen Ländern mit verfügbaren Informationen bei Frauen und Männern gleich (OCED/NCES 2018[3]).

Grundgehalts darstellen. In diesem Fall werden die tatsächlichen Durchschnittsgehälter zusätzlich zu Faktoren wie Berufserfahrung oder Qualifikationen der Lehrerschaft auch durch das Vorkommen von Bonuszahlungen und Zulagen im Vergütungssystem beeinflusst (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 des Qualifikationsniveaus zusammenhängen, da sich diese beiden Faktoren auf das Gehaltsniveau der Lehrkräfte auswirken.

Die tatsächlichen Gehälter 25- bis 64-jähriger Lehrkräfte betragen im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 37.440 US-Dollar im Elementarbereich (ISCED 02), 41.244 US-Dollar im Primarbereich, 43.546 US-Dollar im Sekundarbereich I und 46.713 US-Dollar im Sekundarbereich II. Die durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter 25- bis 64-jähriger Schulleiter belaufen sich auf 57.141 US-Dollar im Primarbereich, 64.423 US-Dollar im Sekundarbereich I und 68.932 US-Dollar im Sekundarbereich II (Tab. D3.4) (Kasten D3.2 zu Unterschieden auf subnationaler Ebene).

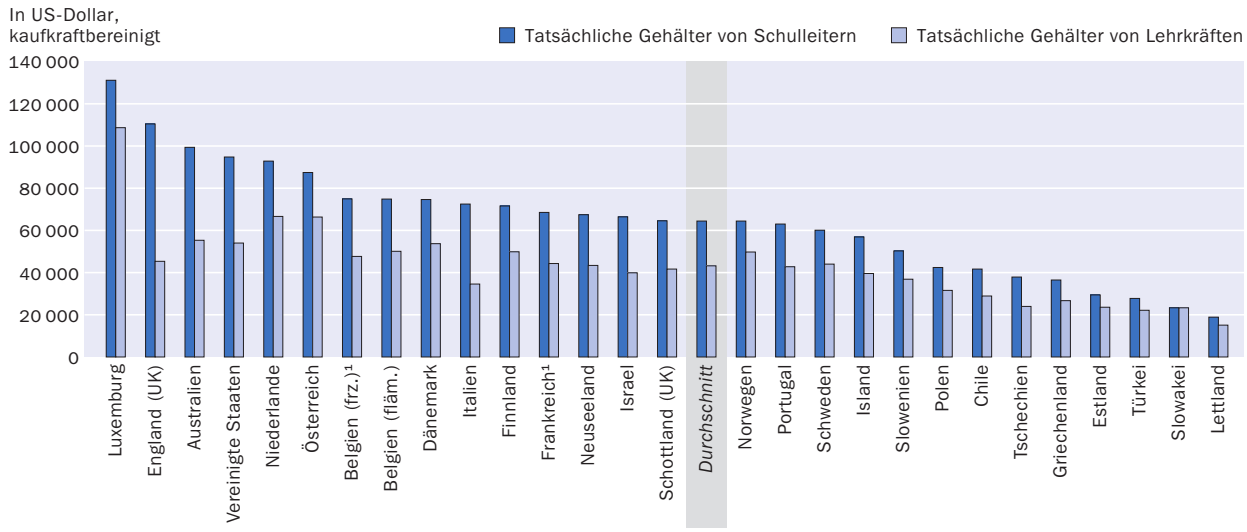
Unter den 29 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten sowohl zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung und der häufigsten Qualifikation als auch zu den tatsächlichen Gehältern 25- bis 64-jähriger Lehrkräfte in wenigstens einem Bildungsbereich sind die tatsächlichen Jahresgehälter in einigen Ländern 10 Prozent höher als die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (von einem Sechstel der Länder im Elementarbereich [ISCED 02] bis zu einem Drittel der Länder im Sekundarbereich II).

Die tatsächlichen Gehälter von Schulleitern sind höher als die von Lehrkräften, und der Einkommenszuschlag steigt mit dem Bildungsbereich. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten sind die tatsächlichen Gehälter von Schulleitern im Elementarbereich (ISCED 02) 35 Prozent höher als die von Lehrkräften, im Primarbereich beträgt der Einkommenszuschlag 39 Prozent, im Sekundarbereich I und II 48 Prozent. Der Unterschied zwischen den tatsächlichen Gehältern von Schulleitern und Lehrkräften variiert stark zwischen den Ländern und den verschiedenen Bildungsbereichen. Die Länder mit dem höchsten Einkommenszuschlag für Schulleiter im Vergleich zu Lehrkräften sind England (Vereinigtes Königreich) (im Sekundarbereich) und Italien (im Primar- und

Abbildung D3.5

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern im Sekundarbereich I (2016)

Tatsächliche Jahresgehälter von Lehrkräften und Schulleitern an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt



1. Referenzjahr nicht 2016. Weiterführende Informationen s. Tabelle D3.4.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der tatsächlichen Gehälter von Schulleitern.

Quelle: OECD (2018), Tabelle D3.4. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805534

Sekundarbereich), dort sind die tatsächlichen Gehälter von Schulleitern doppelt so hoch wie die von Lehrkräften. In Dänemark (Elementarbereich [ISCED 02]), Finnland (Elementarbereich [ISCED 02]), Frankreich (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich), Luxemburg (Sekundarbereich) und Norwegen (Elementarbereich [ISCED 02]) ist der Einkommenszuschlag mit weniger als 25 Prozent am niedrigsten. In anderen Ländern haben Schulleiter im Vergleich zu den Lehrkräften im Sekundarbereich wesentlich höhere Gehälter, während der Unterschied im Primarbereich moderater ist. In Frankreich sind z. B. die tatsächlichen Gehälter von Schulleitern und Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich etwa gleich hoch, im Sekundarbereich I beträgt der Unterschied jedoch 55 Prozent und im Sekundarbereich II 37 Prozent. In Lettland ist der Unterschied im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich wesentlich höher als im Sekundarbereich I und II (Tab. D3.4).

Die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern im Vergleich zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich

Die Bildungssysteme konkurrieren mit anderen Sektoren der Wirtschaft um hoch qualifizierte Absolventen, da sie sie als Lehrkräfte gewinnen wollen. Forschungsergebnisse zeigen, dass Gehälter und alternative Beschäftigungsmöglichkeiten wesentliche Faktoren der Attraktivität des Lehrerberufs sind (Johnes and Johnes, 2004[4]). Die Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu denen von Beschäftigten in anderen Berufen (mit ähnlicher Ausbildung) und die zu erwartenden Einkommenssteigerungen können einen großen Einfluss darauf haben, ob sich Absolventen dafür entscheiden, den Lehrerberuf auch wirklich aufzunehmen bzw. ihn langfristig auszuüben. Die Karriereaussichten von Schulleitern und ihre relativen Gehälter signalisieren den Lehrkräften die Möglichkeiten einer beruflichen Weiterentwicklung und die Vergütung, die sie auf lange Sicht erwarten können.

In den meisten OECD-Ländern ist ein Abschluss im Tertiärbereich erforderlich, um Lehrkraft und später dann Schulleiter zu werden (in allen Bildungsbereichen), daher ist die wahrscheinliche Alternative zu einer Ausbildung als Lehrkraft ein vergleichbarer Bildungsgang im Tertiärbereich. Um das Gehaltsniveau in verschiedenen Ländern zu interpretieren und vergleichbare Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt widerzuspiegeln, werden daher die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte mit den Erwerbseinkommen anderer Berufstätiger mit einem Abschluss im Tertiärbereich verglichen, 25- bis 64-jährigen ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem gleichwertigen Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8) (Daten nach Altersgruppe oder Geschlecht s. Kasten D3.3). Um darüber hinaus sicherzustellen, dass der Vergleich zwischen den Ländern nicht beeinflusst wird durch Unterschiede bei der Verteilung der Lehrkräfte nach Abschluss auf den verschiedenen ISCED-Stufen im Tertiärbereich sowie der Verteilung von Erwerbstätigen nach Abschluss auf den verschiedenen ISCED-Stufen im Tertiärbereich, werden die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften einem gewichteten Durchschnitt der Einkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand gegenübergestellt (Einkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand gewichtet nach dem Anteil der Lehrkräfte mit einem ähnlichen tertiären Abschluss) (s. Tab. X2.6 in Anhang 2 zum Anteil von Lehrkräften nach Bildungsstand).

Von den 19 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten (zumindest für einen Bildungsbereich) betragen die tatsächlichen Gehälter der Lehrkräfte in Tschechien (Primar- und Sekundarbereich I) und den Vereinigten Staaten höchstens 60 Prozent des Erwerbseinkommens von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand. In nur sehr wenigen Ländern erreicht oder übersteigt das tatsächliche Gehalt von Lehrkräften das Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand. In Belgien (fläm.) entsprechen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften jedoch den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit vergleichbarem Bildungsstand, und in Lettland liegen sie im Sekundarbereich I 5 Prozent höher und im Sekundarbereich II 22 Prozent (Tab. D3.2a).

In Anbetracht der geringen Anzahl von Ländern mit verfügbaren Daten für diese relative Kennzahl für die Gehälter von Lehrkräften basiert ein zweiter Vergleichswert auf den tatsächlichen Gehältern sämtlicher Lehrkräfte im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8) (s. Abschnitt Angewandte Methodik). Bei Verwendung dieses Vergleichswerts steigen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Vergleich zu denen anderer Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich mit steigendem Bildungsbereich. Die Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) betragen im Durchschnitt 81 Prozent der Erwerbseinkommen ganzjährig vollzeitbeschäftigter 25- bis 64-Jähriger mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Lehrkräfte im Primarbereich verdienen 86 Prozent dieses Vergleichswerts, im Sekundarbereich I sind es 91 Prozent und im Sekundarbereich II 96 Prozent (Tab. D3.2a).

In fast allen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten und in fast allen Bildungsbereichen liegen die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften unter den Erwerbseinkommen anderer Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Das relative Gehalt von Lehrkräften ist in der Slowakei im Elementarbereich (ISCED 02) am niedrigsten, wo sich die Gehälter der Lehrkräfte auf 48 Prozent der Gehälter von Beschäftigten mit einem vergleichbaren Abschluss im Tertiärbereich belaufen, und in Tschechien im Primar- und Sekundarbereich, wo sie zwischen 61 und 63 Prozent erreichen. In einigen Ländern verdienen Lehrkräfte jedoch in allen Bildungsbereichen mehr als Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich (in Griechenland, Luxemburg und Portugal) oder auch nur

Kasten D3.3

Tatsächliche Durchschnittsgehälter von Lehrkräften nach Altersgruppe und Geschlecht (2016)

Im Primar- und Sekundarbereich sind die tatsächlichen Gehälter älterer (55- bis 64-jähriger) Lehrkräfte im Durchschnitt 37 bis 39 Prozent höher als die jüngerer (25- bis 34-jähriger) Lehrkräfte. Dieser Unterschied zwischen den Altersgruppen variiert jedoch stark zwischen den einzelnen Ländern und subnationalen Einheiten. In Australien, Norwegen und Schweden beträgt er in allen Bildungsbereichen weniger als 20 Prozent, in Chile, Griechenland, Israel, Österreich und Portugal hingegen mindestens 60 Prozent (Tab. D3.4).

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 und subnationalen Einheiten sind im Sekundarbereich I die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich bei den jüngeren Erwachsenen (25- bis 34-Jährige) um rund 14 Prozentpunkte höher als bei der älteren Altersgruppe (55- bis 64-Jährige). Es bestehen jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, und in Chile, Griechenland, Israel, Lettland und Ungarn sind in der älteren Altersgruppe die tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich in Relation zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigen mit einem Abschluss im Tertiärbereich höher.

Die Unterschiede zwischen den tatsächlichen Gehältern männlicher und weiblicher Lehrkräfte sind niedrig – sie betragen im Primar- und Sekundarbereich im Durchschnitt höchstens 2 Prozent zugunsten der Männer.

Größere geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich jedoch, wenn man das Verhältnis zwischen den Gehältern von Lehrkräften und den Erwerbseinkommen von 25- bis 64-jährigen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich betrachtet. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten betragen die tatsächlichen Gehälter männlicher 25- bis 64-jähriger Lehrkräfte 77 Prozent (im Primarbereich) bis 88 Prozent (im Sekundarbereich II) der Erwerbseinkommen 25- bis 64-jähriger ganzjährig vollzeitbeschäftigter männlicher Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich. Bei einem Vergleich der tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften mit den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind die Gehälter von Frauen im Elementarbereich [ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich etwa 31 bis 33 Prozentpunkte höher als die der Männer. Dieses höhere Verhältnis bei weiblichen Lehrkräften zeigt, dass der Lehrerberuf im Vergleich zu anderen Berufen für Frauen attraktiver sein könnte als für Männer, er spiegelt jedoch auch die weiterhin bestehenden geschlechtsspezifischen Einkommensunterschiede (zugunsten von Männern) im Arbeitsmarkt wider (Tab. D3.2a und D3.4).

im Sekundarbereich II (Belgien [fläm. und frz.], Deutschland, Finnland und Lettland). In Luxemburg und Portugal verdienen Lehrkräfte mindestens 30 Prozent mehr als Beschäftigte mit einem Abschluss im Tertiärbereich, und in Luxemburg verdienen Lehrkräfte im Sekundarbereich doppelt so viel. Derartige Vergleiche sollten jedoch mit Vorsicht interpretiert werden. So kann in Griechenland etwa der Anteil derjenigen, die für ihre Arbeitsstelle überqualifiziert sind, zu niedrigeren durchschnittlichen Erwerbseinkommen führen als bei Beschäftigten mit ähnlichem Bildungsstand, die aber für ihre Arbeitsstelle genau passend qualifiziert sind. Dies kann erklären, warum die Gehälter von Lehrkräften höher sind als die von Beschäftigten mit einem vergleichbaren Bildungsstand (Tab. D3.2a und Abb. D3.1).

Da die tatsächlichen Gehälter von Schulleitern höher als die von Lehrkräften sind, liegen sie im Durchschnitt auch über denen anderer Erwachsener mit einem Abschluss im Tertiärbereich, und der Unterschied steigt, je höher der Bildungsbereich ist, in dem sie tätig sind. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten verdienen Schulleiter im Primarbereich 21 Prozent mehr als Erwachsene mit einem Bildungsabschluss im Tertiärbereich, im Sekundarbereich I 34 Prozent mehr und im Sekundarbereich II 42 Prozent mehr. Schulleiter verdienen nur in Dänemark (Elementarbereich [ISCED 02]), Estland (Elementarbereich [ISCED 02]), Finnland (Elementarbereich [ISCED 02]), Frankreich (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich), Norwegen (Elementarbereich [ISCED 02], Primar- und Sekundarbereich I), der Slowakei sowie in Tschechien (Elementarbereich [ISCED 02], Primar- und Sekundarbereich I) weniger als Erwachsene mit einem Abschluss im Tertiärbereich.

Festlegung des Grundgehalts und zusätzlicher Zahlungen: Anreizprogramme und Zulagen

Die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter (basierend auf Gehaltsskalen) sind nur eine Komponente der Gesamtvergütung der Lehrkräfte und Schulleiter. Bildungssysteme setzen auch Zusatzvergütungen wie Zulagen, Bonuszahlungen und sonstige Formen der besonderen Anerkennung für Lehrkräfte und Schulleiter ein. Dies können finanzielle Vergütungen und/oder eine Reduzierung der zu unterrichtenden Zeitstunden sein, und die Entscheidungen über die Kriterien zur Festlegung des Grundgehalts werden auf verschiedenen Ebenen gefällt (Tab. D3.8 und D3.12 im Internet).

Die Kriterien für zusätzliche Zahlungen variieren zwischen den Ländern. In der großen Mehrheit der Länder werden zentrale Aufgaben von Lehrkräften (Unterrichten, die Planung oder Vorbereitung von Unterrichtsstunden, die Korrektur von Schülerarbeiten, allgemeine Verwaltungsarbeiten, die Kommunikation mit den Eltern, die Beaufsichtigung der Schüler und Zusammenarbeit mit Kollegen) selten als Tätigkeiten angesehen, aufgrund derer Bonus- oder zusätzliche Zahlungen geleistet werden (Tab. D3.7 im Internet). Es kann von Lehrkräften auch erwartet werden, dass sie in begrenztem Umfang Verantwortlichkeiten oder Aufgaben übernehmen, ohne dafür zusätzliche Vergütungen zu erhalten (zu Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Lehrkräften s. Indikator D4). Die Übernahme anderer Pflichten beinhaltet jedoch häufig eine Form von zusätzlicher Vergütung.

In 75 Prozent der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten erhalten Lehrkräfte im Sekundarbereich I, die sich zusätzlich zu ihren Unterrichtsverpflichtungen am Schulmanagement beteiligen, eine gewisse Vergütung. Dies kann in Form einer Reduzierung der Unterrichtsverpflichtungen geschehen, wie in Finnland, Portugal und der Slowakei, oder in Form einer gelegentlichen bzw. jährlichen Zusatzvergütung wie in

Costa Rica, Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), Frankreich, Irland, Italien, Japan, der Republik Korea, Norwegen, Österreich, Spanien und der Türkei. In Dänemark können Lehrkräfte sowohl eine Reduzierung ihrer Unterrichtsverpflichtung als auch eine jährliche Zahlung erhalten. Häufig gibt es auch Zusatzvergütungen, entweder jährlich oder gelegentlich, wenn Lehrkräfte eine größere Zahl von Klassen oder Unterrichtsstunden unterrichten, als nach ihrem Vollzeitvertrag erforderlich ist, für die Übernahme der Aufgaben eines Klassenlehrers oder die Übernahme besonderer Aufgaben, wie die Betreuung von Lehrkräften in der Ausbildung (Tab. D3.7 im Internet).

Zusätzliche Vergütungen, entweder in Form von gelegentlichen zusätzlichen oder jährlichen Zahlungen oder durch eine Erhöhung des Grundgehalts, werden in etwa der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten auch für herausragende Leistungen von Lehrkräften im Sekundarbereich I gewährt. Zusätzliche Zahlungen können auch Bonuszahlungen für besondere Unterrichtsbedingungen sein, z. B. das Unterrichten von Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen in Regelschulen und das Unterrichten in benachteiligten oder abgelegenen Gegenden bzw. Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten (Tab. D3.7 im Internet).

Es gibt auch Kriterien für zusätzliche Zahlungen für Schulleiter, jedoch ist die Zahl der zu Zusatzzahlungen führenden Aufgaben oder Zuständigkeiten geringer als bei Lehrkräften. Im Sekundarbereich I gibt es nur wenige Länder, die ihren Schulleitern keine Form von weiteren Zulagen bieten: Belgien (frz.), England (Vereinigtes Königreich), Österreich und Portugal.

Von den 29 Ländern mit verfügbaren Daten gewährt etwa ein Drittel Schulleitern weitere Zulagen für die Teilnahme an über ihre üblichen Tätigkeiten als Schulleiter hinausgehenden Managementaufgaben oder Überstunden. Etwa die Hälfte der Länder (Australien, Belgien [frz.], Chile, England [Vereinigtes Königreich], Finnland, Griechenland, Irland, Japan, Republik Korea, Mexiko, Österreich, Portugal, Slowenien und Spanien) bieten Lehrkräften, jedoch nicht Schulleitern, Zulagen, wenn diese zusätzliche Zuständigkeiten übernehmen (Tab. D3.11 im Internet). Wie bei den Lehrkräften (s. o.) zählen in einigen Ländern wie Griechenland einige dieser Zuständigkeiten und Aufgaben zu den regulären Pflichten von Lehrkräften und Schulleitern und werden daher nicht extra vergütet.

In einem Drittel der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten werden auch Schulleitern (ebenso wie Lehrkräften) im Sekundarbereich I Zulagen für herausragende Leistungen gewährt. In Chile, England (Vereinigtes Königreich), Israel, Österreich und der Türkei werden nur Lehrkräften, nicht jedoch Schulleitern, Zulagen für herausragende Leistungen gewährt. In Frankreich und Spanien ist die Situation umgekehrt, hier werden Schulleiter für herausragende Leistungen belohnt, Lehrkräfte jedoch nicht (Tab. D3.7 und D3.11 im Internet).

Die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrkräfte und Schulleiter auch Zulagen für das Arbeiten in benachteiligten, abgelegenen Gegenden oder Gegenden mit hohen Lebenshaltungskosten erhalten, besteht in der Hälfte der Länder, mit Ausnahme von England (Vereinigtes Königreich), wo diese Anreize nur Lehrkräften, und Australien, wo sie nur Schulleitern gewährt werden (Tab. D3.7 und D3.11 im Internet).

Definitionen

Lehrkräfte sind voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist. Die Kategorie umfasst Lehrkräfte, Förderlehrer und andere Lehrkräfte, die mit Schülern als ganzer Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Fachraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten.

Schulleiter ist jede Person, deren vorrangige oder wesentliche Funktion darin besteht, alleine oder gemeinsam mit einem Verwaltungsorgan (wie z. B. einer Kommission, einem Ausschuss oder einem Rat) eine Schule oder Gruppe von Schulen zu leiten. Der Schulleiter ist die für die Leitung, das Management und die Verwaltung einer Schule zuständige oberste Führungsperson.

Tatsächliche Gehälter 25- bis 64-jähriger Lehrkräfte/Schulleiter beziehen sich auf das durchschnittliche Jahresgehalt, das 25- bis 64-jährige vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte/Schulleiter vor Steuern erhalten. Dies sind aus Arbeitnehmersicht Bruttogehälter, da sie den Arbeitnehmeranteil der Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge beinhalten (auch wenn diese dem Arbeitnehmer automatisch gleich durch den Arbeitgeber vom Bruttogehalt abgezogen werden). Der Arbeitgeberanteil bei den Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträgen ist jedoch nicht enthalten. Zu den tatsächlichen Gehältern gehören auch tätigkeitsbezogene Zahlungen wie Schulleiterzulagen, jährliche Bonuszahlungen, ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Urlaubsgeld und Lohnfortzahlung im Krankheitsfall. Einkommen aus anderen Quellen, wie staatliche Transferzahlungen, Kapitalerträge und andere nicht direkt mit der beruflichen Tätigkeit in Verbindung stehende Einkommensarten, sind nicht enthalten.

Die Erwerbseinkommen Beschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich sind die durchschnittlichen Erwerbseinkommen 25- bis 64-jähriger ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss der ISCED-Stufen 5, 6, 7 oder 8.

Gehälter an der Spitze der Gehaltsskala beziehen sich auf das reguläre maximale Jahresgehalt (an der Spitze der Gehaltsskala) einer Vollzeitlehrkraft (mit einem bestimmten, in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikationsniveau).

Gehälter nach 15 Jahren Berufserfahrung beziehen sich auf das reguläre Jahresgehalt einer Vollzeitlehrkraft. Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter können sich beziehen auf die Gehälter von Lehrkräften mit einer bestimmten, in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikation (der für eine volle Qualifizierung erforderlichen Mindestausbildung, der häufigsten Qualifikation oder der Höchstqualifikation) plus 15 Jahren Berufserfahrung.

Anfangsgehälter beziehen sich auf das durchschnittliche reguläre Bruttojahresgehalt einer Vollzeitlehrkraft mit einer bestimmten, in Bezug auf das Gehalt anerkannten Qualifikation (der für eine volle Qualifizierung erforderlichen Mindestausbildung oder der häufigsten Qualifikation) am Anfang der Lehrerlaufbahn.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter beziehen sich auf reguläre Gehälter gemäß offiziellen Gehaltsskalen. Die angegebenen Gehälter sind Bruttogehälter (die vom Arbeitgeber für die Arbeit bezahlte Gesamtsumme) ohne die Arbeitgeberbeiträge zur Sozial- und Rentenversicherung (entsprechend den gültigen Gehaltsskalen). Die Gehälter werden vor Steuer, d. h. vor Abzug der Einkommensteuer, angegeben.

Angewandte Methodik

Die Angaben zu den Gehältern von Lehrkräften im Sekundarbereich I und II beziehen sich nur auf Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen.

Die Gehälter werden mittels Kaufkraftparitäten (KKP) für den privaten Verbrauch aus den „Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen der OECD" kaufkraftbereinigt dargestellt. Der Referenzzeitraum für die Gehälter von Lehrkräften ist der Zeitraum vom 1. Juli 2016 bis 30. Juni 2017 für die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter und vom 1. Juli 2015 bis 30. Juni 2016 für die Daten zu den tatsächlichen Gehältern. Der Referenzzeitraum für die Kaufkraftparitäten ist 2016/2017 für die Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern und 2015/2016 für die Daten zu den tatsächlichen Gehältern, mit Ausnahme einiger Länder auf der Südhalbkugel (z. B. Australien und Neuseeland), wo das Berichtsjahr für Bildungsgänge von Januar bis Dezember geht. In diesen Ländern dient das Kalenderjahr als Referenzjahr (d. h. 2017 und 2016). Anhang 2 enthält Tabellen mit den Gehältern in nationaler Währung. Zur Berechnung der Veränderungen der Gehälter von Lehrkräften (Tab. D3.5a und D3.5b im Internet) erfolgte die Umrechnung der Gehälter auf die Preise von 2005 mittels des Deflators für den privaten Verbrauch.

In den meisten Ländern basieren die Kriterien zur Festlegung der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften auf dem Prinzip der relativen Mehrheit, d. h. dem Niveau an Qualifikationen von den meisten der derzeitigen Lehrkräfte in dem jeweiligen Bildungssystem.

In Tabelle D3.2a erfolgt die Berechnung der Relationen der Gehälter zu den Erwerbseinkommen 25- bis 64-jähriger ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich basierend auf dem gewichteten Durchschnitt der Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (die ersten vier Spalten). Die Gewichtungen 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). Die Relationen wurden für Länder berechnet, für die diese Daten vorliegen. Wenn sich die Daten zu den Erwerbseinkommen der Beschäftigten auf ein anderes Referenzjahr als 2016 (Referenzjahr für die Gehälter der Lehrkräfte bzw. Schulleiter) bezogen, wurden diese Erwerbseinkommen mittels eines Deflators an das Referenzjahr 2016 angepasst. Für alle anderen Relationen in Tabelle D3.2a sowie in Tabelle D3.2c im Internet wurden anstelle von gewichteten Durchschnitten Informationen zu allen Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich verwendet. Die Daten zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten berücksichtigen die Erwerbseinkommen aller Personen während des Erhebungszeitraums, einschließlich der Gehälter von Lehrkräften. In den meisten Ländern ist die Population der Lehrkräfte groß und kann sich somit auf die durchschnittlichen Einkommen von Beschäftigten auswirken. Die gleiche Vorgehensweise wurde für Tabelle D3.2b im Internet verwendet, die Relationen wurden jedoch anhand der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften mit 15 Jahren Berufserfahrung anstelle ihrer tatsächlichen Gehälter berechnet.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD 2018[5]) sowie für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten zu den Gehältern und Bonuszahlungen von Lehrkräften und Schulleitern stammen aus der gemeinsamen OECD/Eurydice-Datenerhebung zu den Gehältern von Lehrkräften und Schulleitern aus dem Jahr 2017. Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2016/2017 (für gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter) bzw. 2015/2016 (für tatsächliche Gehälter) und sind entsprechend den offiziellen Regelungen für öffentliche Bildungseinrichtungen angegeben. Die Daten zu dem Erwerbseinkommen von Beschäftigten basieren auf der regulären Datenerhebung des OECD-Netzwerks zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

Johnes, G. and J. Johnes (2004), *International Handbook on the Economics of Education*, Edward Elgar Publishing. [4]

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

OECD (2017), *Bildung auf einen Blick 2017 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821kw*. [2]

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*. [1]

OECD/NCES (2018), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD/National Center for Education Statistics, Paris and Washington, DC, *https://nces.ed.gov/suveys/annualreports/oecd/index.asp*. [3]

Tabellen Indikator D3

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805363

- Tabelle D3.1a: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2017)

- **WEB** Table D3.1b: Teachers' statutory salaries, based on the most prevalent qualifications at a given level of education (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation in einem bestimmten Bildungsbereich) (2017)

- **WEB** Table D3.1c: Teachers' statutory salaries, based on the minimum qualifications to enter the teaching profession (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit) (2017)

- Tabelle D3.2a: Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2016)

- **WEB** Table D3.2b: Teachers' statutory salaries relative to earnings of tertiary-educated workers (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich) (2017)

- **WEB** Table D3.2c: Teachers' actual salaries relative to earnings of tertiary-educated workers, by age group and by gender (Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich, nach Altersgruppe und Geschlecht) (2016)

- **WEB** Table D3.2d: School Heads' statutory salaries relative to earnings of tertiary-educated workers (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Schulleitern im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich) (2017)

- **WEB** Table D3.3a: Comparison of teachers' statutory salaries, based on the most prevalent qualifications of teachers by level of education (Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation von Lehrkräften, nach Bildungsbereich) (2017)

- **WEB** Table D3.3b: Comparison of teachers' statutory salaries, based on the minimum qualifications required to enter the teaching profession in the reference year (Vergleich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit im Referenzjahr) (2017)

- Tabelle D3.4: Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern, nach Altersgruppe und Geschlecht (2016)

- **WEB** Table D3.5a: Trends in teachers' salaries, based on most prevalent qualifications at different points in teachers' careers, between 2000 and 2017 (Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, zwischen 2000 und 2017)

- **WEB** Table D3.5b: Trends in teachers' salaries, based on minimum qualifications on entry to the profession, between 2000 and 2017 (Entwicklung der Gehälter von Lehrkräften bei Aufnahme der Lehrtätigkeit, basierend auf der Mindestqualifikation, zwischen 2000 und 2017)

- **WEB** Table D3.6: Starting/Maximum teachers' statutory salaries, based on minimum/maximum qualifications (Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Anfangs-/Höchstgehälter von Lehrkräften, basierend auf Mindest-/Höchstqualifikation) (2017)

- **WEB** Table D3.7: Criteria used for base salaries and additional payments awarded to teachers in public institutions, all levels of education (Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen für Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen, alle Bildungsbereiche) (2017)

- **WEB** Table D3.8: Decision-making level for criteria used for determining teachers' base salaries and additional payments, by level of education (Entscheidungsebene für die bei der Festlegung der Grundgehälter und Zusatzvergütungen von Lehrkräften zu verwendenden Kriterien, nach Bildungsbereich) (2017)

- **WEB** Table D3.9 Structure of compensation system for school heads (Struktur des Vergütungssystems für Schulleiter) (2017)

- Tabelle D3.10: Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest-/Höchstgehälter von Schulleitern, basierend auf der Mindestqualifikation (2017)

- **WEB** Table D3.11: Criteria used for base salaries and additional payments awarded to school heads in public institutions, by level of education (Kriterien für das Grundgehalt und Zusatzvergütungen für Schulleiter an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich) (2017)

- **WEB** Table D3.12: Decision-making level for criteria used for determining school heads' base salaries and additional payments, by level of education (Entscheidungsebene für die bei der Festlegung der Grundgehälter und Zusatzvergütungen von Schulleitern zu verwendenden Kriterien, nach Bildungsbereich) (2017)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Daten s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D3.1a

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften, basierend auf der häufigsten Qualifikation, zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2017)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Elementarbereich (ISCED 02)				Primarbereich				Sekundarbereich I (allgemeinbildend)				Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	Anfangs-gehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufs-erfah-rung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs-erfah-rung	Höchst-gehalt	Anfangs-gehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufs-erfah-rung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs-erfah-rung	Höchst-gehalt	Anfangs-gehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufs-erfah-rung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs-erfah-rung	Höchst-gehalt	Anfangs-gehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufs-erfah-rung	Gehalt nach 15 Jahren Berufs-erfah-rung	Höchst-gehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD Länder																
Australien	41 798	59 043	59 568	59 568	41 798	59 043	59 568	59 568	41 800	59 043	59 568	59 568	41 798	59 043	59 568	59 568
Österreich	m	m	m	m	40 548	44 633	49 961	73 501	40 411	46 965	52 538	78 495	40 460	50 880	57 533	83 660
Kanada	m	m	m	m	39 222	62 860	65 474	65 474	39 222	62 860	65 474	65 474	39 222	62 860	65 474	65 474
Chile	23 429	29 004	34 231	43 760	23 429	29 004	34 231	43 760	23 429	29 004	34 231	43 760	24 028	29 804	35 111	44 959
Tschechien	17 920	18 338	18 805	20 964	18 944	20 110	21 007	24 785	18 953	20 147	21 049	24 901	18 971	20 165	21 044	24 862
Dänemark	41 274	46 552	46 552	46 552	44 919	49 863	51 506	51 506	45 134	50 466	52 183	52 183	42 841	55 675	55 675	55 675
Estland	a	a	a	a	19 529	a	a	a	19 529	a	a	a	19 529	a	a	a
Finnland[1]	29 578	31 945	31 945	31 945	33 408	38 671	40 991	43 451	36 081	41 765	44 271	46 927	38 261	45 951	47 789	50 656
Frankreich[2]	29 516	33 618	35 963	52 374	29 516	33 618	35 963	52 374	31 003	35 106	37 450	54 010	31 003	35 106	37 450	54 010
Deutschland	m	m	m	m	56 535	66 950	70 693	75 002	63 555	73 357	76 838	83 451	63 866	77 619	81 260	92 386
Griechenland	19 374	22 754	25 998	37 699	19 374	22 754	25 998	37 699	19 374	22 754	25 998	37 699	19 374	22 754	25 998	37 699
Ungarn	14 227	19 206	20 629	27 031	14 227	19 206	20 629	27 031	15 752	19 206	20 629	27 031	15 752	21 265	22 840	29 928
Island	34 394	35 716	38 105	38 105	35 756	37 179	39 477	39 477	35 756	37 179	39 477	39 477	30 347	31 805	32 706	41 414
Irland	m	m	m	m	33 962	53 805	59 459	68 712	33 962	55 761	60 053	69 306	33 962	55 761	60 053	69 306
Israel	23 001	29 855	33 647	61 436	20 051	27 056	30 321	51 495	20 159	28 891	33 442	53 650	20 666	27 221	30 580	49 298
Italien	28 514	31 368	34 444	41 914	28 514	31 368	34 444	41 914	30 739	34 051	37 530	46 030	30 739	34 879	38 581	48 121
Japan	m	m	m	m	30 631	43 847	51 593	63 969	30 631	43 847	51 593	63 969	30 631	43 847	51 593	65 658
Republik Korea	30 395	45 746	53 405	84 842	30 395	45 746	53 405	84 842	30 455	45 806	53 465	84 902	29 738	45 088	52 747	84 185
Lettland	12 994	a	a	a	14 252	a	a	a	14 252	a	a	a	14 252	a	a	a
Luxemburg[3]	70 192	90 782	102 505	124 036	70 192	90 782	102 505	124 036	79 551	99 439	109 734	138 279	79 551	99 439	109 734	138 279
Mexiko	19 893	25 261	31 686	39 996	19 893	25 261	31 686	39 996	25 401	32 237	40 595	51 139	49 286	57 031	60 886	65 843
Niederlande	38 922	48 775	58 036	61 279	38 922	48 775	58 036	61 279	41 309	63 345	72 778	84 469	41 309	63 345	72 778	84 469
Neuseeland[4]	m	m	m	m	30 254	46 337	46 337	46 337	30 746	46 963	46 963	46 963	31 238	47 589	47 589	47 589
Norwegen	35 577	41 489	41 489	41 908	39 585	47 687	47 687	51 209	39 585	47 687	47 687	51 209	47 211	52 171	52 171	57 740
Polen	15 600	20 926	25 553	26 636	15 600	20 926	25 553	26 636	15 600	20 926	25 553	26 636	15 600	20 926	25 553	26 636
Portugal	32 887	40 041	42 489	65 417	32 887	40 041	42 489	65 417	32 887	40 041	42 489	65 417	32 887	40 041	42 489	65 417
Slowakei[5]	12 754	14 037	14 673	15 824	14 267	17 129	20 057	21 625	14 267	17 129	20 057	21 625	14 267	17 129	20 057	21 625
Slowenien[5]	26 823	31 917	38 890	44 691	26 823	33 099	40 351	48 166	26 823	33 099	40 351	48 166	26 823	33 099	40 351	48 166
Spanien	38 987	42 217	45 069	55 384	38 987	42 217	45 069	55 384	43 565	47 241	50 257	61 543	43 565	47 241	50 257	61 543
Schweden[4,5,6]	36 192	38 433	39 444	42 737	36 689	41 322	43 201	49 587	37 566	42 321	43 827	50 964	37 566	43 771	44 891	52 217
Schweiz	52 743	66 002	m	80 416	56 351	70 049	m	85 753	63 308	80 029	m	96 997	71 249	91 416	m	109 240
Türkei	26 219	27 223	28 835	33 288	26 219	27 223	28 835	33 288	26 219	27 223	28 835	33 288	26 219	27 223	28 835	33 288
Vereinigte Staaten[5,6]	38 635	52 853	64 279	71 280	39 183	53 826	61 028	67 197	39 707	54 566	63 046	68 052	40 517	54 609	63 006	70 900
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)[5]	36 099	45 269	50 966	62 359	36 099	45 269	50 966	62 359	36 099	45 269	50 966	62 359	45 038	57 404	65 463	78 894
Belgien (frz.)	35 041	43 817	49 332	60 364	35 041	43 817	49 332	60 364	35 041	43 817	49 332	60 364	43 593	55 566	63 369	76 373
England (UK)	28 011	a	47 688	47 688	28 011	a	47 688	47 688	28 011	a	47 688	47 688	28 011	a	47 688	47 688
Schottland (UK)	33 531	44 588	44 588	44 588	33 531	44 588	44 588	44 588	33 531	44 588	44 588	44 588	33 531	44 588	44 588	44 588
OECD-Durchschnitt	**30 817**	**38 456**	**41 386**	**50 486**	**32 258**	**41 884**	**45 004**	**54 156**	**33 498**	**43 886**	**46 780**	**56 874**	**34 943**	**46 244**	**48 697**	**59 639**
EU22-Durchschnitt	**29 922**	**36 921**	**40 714**	**47 867**	**31 699**	**40 426**	**44 568**	**52 868**	**33 041**	**42 704**	**46 644**	**56 006**	**33 781**	**44 886**	**48 884**	**58 736**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	13 971	m	m	m	13 971	m	m	m	13 971	m	m	m	13 971	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	23 888	28 165	30 304	36 720	23 888	28 165	30 304	36 720	24 893	29 351	31 580	38 266	24 893	29 351	31 580	38 266
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	12 573	13 532	13 842	14 432	19 385	19 571	19 696	19 882	19 385	19 571	19 696	19 882	19 385	19 571	19 696	19 882
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: Für die Definition der häufigsten Qualifikation der Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Die häufigste Qualifikation wurde für jeden der vier Zeitpunkte der beruflichen Laufbahn in der Tabelle definiert. Weiterführende Informationen s. Kasten D3.2, Anhang 2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Daten zu Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) enthalten die Gehälter von Kindergartenlehrkräften, die die Mehrheit sind. 2. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 3. Einschließlich vom Arbeitgeber gezahlter Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 5. Im Sekundarbereich II einschließlich Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen (Slowenien: nur Lehrkräfte für allgemeinbildende Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 6. Tatsächliche Grundgehälter.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805382

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

Tabelle D3.2a

Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich (2016)

Verhältnis der Gehälter: durchschnittliche Jahresgehälter von Lehrkräften und Schulleitern an öffentlichen Bildungseinrichtungen (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) zu den Erwerbseinkommen Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt) und zu den Erwerbseinkommen von ganzjährig Vollzeitbeschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich

	Referenzjahr für die jüngsten verfügbaren Daten zu den Erwerbseinkommen von Beschäftigten mit einem Abschluss im Tertiärbereich	Alle Lehrkräfte								Alle Schulleiter			
		Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (gewichteter Durchschnitt, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8, 25- bis 64-Jährige)				Tatsächliche Gehälter im Verhältnis zu den Erwerbseinkommen ganzjährig Vollzeitbeschäftigter mit einem Abschluss im Tertiärbereich (ISCED 5 bis 8, 25- bis 64-Jährige)			
		Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
OECD Länder													
Australien	2016	m	m	m	m	0,92	0,93	0,93	0,93	1,36	1,42	1,68	1,59
Österreich	2016	m	m	m	m	m	0,76	0,90	0,97	m	1,06	1,18	1,42
Kanada	2015	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	2015	0,73	0,69	0,71	0,76	0,84	0,80	0,82	0,89	1,17	1,16	1,18	1,30
Tschechien	2015	0,75	0,60	0,60	0,61	0,52	0,61	0,61	0,63	0,74	0,97	0,97	1,05
Dänemark	2016	m	m	m	0,79	0,68	0,82	0,83	0,95	0,76	1,15	1,15	1,51
Estland	2016	0,67	0,88	0,86	0,85	0,62	0,91	0,91	0,91	0,94	1,14	1,14	1,14
Finnland	2015	0,73	0,77	0,84	0,94	0,66	0,89	0,99	1,11	0,82	1,24	1,42	1,50
Frankreich	2014	0,82	0,80	0,88	0,99	0,78	0,76	0,88	1,00	0,81	0,81	1,37	1,37
Deutschland	2016	m	0,83	0,92	0,97	m	0,90	0,99	1,05	m	m	m	m
Griechenland	2016	m	m	m	m	1,06	1,06	1,15	1,15	1,44	1,44	1,57	1,57
Ungarn	2016	0,76	0,75	0,75	0,67	0,66	0,70	0,70	0,75	m	m	m	m
Island	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	2016	0,84	0,84	0,86	0,82	0,84	0,88	0,95	0,90	m	1,60	1,59	1,62
Italien	2014	m	m	m	m	0,68	0,68	0,69	0,72	m	1,44	1,44	1,44
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	2016	0,87	0,88	1,05	1,22	0,79	0,80	0,97	1,13	1,23	1,32	1,21	1,48
Luxemburg	2016	m	m	m	m	1,80	1,80	2,02	2,02	m	m	2,43	2,43
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	2014	0,78	0,78	0,92	0,92	0,73	0,73	0,92	0,92	1,03	1,03	1,28	1,28
Neuseeland	2016	m	0,87	0,89	0,93	m	0,85	0,87	0,93	m	1,27	1,35	1,47
Norwegen	2016	0,74	0,82	0,82	0,80	0,67	0,75	0,75	0,82	0,81	0,97	0,97	1,12
Polen	2016	0,69	0,77	0,80	0,77	0,68	0,79	0,82	0,80	1,01	1,08	1,10	1,10
Portugal	2016	m	m	m	m	1,50	1,38	1,35	1,47	1,99	1,99	1,99	1,99
Slowakei	2016	m	m	m	m	0,48	0,64	0,64	0,64	0,48	0,64	0,64	0,64
Slowenien	2016	0,78	0,83	0,86	0,84	0,69	0,87	0,89	0,94	1,18	1,21	1,21	1,24
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden	2016	0,84	0,88	0,83	0,83	0,76	0,86	0,89	0,91	1,11	1,21	1,21	1,25
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	2016	m	m	m	m	0,80	0,80	0,80	0,80	1,01	1,01	1,01	1,01
Vereinigte Staaten	2016	0,55	0,55	0,56	0,58	0,62	0,63	0,65	0,68	1,09	1,11	1,15	1,17
Subnationale Einheiten													
Belgien (fläm.)	2015	0,99	1,00	0,96	0,97	0,88	0,88	0,86	1,11	1,25	1,25	1,28	1,53
Belgien (frz.)	2015	0,95	0,94	0,89	0,94	0,85	0,84	0,82	1,04	1,19	1,21	1,29	1,54
England (UK)	2016	m	m	m	m	0,80	0,80	0,90	0,90	1,48	1,48	2,19	2,19
Schottland (UK)	2016	m	m	m	m	0,83	0,83	0,83	0,83	1,28	1,28	1,28	1,28
OECD-Durchschnitt		**m**	**m**	**m**	**m**	**0,81**	**0,86**	**0,91**	**0,96**	**m**	**1,21**	**1,34**	**1,42**
EU22-Durchschnitt		**0,80**	**0,82**	**0,86**	**0,88**	**0,82**	**0,88**	**0,93**	**1,00**	**1,10**	**1,21**	**1,37**	**1,45**
Partnerländer													
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	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
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	2014	m	m	m	m	0,95	0,95	0,95	0,95	m	m	m	m
Russische Föd.	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
Südafrika	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**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805401
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D3.4

Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften und Schulleitern, nach Altersgruppe und Geschlecht (2016)

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 Lehrkräfte				25- bis 64-jährige Schulleiter			
	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(29)	(30)	(31)	(32)
OECD Länder								
Australien	54 654	54 914	55 313	55 313	80 743	84 312	99 364	94 123
Österreich[1]	m	56 684	66 329	71 920	a	78 503	87 432	104 942
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	29 659	28 400	28 901	31 290	41 282	40 956	41 666	45 873
Tschechien	20 233	24 060	23 966	24 888	28 980	37 888	37 888	41 110
Dänemark	44 441	53 121	53 703	61 437	49 457	74 628	74 628	98 402
Estland	15 861	23 584	23 584	23 584	24 157	29 421	29 421	29 421
Finnland[2]	33 450	45 244	49 860	56 220	41 462	62 917	71 567	75 819
Frankreich[3]	38 941	37 968	44 294	49 883	40 455	40 455	68 517	68 517
Deutschland	m	65 716	72 593	76 823	m	m	m	m
Griechenland[1]	24 770	24 770	26 697	26 697	33 399	33 399	36 484	36 484
Ungarn	22 824	24 122	24 122	25 909	m	m	m	m
Island	36 140	39 572	39 572	54 021	50 464	56 885	56 885	79 496
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	35 210	36 950	39 897	37 536	m	67 167	66 413	67 885
Italien	34 167	34 167	34 568	36 383	a	72 478	72 478	72 478
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	12 267	12 465	15 096	17 590	19 146	20 670	18 882	23 142
Luxemburg	96 884	96 884	108 673	108 673	m	m	131 144	131 144
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	53 149	53 149	66 617	66 617	74 911	74 911	92 837	92 837
Neuseeland	m	42 536	43 397	46 714	m	63 537	67 435	73 319
Norwegen	44 120	49 753	49 753	54 126	53 748	64 421	64 421	73 979
Polen	26 303	30 508	31 567	30 779	39 184	41 586	42 417	42 529
Portugal	47 336	43 498	42 770	46 587	63 006	63 006	63 006	63 006
Slowakei[1,4]	17 449	23 316	23 316	23 367	17 449	23 316	23 316	23 367
Slowenien	28 621	36 120	36 864	38 950	49 114	50 269	50 269	51 636
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[1]	37 696	42 657	44 016	45 349	54 965	60 097	60 097	62 271
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	22 143	22 143	22 143	22 143	27 757	27 757	27 757	27 757
Vereinigte Staaten[1]	51 295	52 197	54 000	55 992	90 208	91 888	94 775	96 262
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	51 325	51 737	50 090	64 977	73 000	73 019	74 846	89 715
Belgien (frz.)[5]	49 718	48 856	47 664	60 615	69 593	70 374	74 927	89 599
England (UK)[1]	40 553	40 553	45 343	45 343	74 399	74 399	110 442	110 442
Schottland (UK)[6]	41 670	41 670	41 670	41 670	64 539	64 539	64 539	64 539
OECD-Durchschnitt	**37 440**	**41 244**	**43 546**	**46 713**	**50 496**	**57 141**	**64 423**	**68 932**
EU22-Durchschnitt	**36 883**	**41 402**	**44 246**	**47 466**	**48 072**	**55 046**	**64 257**	**68 570**
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien[7]	22 003	22 740	23 252	24 116	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[8]	21 085	21 085	21 085	21 085	m	m	m	m
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben zu den durchschnittlichen tatsächlichen Gehältern von Lehrkräften aufgegliedert nach Altergruppe, d.h. die Spalten (5) bis (28), sind im Internet verfügbar. Weiterführende Informationen s. Anhang 2 und Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Im Sekundarbereich II einschließlich Lehrkräften in berufsbildenden Bildungsgängen. 2. Enthält Daten zur Mehrheit, d.h. Kindergartenlehrkräfte nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 3. Referenzjahr 2015. 4. Beinhaltet Gehälter von Schulleitern und Lehrkräften. 5. Referenzjahr 2017. 6. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter. 7. Referenzjahr 2014. 8. Einschließlich Lehrkräften ohne Qualifikation.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805420

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

Tabelle D3.10

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Mindest-/Höchstgehälter von Schulleitern, basierend auf der Mindestqualifikation (2017)

Jahresgehälter von Schulleitern an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich, in US-Dollar, kaufkraftbereinigt mittels KKP für den privaten Verbrauch

	Elementarbereich (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I (allgemeinbildend)			Sekundarbereich II (allgemeinbildend)		
	Mindest-gehalt	Höchst-gehalt	Verhältnis (Höchst-/ Mindest-gehalt)	Mindest-gehalt	Höchst-gehalt	Verhältnis (Höchst-/ Mindest-gehalt)	Mindest-gehalt	Höchst-gehalt	Verhältnis (Höchst-/ Mindest-gehalt)	Mindest-gehalt	Höchst-gehalt	Verhältnis (Höchst-/ Mindest-gehalt)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Australien	66 763	108 091	**1,62**	66 763	108 091	**1,62**	75 534	108 091	**1,43**	75 534	108 091	**1,43**
Österreich	m	m	**m**	46 025	92 484	**2,01**	46 025	92 484	**2,01**	60 684	116 155	**1,91**
Kanada	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Chile	32 156	94 205	**2,93**	32 156	94 205	**2,93**	32 156	94 205	**2,93**	32 986	96 604	**2,93**
Tschechien	18 123	a	**a**	19 005	a	**a**	19 005	a	**a**	19 005	a	**a**
Dänemark	44 506	52 136	**1,17**	55 296	65 410	**1,18**	55 296	65 410	**1,18**	68 345	77 764	**1,14**
Estland	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**
Finnland[1]	33 426	36 100	**1,08**	47 021	61 242	**1,30**	48 572	69 307	**1,43**	55 564	67 385	**1,21**
Frankreich	37 246	58 025	**1,56**	37 246	58 025	**1,56**	43 400	74 480	**1,72**	47 626	80 084	**1,68**
Deutschland	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Griechenland	24 528	39 473	**1,61**	24 528	39 473	**1,61**	27 190	42 134	**1,55**	28 077	43 021	**1,503**
Ungarn	22 763	49 083	**2,16**	22 763	49 083	**2,16**	22 763	54 343	**2,39**	25 202	54 343	**2,16**
Island	39 171	62 899	**1,61**	43 025	86 750	**2,02**	43 025	86 750	**2,02**	59 146	88 780	**1,50**
Irland	m	m	**m**	43 315	99 206	**2,29**	57 519	112 551	**1,96**	57 519	112 551	**1,96**
Israel	a	a	**a**	48 485	78 408	**1,62**	48 547	78 623	**1,62**	39 024	95 859	**2,46**
Italien	a	a	**a**	72 175	78 234	**1,08**	72 175	78 234	**1,08**	72 175	78 234	**1,08**
Japan[2]	m	m	**m**	64 958	71 808	**1,11**	64 958	71 808	**1,11**	66 563	75 626	**1,14**
Republik Korea	a	95 211	**a**	a	95 211	**a**	a	95 031	**a**	a	94 314	**a**
Lettland	18 863	a	**a**	18 863	a	**a**	18 863	a	**a**	18 863	a	**a**
Luxemburg[3]	m	m	**m**	m	m	**m**	109 968	152 083	**1,38**	109 968	152 083	**1,38**
Mexiko	24 500	72 180	**2,95**	24 500	72 180	**2,95**	55 664	78 874	**1,42**	49 995	79 169	**1,58**
Niederlande	47 857	79 670	**1,66**	47 857	79 670	**1,66**	52 697	128 905	**2,45**	52 697	128 905	**2,45**
Neuseeland	m	m	**m**	49 756	93 728	**1,88**	m	m	**m**	48 354	93 746	**1,94**
Norwegen	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**	a	a	**a**
Polen	21 199	25 689	**1,21**	21 963	26 454	**1,20**	24 410	29 617	**1,21**	27 515	33 508	**1,22**
Portugal	36 438	78 735	**2,16**	36 438	78 735	**2,16**	36 438	78 735	**2,16**	36 438	78 735	**2,16**
Slowakei	16 416	26 823	**1,63**	20 913	33 436	**1,60**	20 913	33 436	**1,60**	20 913	33 919	**1,62**
Slowenien	41 139	62 893	**1,53**	42 693	62 893	**1,47**	42 693	62 893	**1,47**	42 693	73 041	**1,71**
Spanien	44 742	68 029	**1,52**	44 742	68 029	**1,52**	53 493	80 564	**1,51**	53 493	80 564	**1,51**
Schweden	m	m	**m**	58 540	68 871	**1,18**	58 540	68 871	**1,18**	59 980	70 123	**1,17**
Schweiz	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Türkei	26 760	33 288	**1,24**	26 760	33 288	**1,24**	26 760	33 288	**1,24**	26 760	33 493	**1,25**
Vereinigte Staaten[4,5]	81 588	101 812	**1,25**	83 907	103 095	**1,23**	89 371	104 865	**1,17**	86 530	114 980	**1,33**
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	47 241	79 710	**1,69**	47 241	79 710	**1,69**	48 465	79 710	**1,64**	58 979	96 245	**1,63**
Belgien (frz.)	39 934	74 571	**1,87**	39 934	74 571	**1,87**	44 907	76 373	**1,70**	57 091	91 128	**1,60**
England (UK)	54 984	135 002	**2,46**	54 984	135 002	**2,46**	54 984	135 002	**2,46**	54 984	135 002	**2,46**
Schottland (UK)	55 135	107 619	**1,95**	55 135	107 619	**1,95**	55 135	107 619	**1,95**	55 135	107 619	**1,95**
OECD-Durchschnitt	**38 064**	**70 056**	**m**	**43 233**	**75 687**	**1,73**	**48 316**	**81 872**	**1,68**	**50 575**	**86 369**	**1,69**
EU22-Durchschnitt	**35 561**	**64 904**	**1,68**	**40 794**	**71 481**	**1,68**	**46 066**	**81 137**	**1,70**	**49 225**	**85 520**	**1,68**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Brasilien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
China	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Kolumbien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Costa Rica	20 621	62 896	**3,05**	20 137	36 373	**1,81**	21 174	72 298	**3,41**	21 174	72 298	**3,41**
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	15 422	33 754	**2,19**	19 385	36 571	**1,89**	19 385	36 571	**1,89**	19 385	36 571	**1,89**
Russische Föd.	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Saudi-Arabien	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
Südafrika	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**	m	m	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Für die Definition der Mindestqualifikation von Schulleitern wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen Bildungsstand (ISCED-Stufe) sowie andere Kriterien beinhaltet. Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Enthält Daten zur Mehrheit, d.h. pädagogische Leiter im Kindergarten nur für den Elementarbereich (ISCED 02). 2. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 3. Einschließlich vom Arbeitgeber gezahlter Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 4. Tatsächliche Grundgehälter. 5. Das Mindestgehalt bezieht sich auf die häufigste Qualifikation (Masterabschluss) und das Höchstgehalt auf die höchste Qualifikation (Postmasterabschluss oder Promotion).
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805439
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

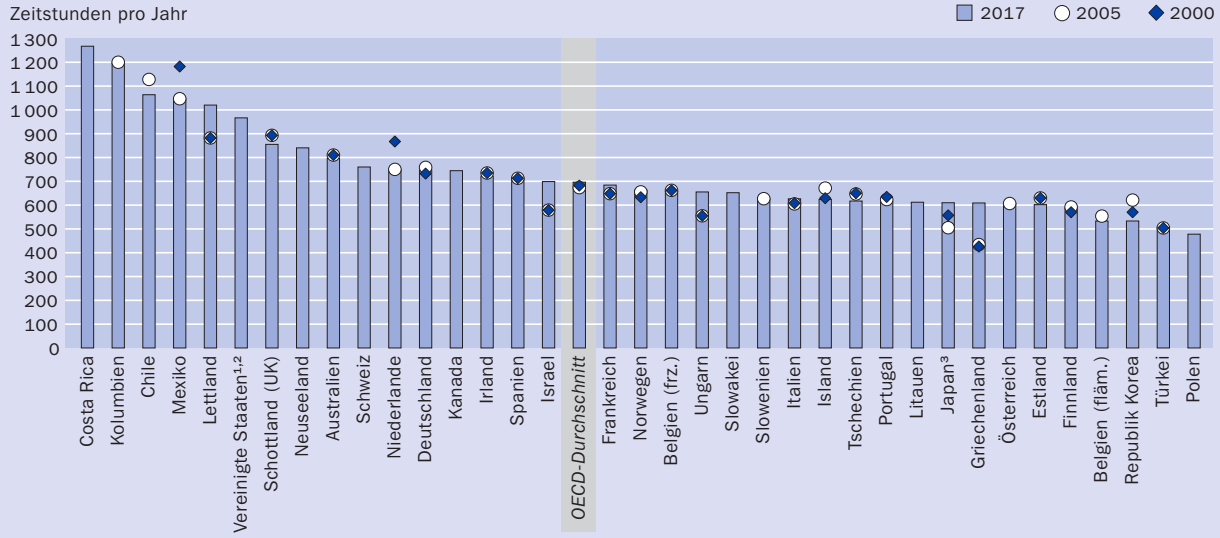
Indikator D4
Wie viel Zeit unterrichten Lehrkräfte?

- Nach offiziellen Vorgaben unterrichten Lehrkräfte in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Elementarbereich (ISCED 02) im Durchschnitt 1.044 Zeitstunden pro Jahr, im Primarbereich 784 Zeitstunden, im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) 703 Zeitstunden und im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) 657 Zeitstunden.
- In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten hat sich die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Primar- sowie Sekundarbereich I und II zwischen 2000 und 2017 kaum verändert.

Abbildung D4.1

Von Lehrkräften im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) zu unterrichtende Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005 und 2017)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Nettokontaktzeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Anmerkung: Der OECD-Durchschnitt bezieht sich auf OECD-Länder und subnationale Einheiten mit verfügbaren Daten für 2005, 2010, 2015 und 2017.
1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 2. Referenzjahr 2016 anstelle 2017. 3. Durchschnittlich am Anfang des Schuljahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden.
Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der Zahl der 2017 von Lehrkräften im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr.
Quelle: OECD (2018), Tabelle D4.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en)
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805629

Kontext

Obwohl die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeits- und Unterrichtszeit die tatsächliche Arbeitsbelastung der Lehrkräfte nur zum Teil bestimmen, gewähren sie interessante Einblicke in die Anforderungen an Lehrkräfte in den verschiedenen Ländern. Die Unterrichtszeit und das Ausmaß nicht unmittelbar unterrichtsbezogener Aufgaben können auch die Attraktivität des Lehrerberufs beeinflussen. Zusammen mit den Gehältern der Lehrkräfte (s. Indikator D3) und der durchschnittlichen Klassengröße (s. Indikator D2) sind dies entscheidende Faktoren der Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte.

Der Anteil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit, die mit Unterricht verbracht wird, gibt Aufschluss darüber, wie viel Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten wie Unterrichtsvorbereitung, Korrekturen, interne Fortbildung und Mitarbeiterbesprechungen zur Verfügung steht. Wenn die Unterrichtsverpflichtungen einen großen Teil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ausmachen, kann dies darauf hindeuten, dass weniger (Arbeits-)Zeit für ebenfalls festgelegte Aufgaben wie Schülerbeurteilungen und Unterrichtsvorbereitung aufgewendet wird. Es könnte aber auch ein Hinweis darauf sein, dass Lehrkräfte diese Aufgaben in ihrer Freizeit erledigen und daher mehr Stunden arbeiten müssen als gesetzlich bzw. vertraglich vereinbart.

Zusammen mit Faktoren wie der Klassengröße und der Schüler-Lehrkräfte-Relation (s. Indikator D2), 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 C7).

Weitere wichtige Ergebnisse

- In den meisten Ländern müssen die Lehrkräfte gemäß offiziellen Regelungen eine bestimmte Zahl an Zeitstunden pro Jahr arbeiten (unterrichtende und nicht unterrichtende Tätigkeiten). Einige dieser Länder legen die in der Schule zu erbringende Arbeitszeit fest, während andere die Gesamtarbeitszeit festlegen, die an der Schule und außerhalb der Schule zu erbringen ist.
- Die Zahl der von Lehrkräften an einer öffentlichen Bildungseinrichtung im Durchschnitt jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden variiert im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich sehr stark zwischen den einzelnen OECD-Ländern und nimmt tendenziell mit höherem Bildungsbereich ab.
- Die von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtende Zahl an Zeitstunden ist im Elementarbereich (ISCED 02) im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten rund 39 Prozent höher als im Primarbereich. Auch die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit in der Schule bzw. die Gesamtarbeitszeit unterscheidet sich, im Allgemeinen jedoch weniger.
- Im Elementarbereich (ISCED 02) unterscheidet sich die Zahl der an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den einzelnen Ländern mehr als in allen anderen Bildungsbereichen. Die durchschnittliche Zahl der in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten an öffentlichen Schulen des Elementarbereichs (ISCED 02) zu unterrichtenden Zeitstunden beträgt 1.044 Zeitstunden pro Jahr, reicht jedoch von 532 Stunden pro Jahr in Mexiko bis zu 1.755 Stunden in Deutschland.
- Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen des Primarbereichs müssen im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 784 Zeitstunden pro Jahr unterrichten, dies reicht aber von höchstens 590 Stunden in Estland, Litauen und Polen bis zu mehr als 1.050 Stunden in Chile und Costa Rica.
- Die Zahl der an allgemeinbildenden öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I zu unterrichtenden Zeitstunden beträgt im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten 703 Stunden pro Jahr, mit einer Bandbreite von 478 Stunden in Polen bis zu mehr als 1.050 Stunden in Chile, Costa Rica und Kolumbien.

- Im Sekundarbereich II liegt die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden an allgemeinbildenden öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten bei 657 Stunden im Jahr, hier reicht die Bandbreite von 405 Stunden in Dänemark bis zu mehr als 1.050 Stunden in Chile, Costa Rica und Kolumbien.
- Zwar ist die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen 2000 und 2017 im Durchschnitt der Länder mit verfügbaren Daten für 2000, 2005, 2010, 2015 und 2017 relativ konstant geblieben, in einigen wenigen Ländern hat sie sich in diesem Zeitraum jedoch um mindestens 10 Prozent nach oben oder unten verändert.

Analyse und Interpretationen

Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden

Im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich gibt es zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede hinsichtlich der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl an Zeitstunden, die Vollzeitlehrkräfte an einer öffentlichen Bildungseinrichtung pro Jahr unterrichten müssen (Unterschiede der Unterrichtszeit auf subnationaler Ebene s. Kasten D4.1).

In den Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten unterscheidet sich die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der an öffentlichen Bildungseinrichtungen zu unterrichtenden Zeitstunden im Elementarbereich (ISCED 02) mehr als in allen anderen Bildungsbereichen. Die Zahl der Unterrichtstage reicht von 157 pro Jahr in Belgien (fläm.) bis zu 225 in Deutschland, Island und Norwegen. Die Zahl jährlich zu unterrichtender Zeitstunden variiert zwischen 532 Zeitstunden pro Jahr in Mexiko und 1.755 Zeitstunden in Deutschland. Im Durchschnitt müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) in den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten 1.044 Zeitstunden pro Jahr unterrichten, verteilt auf 41 Wochen oder 196 Unterrichtstage (Tab. D4.1 und Abb. D4.2).

Lehrkräfte im Primarbereich müssen im Durchschnitt an öffentlichen Bildungseinrichtungen 784 Zeitstunden pro Jahr unterrichten. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten beträgt die durchschnittliche Unterrichtszeit zwischen 3 und 6 Zeitstunden am Tag. 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 weniger Unterrichtstage 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 (Tab. D4.1).

Im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) müssen Lehrkräfte an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Durchschnitt 703 Zeitstunden im Jahr unterrichten. Hier reicht die Bandbreite von weniger als 600 Zeitstunden in Belgien (fläm.), Finnland, der Republik Korea, Polen und der Türkei bis zu mehr als 1.000 Zeitstunden in Chile, Costa Rica, Kolumbien,

Kasten D4.1

Unterrichts- und Arbeitszeit auf subnationaler Ebene

In den drei Ländern mit Daten zu subnationalen Einheiten (Belgien, Kanada und das Vereinigte Königreich) unterscheidet sich die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Unterrichts- und Arbeitszeit von Lehrkräften zwischen den Regionen. Die Zahl der Unterrichtswochen (im Elementarbereich [ISCED 02], Primar- sowie Sekundarbereich I und II) variiert auf subnationaler Ebene um eine Woche (36 bis 37 Wochen in Belgien) bzw. zwei Wochen (36 bis 38 Wochen in Kanada). Im Vereinigten Königreich beträgt die Zahl der Unterrichtswochen in den verschiedenen subnationalen Einheiten 38. Hinter diesen Unterschieden verbergen sich jedoch größere Unterschiede bezüglich der Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden bzw. Tage auf subnationaler Ebene (OECD/NCES, 2018[1]).

Die Unterschiede auf subnationaler Ebene zwischen den einzelnen Ländern folgen jeweils anderen Gesetzmäßigkeiten. In Belgien variiert die Zahl der Unterrichtstage zwischen dem französischen und dem flämischen Teil wesentlich stärker als die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden. Die Zahl der Unterrichtstage im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) ist im französischen Teil 40 Prozent höher als im flämischen Teil (179 Tage im Vergleich zu 128 Tagen), während sich die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden höchstens um 20 Prozent unterscheidet (596 Zeitstunden im Vergleich zu 498 Zeitstunden). Der Hauptgrund für diese Unterschiede dürfte jedoch die Tatsache sein, dass es nicht möglich ist, im französischen Teil die Zahl der Prüfungstage herauszurechnen, während diese Tage im flämischen Teil nicht berücksichtigt werden. In Kanada dagegen variiert die Zahl der Unterrichtstage im Primar- und Sekundarbereich zwischen den Provinzen/Territorien um 6 Prozent (190 Tage im Vergleich zu 180 Tagen), während sich die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den subnationalen Einheiten wesentlichen stärker unterscheidet. Die höchste Anzahl zu unterrichtender Zeitstunden liegt im Primarbereich um 29 Prozent über der niedrigsten Anzahl (905 Zeitstunden im Vergleich zu 700 Zeitstunden), und im Sekundarbereich I und II beträgt der Unterschied mehr als 50 Prozent (934 Zeitstunden im Vergleich zu 612 Zeitstunden) (OECD/NCES, 2018[1]).

Informationen zu subnationalen Einheiten sollten jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da sie in den einzelnen Ländern und subnationalen Einheiten innerhalb der Länder unter Umständen auf unterschiedlichen Vorgaben beruhen und die Daten für die subnationalen Einheiten möglicherweise auf unterschiedliche Weise erhoben werden. In den subnationalen Einheiten Belgiens wird beispielsweise die Mindestzahl bzw. die übliche Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden angegeben, in den subnationalen Einheiten Kanadas dagegen die Höchstzahl oder eine geschätzte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden (weitere Informationen zu möglichen Unterschieden in der Datenerhebung s. Kasten D4.2).

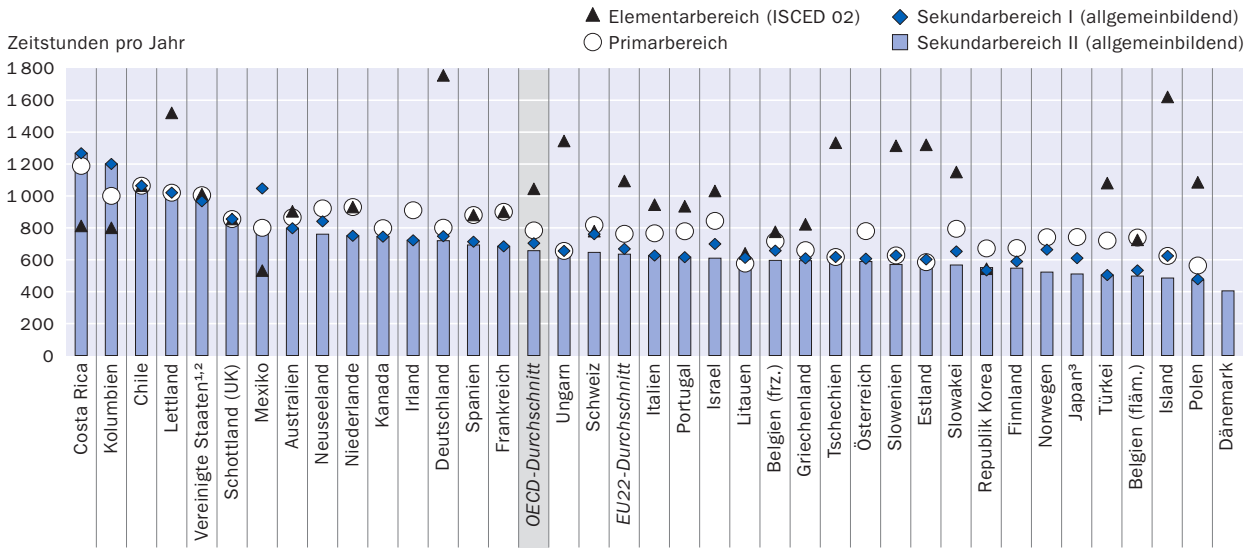
Lettland und Mexiko. Lehrkräfte in Polen können jedoch verpflichtet sein, bis zu 25 Prozent ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit zusätzlich als Überstunden zu unterrichten, und zwar nach Ermessen des Schulleiters (im Sekundarbereich I).

Im Durchschnitt ist eine Lehrkraft im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) an öffentlichen Bildungseinrichtungen verpflichtet, 657 Zeitstunden pro Jahr zu unterrichten. Nur

Abbildung D4.2

Von Lehrkräften zu unterrichtende Zeitstunden pro Jahr, nach Bildungsbereich (2017)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Nettokontaktzeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 2. Referenzjahr 2016. 3. Durchschnittlich am Anfang des Schuljahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der von Lehrkräften im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr.

Quelle: OECD (2018), Tabelle D4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805648

in 7 Ländern und subnationalen Einheiten sind mehr als 800 Zeitstunden zu unterrichten: in Chile, Costa Rica, Kolumbien, Lettland, Mexiko, Schottland (Vereinigtes Königreich) und den Vereinigten Staaten. In Chile und Schottland (Vereinigtes Königreich) beziehen sich die gemeldeten Zeitstunden jedoch auf die maximale Zahl an Zeitstunden, die eine Lehrkraft gegebenenfalls zu unterrichten hat, und nicht auf die üblicherweise zu unterrichtende Zahl an Zeitstunden (Kasten D4.2). Im Gegensatz hierzu sind die Lehrkräfte in Belgien (fläm.), Dänemark, Island und Polen zu weniger als 500 Zeitstunden Unterricht pro Jahr verpflichtet. Lehrkräfte in Finnland, Island, Japan, der Republik Korea, Norwegen, Polen, der Slowakei, Slowenien und der Türkei unterrichten pro Tag durchschnittlich höchstens 3 Zeitstunden, während es in Costa Rica, Kolumbien und Lettland mindestens 6 Zeitstunden sind (Tab. D4.1).

Manche Unterschiede zwischen den Ländern in der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden lassen sich möglicherweise darauf zurückführen, wie die Unterrichtszeit in den einzelnen Ländern geregelt ist und/oder wie sie ausgewiesen wird (Kasten D4.2).

Unterschiede in der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen

In den meisten Ländern ist die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der Unterrichtszeitstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) niedriger als im Elementarbereich (ISCED 02). Ausnahmen sind Chile und Schottland (Vereinigtes Königreich), wo Lehrkräfte unabhängig vom Bildungsbereich dieselbe Anzahl Zeitstunden unterrichten müssen, sowie Costa Rica, Kolumbien, die Republik Korea und Mexiko, wo Lehrkräfte im Sekundarbereich II mehr Zeitstunden unterrichten müssen als Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) (Tab. D4.1 und Abb. D4.2).

Kasten D4.2

Vergleichbarkeit der Daten zur gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden (2017)

In diesem Indikator beziehen sich die Daten zur Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden auf die Nettokontaktzeit, wie sie in den Vorgaben der einzelnen Länder ausgewiesen ist. Die internationale Datenerhebung, bei der diese Informationen gesammelt wurden, stellt sicher, dass bei der Erhebung der Daten in allen Ländern ähnliche Definitionen und Methoden angewandt werden. Auch die Auswirkungen einer unterschiedlichen Art der vorgeschriebenen Ausweisung von Unterrichtszeit auf die Vergleichbarkeit der Daten werden so weit wie möglich minimiert. Die Unterrichtszeit wird z. B. in Zeitstunden (von 60 Minuten) umgerechnet, um Unterschiede aufgrund der von Land zu Land verschieden langen Unterrichtseinheiten zu vermeiden.

Die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden enthält bei diesem internationalen Vergleich keine offiziellen Zeiten für Pausen zwischen Unterrichtseinheiten bzw. Blöcken von Unterrichtseinheiten und Vorbereitungszeiten. Im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich sind jedoch kurze Pausen (von höchstens 10 Minuten), während derer die Lehrkraft für die Klasse verantwortlich ist, in der Zahl der zu unterrichtenden Stunden enthalten (s. Abschnitt Definitionen).

Sonstige Tätigkeiten der Lehrkräfte wie Weiterbildungstage, die Durchführung von Prüfungen und die Teilnahme an Konferenzen sind in diesem Indikator ebenfalls nicht in der Zahl der zu unterrichtenden Stunden enthalten. Die Zeit, die für diese Tätigkeiten aufgewandt wird, ist jedoch nicht immer in den Vorgaben angegeben, sodass es unter Umständen schwierig ist, sie zu schätzen und herauszurechnen. Im Elementarbereich (ISCED 02) konnte fast ein Viertel der Länder und subnationalen Einheiten, die Angaben zur gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden machten, nicht angeben, ob die Daten diese Tätigkeiten einschließen oder nicht. In anderen Bildungsbereichen können die meisten Länder Angaben zur Unterrichtszeit ohne diese bzw. ohne die meisten dieser Tätigkeiten machen. Jedoch sind Angaben zur Unterrichtszeit abzüglich der Prüfungstage für die Länder mitunter eher schwierig. In rund 30 Prozent der Länder werden die Prüfungstage im Sekundarbereich II nicht abgezogen, und weitere 30 Prozent der Länder sind nicht in der Lage anzugeben, ob die für Prüfungen aufgewendete Zeit abgezogen wurde oder nicht. Das bedeutet, dass die Lehrverpflichtungen in diesen Ländern möglicherweise um ein paar Tage zu hoch angesetzt sind.

Ferner können sich die in diesem Indikator angegebenen, auf Vorgaben basierenden Daten auf die Mindestunterrichtszeit, die übliche oder die maximale Unterrichtszeit beziehen, was einige der Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern erklären kann. Während sich die meisten Angaben auf die übliche Unterrichtszeit beziehen, gibt etwa ein Viertel der Länder Maximal- oder Minimalwerte zur Unterrichtszeit an.

Weitere Informationen zu den Berichtsmethoden der teilnehmenden Länder und subnationalen Einheiten s. Anhang 3.

Der größte Unterschied in der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden besteht zwischen dem Elementarbereich (ISCED 02) und dem Primarbereich. Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) müssen durchschnittlich fast 39 Prozent mehr Zeit im Klassenzimmer verbringen als Lehrkräfte im Primarbereich. In Deutschland, Estland, Island, Slowenien, Tschechien und Ungarn müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mindestens doppelt so viele Zeitstunden pro Jahr unterrichten wie Lehrkräfte im Primarbereich (Tab. D4.1).

In Belgien (fläm.), Frankreich und der Türkei müssen Lehrkräfte im Primarbereich mindestens 30 Prozent mehr Zeitstunden im Jahr unterrichten als Lehrkräfte im Sekundarbereich I, während es in Chile, Island, Lettland, Schottland (Vereinigtes Königreich), Slowenien, Tschechien und Ungarn keinen Unterschied gibt. In Costa Rica, Estland und Litauen müssen Lehrkräfte im Primarbereich etwas weniger Zeitstunden unterrichten als im Sekundarbereich I, in Kolumbien und Mexiko sogar wesentlich weniger (Tab. D4.1).

In den meisten Ländern gibt es nur geringe Unterschiede zwischen den im Sekundarbereich I und II zu unterrichtenden Zeitstunden. In Island, Mexiko und Norwegen jedoch ist die Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden im Sekundarbereich I mindestens 20 Prozent höher als im Sekundarbereich II (Tab. D4.1).

Unterschiede in der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den verschiedenen Bildungsgängen

In den meisten Ländern ist die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen gleich. Im Sekundarbereich II, der in den meisten Ländern sowohl allgemeinbildende als auch berufsbildende Bildungsgänge umfasst, ist in fast zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen ähnlich. In Finnland, Lettland, Litauen und der Schweiz jedoch ist die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in berufsbildenden Bildungsgängen mindestens 15 Prozent höher als in allgemeinbildenden Bildungsgängen, in Belgien (fläm.) (im praktischen Teil) und Dänemark sogar mindestens 40 Prozent. In diesen beiden Ländern liegt jedoch die Zahl der pro Jahr zu unterrichtenden Zeitstunden in allgemeinbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II deutlich unter dem OECD-Durchschnitt (weniger als 500 Stunden im Vergleich zum OECD-Durchschnitt von 657 Stunden). Kanada und Mexiko sind die einzigen Länder, in denen die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in berufsbildenden Bildungsgängen deutlich niedriger ist (um mindestens 15 Prozent) als in allgemeinbildenden Bildungsgängen (Abb. D4.3).

Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden

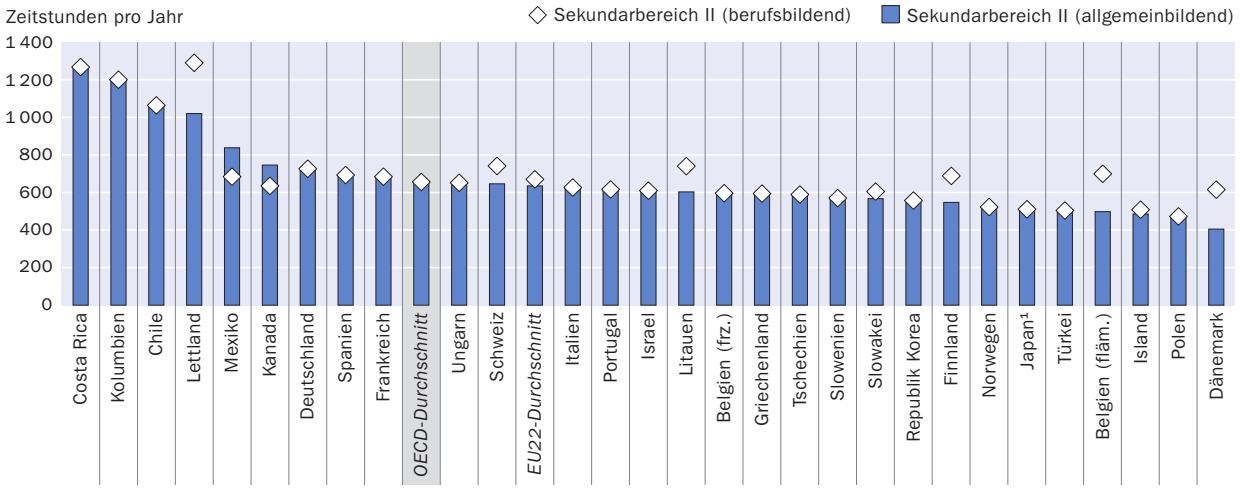
Die in diesem Indikator von den meisten Ländern angegebene gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden bezieht sich auf offiziell festgelegte Zeitvorgaben. Die Zahl der von einzelnen Lehrkräften unterrichteten Zeitstunden kann jedoch z. B. aufgrund von Überstunden hiervon abweichen. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden stehen für die durchschnittliche Zahl an Zeitstunden pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft eine Gruppe oder Klasse von Schülern, einschließlich Überstunden, unterrichtet. Diese Zahl vermittelt daher ein Bild der tatsächlichen Unterrichtspflichten der Lehrkräfte.

Nur wenige Länder konnten Daten sowohl zur gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl zu unterrichtender Zeitstunden als auch zu ihrer tatsächlichen Zahl liefern, aber die vorhandenen Daten deuten darauf hin, dass beide manchmal signifikant differieren kön-

Abbildung D4.3

Von Lehrkräften in allgemeinbildenden und berufsbildenden Bildungsgängen des Sekundarbereichs II zu unterrichtende Zeitstunden pro Jahr (2017)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Nettokontaktzeitstunden an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Durchschnittlich am Anfang des Schuljahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden.

Anordnung der Länder und subnationalen Einheiten in absteigender Reihenfolge der von Lehrkräften im Sekundarbereich II (allgemeinbildend) zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr.

Quelle: OECD (2018), Tabelle D4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805667

nen. In Lettland beispielsweise unterrichten Lehrkräfte im Sekundarbereich I 46 Prozent mehr Zeitstunden als ihre gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Unterrichtszeit. Dies zeigt den geringen Wert der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter, denn Lehrkräfte unterrichten oft zusätzliche Zeitstunden oder nehmen andere Aufgaben wahr, für die sie eine Vergütung erhalten können. In Slowenien unterrichten Lehrkräfte im Sekundarbereich I rund 7 Prozent mehr Zeitstunden als vorgeschrieben, während die Zahl der tatsächlich unterrichteten Zeitstunden in Polen bis zu 14 Prozent über der festgelegten Zahl liegt. In Frankreich und Litauen dagegen liegt im Sekundarbereich I die Zahl der tatsächlich unterrichteten Zeitstunden rund 2 bis 5 Prozent unter der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl zu unterrichtender Zeitstunden (Abb. D4.5 im Internet).

Unterschiede zwischen der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtszeit und den tatsächlich unterrichteten Zeitstunden können etwa das Ergebnis von Überstunden aufgrund von Lehrkräfteausfällen oder Lehrermangel sein. Ein weiterer Grund könnten die unterschiedlichen Quellen der berichteten Daten sein, da die Angaben zu der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Zahl der 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 17 Jahren relativ konstant geblieben ist, gaben einige Länder mit verfügbaren Daten (und ohne Unterbrechung der Zeitreihe) an, dass sich die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in einem oder mehreren Bildungsbereichen zwischen 2000 und 2017 um mindestens 10 Prozent nach oben oder unten verändert hat (Tab. D4.2 und Abb. D4.1).

Im Primarbereich stieg zwischen 2000 und 2017 die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in Israel, Japan und Lettland um mindestens 15 Prozent (mehr als 100 Zeitstunden) (Tab. D4.2). 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 erheblich (s. Indikator D3).

Auch die Zahl der von Lehrkräften im Sekundarbereich I zu unterrichtenden Zeitstunden stieg während dieses Zeitraums in Israel um mehr als 20 Prozent (120 Zeitstunden). In Japan kam es gleichfalls zu einer signifikanten Steigerung der im Sekundarbereich I zu unterrichtenden Zeitstunden, sie fiel jedoch niedriger aus (9 Prozent bzw. 53 Zeitstunden). Im Sekundarbereich II gab es den stärksten Anstieg der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden ebenfalls in Israel, 2017 waren es mindestens 16 Prozent mehr Zeitstunden (86 zusätzliche Zeitstunden) als im Jahr 2000 (Tab. D4.2).

Im Gegensatz hierzu sank in einigen Ländern und subnationalen Einheiten die Nettounterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte zwischen 2000 und 2017. Im Elementarbereich (ISCED 02) ging in den wenigen Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten für 2000 und 2017 die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in Portugal und Schottland (Vereinigtes Königreich) um mindestens 9 Prozent zurück (mindestens 95 Zeitstunden). In anderen Bildungsbereichen sank die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden in einigen Ländern um mindestens 10 Prozent: in Mexiko im Sekundarbereich I (135 Zeitstunden), in den Niederlanden im Sekundarbereich I und II (117 Zeitstunden), in Schottland (Vereinigtes Königreich) im Primarbereich (95 Zeitstunden) und in der Türkei im Sekundarbereich II (63 Zeitstunden). Im Primarbereich in der Republik Korea war es sogar ein Rückgang von mehr als 22 Prozent (194 Zeitstunden). In Schottland (Vereinigtes Königreich) war die Reduzierung der von Lehrkräften im Primarbereich zu unterrichtenden Zeitstunden Teil der Vereinbarung mit den Lehrkräften „Der Lehrerberuf im 21. Jahrhundert". Durch diese wurde 2001 eine 35-Stunden-Arbeitswoche für alle Lehrkräfte eingeführt sowie eine schrittweise Reduzierung der maximalen Unterrichtszeit auf 22,5 Zeitstunden pro Woche für Lehrkräfte im Primar-, Sekundar- und Sonderschulbereich. Selbst nach dieser Reduzierung der Nettokontaktzeit liegt jedoch die Höchstzahl der zu unterrichtenden Zeitstunden, zu der Lehrkräfte in Schottland (Vereinigtes Königreich) in diesen Bildungsbereichen verpflichtet werden können, immer noch über dem Durchschnitt in den OECD-Ländern (Tab. D4.2).

Arbeitszeit der Lehrkräfte

In den meisten Ländern wird die Arbeitszeit der Lehrkräfte zum Teil durch die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden bestimmt. Außerdem ist in den meisten Ländern (in Tarifverträgen oder durch andere vertragliche Vereinbarungen) offiziell festgelegt, wie viele Zeitstunden Lehrkräfte pro Jahr arbeiten müssen. Entweder ist die Zahl der Zeitstunden angegeben, die Lehrkräfte in der Schule sowohl unterrichtend als auch nicht unterrichtend zur Verfügung stehen müssen, oder die Gesamtarbeitszeit (in Zeitstunden). Beides entspricht der offiziellen Zahl an Arbeitsstunden, wie in vertraglichen Vereinbarungen festgelegt, wobei sich die Länder darin unterscheiden, wie die Zeit auf die einzelnen Tätigkeiten verteilt wird. In Israel wird beispielsweise aufgrund jüngster Reformen Arbeitszeit in der Schule berücksichtigt, die nicht unterrich-

tend verbracht wird. Offizielle Vorschriften geben jetzt die an der Schule zu erbringenden Zeitstunden für unterrichtende und für nicht unterrichtende Tätigkeiten vor. Durch die Reform wurde die Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten in der Schule verlängert, um mehr Zeit beispielsweise für Gespräche mit Schülern oder Eltern, die Vorbereitung von Unterrichtsplänen und das Überprüfen von Schülerarbeiten zu ermöglichen.

In mehr als der Hälfte der OECD-Länder und subnationalen Einheiten wird für mindestens einen Bildungsbereich die Zeit festgelegt, die Lehrkräfte in der Schule für Unterricht und für nicht unterrichtende Aktivitäten zur Verfügung stehen müssen. In mehr als der Hälfte dieser Länder unterscheidet sich die Zeit, die Lehrkräfte im Sekundarbereich II und im Elementarbereich (ISCED 02) in der Schule zur Verfügung stehen müssen, um weniger als 10 Prozent. In Lettland, Schweden, der Türkei und Ungarn jedoch müssen Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) mindestens 30 Prozent mehr Zeitstunden in der Schule zur Verfügung stehen als Lehrkräfte im Sekundarbereich II (obwohl die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Arbeitszeit in beiden Bildungsbereichen in Lettland, der Türkei und Ungarn gleich ist) (Tab. D4.1).

In einigen anderen Ländern ist zwar die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit (an der Schule und außerhalb der Schule) festgelegt, aber nicht die Aufteilung zwischen der Zeit, die einerseits an der Schule und andererseits außerhalb der Schule zu erbringen ist. Das gilt für Belgien (frz.) (Elementarbereich [ISCED 02] und Primarbereich), Dänemark, Deutschland, England (Vereinigtes Königreich), Estland (Primar- und Sekundarbereich), Frankreich (Sekundarbereich I und II), Japan, die Republik Korea, Litauen (Primar- und Sekundarbereich), die Niederlande, Norwegen (Elementarbereich [ISCED 02]), Österreich (Primarbereich und Sekundarbereich I), Polen, die Schweiz, die Slowakei und Tschechien. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass in einigen Ländern, z. B. Frankreich, die gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte jährliche Gesamtarbeitszeit für alle Beschäftigten des öffentlichen Diensts gilt und nicht nur speziell für Lehrkräfte (Tab. D4.1).

In Schweden wird zwar die Gesamtarbeitszeit pro Jahr in Tarifverträgen festgelegt, die Zahl der Wochenarbeitsstunden und teilweise auch die Arbeitszeitaufteilung der Lehrer (in Unterricht und nicht unterrichtende Tätigkeiten) bestimmt jedoch die Schulleitung.

Zudem können sich die Arbeitszeiten und Unterrichtsverpflichtungen von Lehrkräften während ihrer beruflichen Laufbahn ändern. In manchen Ländern haben einige Lehrkräfte bei Berufsbeginn als Teil ihrer Einführungsphase weniger Unterrichtsverpflichtungen. Einige Länder ermutigen außerdem ältere Lehrkräfte, im Lehrerberuf zu bleiben, indem sie ihre Pflichten breiter fächern und die von ihnen zu unterrichtendenden Zeitstunden reduzieren. So können sich in Portugal die Unterrichtsverpflichtungen für Lehrkräfte aufgrund ihres Alters, ihrer Berufserfahrung oder der Übernahme von Tätigkeiten außerhalb des Lehrplans an der Schule verringern. In Island reduziert sich die Arbeitszeit von Lehrkräften im Sekundarbereich II gemäß ihrem Alter: 30- bis 37-jährige Lehrkräfte erhalten 24 Stunden Extraurlaub pro Jahr, 38-Jährige und Ältere 48 Stunden. Außerdem reduziert sich bei Lehrkräften im Sekundarbereich II die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden ab 55 Jahren (um 58 Zeitstunden für 55- bis 59-Jährige und um 290 Zeitstunden für 60-Jährige und Ältere).

Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten

Obwohl die Unterrichtszeit einen erheblichen Anteil der Arbeitsbelastung von Lehrkräften ausmacht, sollte bei der Untersuchung der Anforderungen an die Lehrkräfte in den

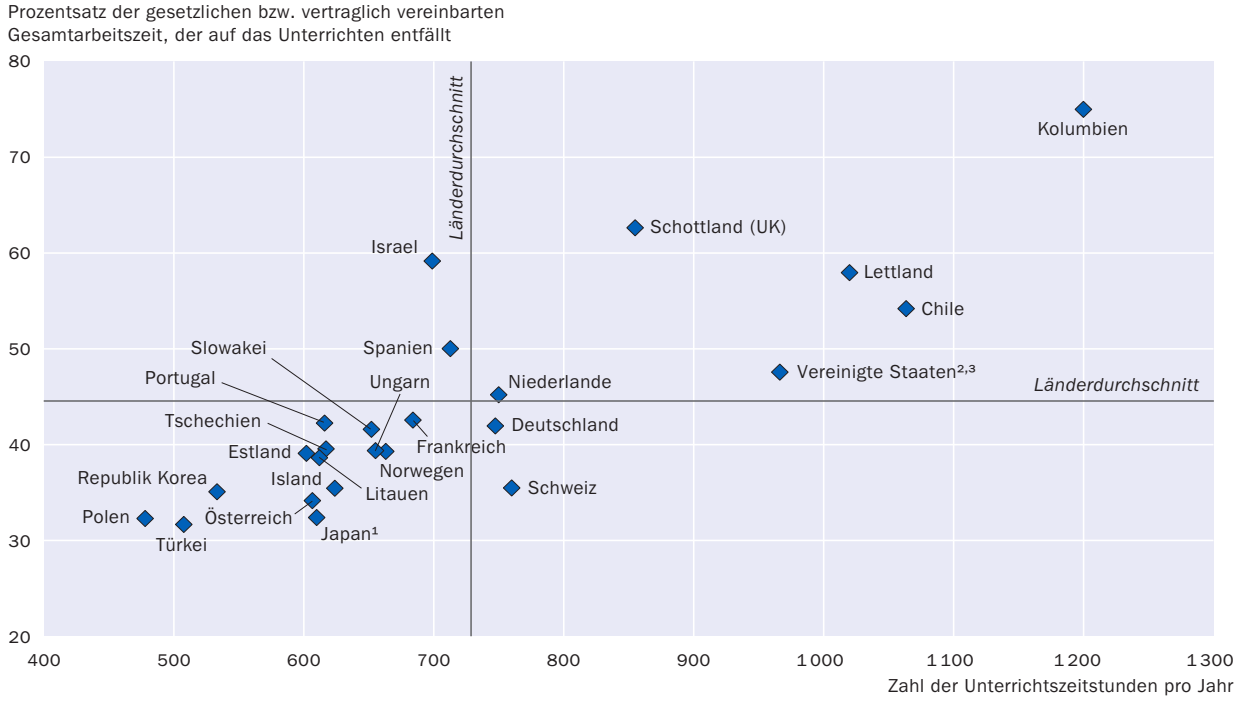
einzelnen Ländern auch die für sonstige Tätigkeiten benötigte Zeit berücksichtigt werden, wie z. B. für Schülerbenotung, Unterrichtsvorbereitung, Korrektur von Schülerarbeiten, Fortbildungen und Lehrerkonferenzen (weitere Informationen zu diesen Aufgaben im Sekundarbereich I s. Kasten D4.3). Die für diese Aufgaben außerhalb des Unterrichts verfügbare Zeit ist von Land zu Land verschieden. Wenn die Unterrichtsverpflichtungen einen großen Teil der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit ausmachen, kann dies darauf hindeuten, dass weniger Arbeitszeit für diese Tätigkeiten zur Verfügung steht.

Selbst wenn das Unterrichten ein zentraler Bestandteil der Arbeit einer Lehrkraft ist, wird in vielen Ländern der größte Teil der Arbeitszeit auf andere Aktivitäten verwandt. In den 24 Ländern und subnationalen Einheiten mit Daten sowohl zur Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden als auch zur Gesamtarbeitszeit für Lehrkräfte des Sekundarbereichs I verbringen Lehrkräfte im Durchschnitt 44 Prozent ihrer Gesamtarbeitszeit im Unterricht, dieser Anteil variiert jedoch von höchstens 32 Prozent in Japan, Polen und der Türkei bis zu 75 Prozent in Kolumbien. Zwar steigt generell der Anteil der Arbeitszeit, die im Unterricht verbracht wird, mit der Zahl der jährlich zu unterrichtenden Zeitstunden, aber es gibt signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern. So ist beispielsweise in Japan und Portugal die Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden ähnlich (610 gegenüber 616), 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 zu unterrichtenden

Abbildung D4.4

Auf das Unterrichten entfallende Arbeitszeit von Lehrkräften im Sekundarbereich I (2017)

Nettounterrichtszeit (übliche Zahl der Zeitstunden pro Jahr) als Prozentsatz der gesetzlichen bzw. vertraglich festgelegten Arbeitszeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen



1. Durchschnittlich am Anfang des Schuljahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden. 2. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden.
3. Referenzjahr 2016 anstelle 2017.
Quelle: OECD (2018), Tabelle D4.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805686

Kasten D4.3

Nicht unterrichtende Tätigkeiten, die von Lehrkräften im Sekundarbereich I wahrzunehmen sind (2017)

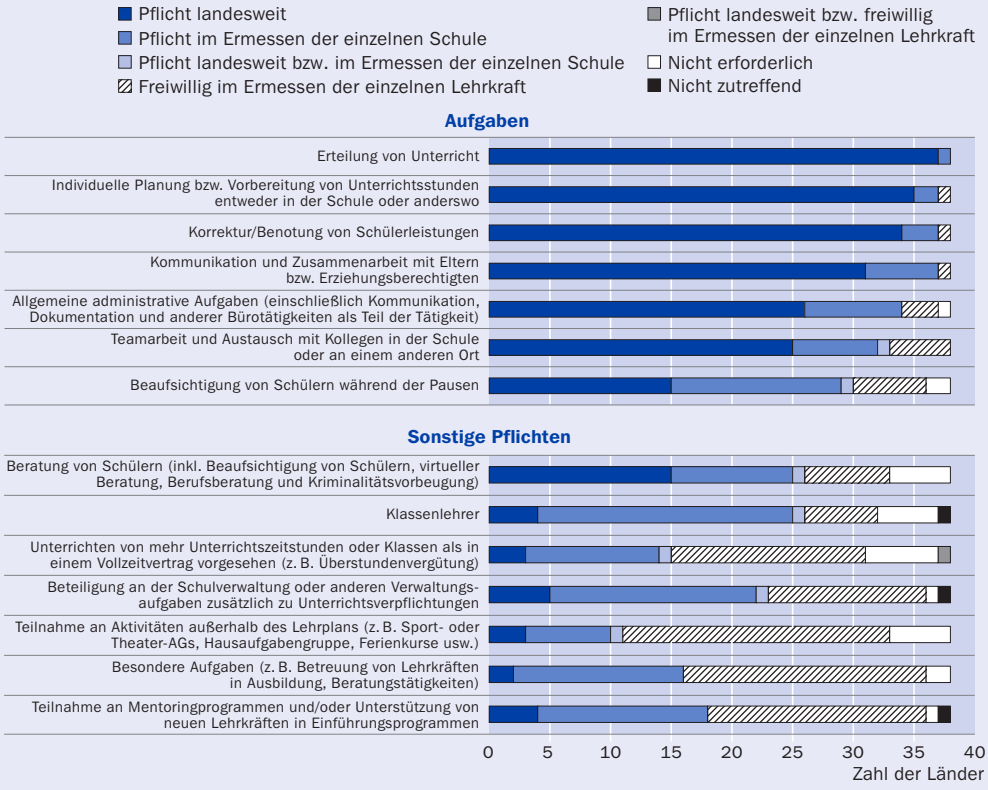
Nicht unterrichtende Tätigkeiten bilden einen Teil der Arbeitsverpflichtungen und -bedingungen der Lehrkräfte. Diese nicht unterrichtenden Tätigkeiten, die gesetzlich oder aufgrund von Vereinbarungen zwischen Interessengruppen (z. B. Lehrerverbänden, lokalen Behörden, Schulverwaltungsgremien) vorgeschrieben sind, spiegeln nicht notwendigerweise die tatsächliche Beteiligung der Lehrkräfte an nicht unterrichtenden Tätigkeiten wider. Sie gewähren jedoch einen Einblick in die Bandbreite und Komplexität der von Lehrkräften wahrzunehmenden Aufgaben.

Die häufigsten nicht unterrichtenden Tätigkeiten, die Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) im Rahmen ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit in der Schule bzw. ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gesamtarbeitszeit wahrnehmen müssen, sind gemäß Vorgaben: die individuelle Planung bzw. Vorbereitung von Unterrichtsstunden, die Korrektur/Benotung von Schülerleistungen, allgemeine administrative Aufgaben und Bürotätigkeiten im Bereich Verwaltung sowie die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern (Tab. D4.3). Die Wahrnehmung dieser Aufgaben wird in mindestens 26 der 37 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten verlangt. Auch Teamarbeit und der Austausch mit den Kollegen

Abbildung D4.a

Von Lehrkräften im Sekundarbereich I wahrzunehmende Aufgaben und Pflichten (2017)

Lehrkräfte im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) an öffentlichen Bildungseinrichtungen



Quelle: OECD (2018), Tabelle D4.3. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805705

sowie die Beaufsichtigung von Schülern während Pausen sind in rund der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten Pflicht. In einem Viertel der Länder sind Lehrkräfte im Sekundarbereich I verpflichtet, verschiedene zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, wie die Beratung von Schülern, das Unterrichten von mehr Unterrichtszeitstunden oder Klassen als im Vollzeitvertrag vorgesehen oder die Tätigkeit als Klassenlehrer (Tab. D4.3 und Abb. D4a).

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 Lehrkräften in Ausbildung, Beratungstätigkeiten und Beteiligung an der Schulverwaltung bzw. an sonstigen Verwaltungsaufgaben. In fast der Hälfte der Länder entscheidet die einzelne Lehrkraft selbst über die Wahrnehmung dieser Aufgaben. Pflichten wie die Tätigkeit als Klassenlehrer oder die Beteiligung an der Schulverwaltung oder sonstigen Managementaufgaben zusätzlich zu den Unterrichtsverpflichtungen werden hauptsächlich auf Schulebene festgelegt.

Zeitstunden erheblich differiert. Dies trifft beispielsweise auf Spanien und die Vereinigten Staaten zu, wo Lehrkräfte im Sekundarbereich I etwa die Hälfte ihrer Arbeitszeit im Unterricht verbringen; in Spanien jedoch unterrichten Lehrkräfte 713 Zeitstunden, in den Vereinigten Staaten 966 Zeitstunden. Nur in Chile, Israel, Kolumbien, Lettland, Schottland (Vereinigtes Königreich) und Spanien verbringen Lehrkräfte mindestens 50 Prozent ihrer gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Arbeitszeit mit Unterrichten (Abb. D4.4).

In einigen Ländern wie Belgien (fläm. und frz.) (Sekundarbereich), Costa Rica, Italien und Österreich (Sekundarbereich II) ist nicht offiziell festgelegt, wie viel Zeit für Aktivitäten außerhalb des Unterrichts aufgewendet werden muss. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Lehrkräfte in der Gestaltung anderer Aufgaben völlig frei sind. In Belgien (fläm.) gibt es zwar keine Vorschriften hinsichtlich der aufzuwendenden Zeit für Unterrichtsvorbereitung, Korrektur von Klassenarbeiten, Benotung von Hausaufgaben usw., 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 hierzu können aus Verwaltungsunterlagen, statistischen Datenbanken, repräsentativen Stichprobenerhebungen oder anderen repräsentativen Quellen stammen.

Die *Zahl der Unterrichtstage* wird berechnet als Zahl der Unterrichtswochen multipliziert mit der Anzahl Tage, die eine Lehrkraft pro Woche unterrichtet, abzüglich der Tage, an denen die Schule wegen Ferien geschlossen ist.

Die *Zahl der Unterrichtswochen* bezieht sich auf die Zahl der Wochen mit Unterricht ohne die Ferienzeiten.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Unterrichtszeit bzw. Zahl der von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden wird definiert als die Zahl an geplanten Zeitstunden (60 Minuten) pro Jahr, die eine Vollzeitlehrkraft auf Grundlage offizieller Vorschriften, von Beschäftigungsverträgen oder sonstiger offizieller Vereinbarungen mit dem Unterrichten einer Gruppe oder Klasse verbringt. Die von Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden können pro Woche oder pro Jahr festgelegt sein. *Jährlich zu unterrichtende Zeitstunden* werden normalerweise berechnet aus der Zahl der Unterrichtstage pro Jahr multipliziert mit der Anzahl Zeitstunden, die eine Lehrkraft pro Tag unterrichtet (ohne Vorbereitungszeiten). Es handelt sich um eine Nettokontaktzeit für das Unterrichten ohne offizielle Zeiten für Pausen zwischen Unterrichtseinheiten bzw. Blöcken von Unterrichtseinheiten und ohne Schließtage der Bildungseinrichtung. Im Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich sind kurze Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten, während derer die Lehrkraft für die Klasse verantwortlich ist, enthalten.

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit bezieht sich auf die Zahl der gemäß offiziellen Vorschriften von einer Vollzeitlehrkraft zu arbeitenden Zeitstunden. Sie kann als Wochen- oder Jahresarbeitszeit festgelegt werden. Nicht enthalten sind vergütete Überstunden. Entsprechend den offiziellen Vorschriften in einem bestimmten Land kann sich die Arbeitszeit beziehen auf:

- direkt für den Unterricht aufgewendete Zeit und andere lehrplanbezogene Tätigkeiten für die Schüler, wie Haus- und Klassenarbeiten
- Zeit, die in direktem Zusammenhang mit dem Unterricht und anderen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten steht, z. B. Unterrichtsvorbereitung, Beratung der Schüler, Korrekturen von Haus- und Klassenarbeiten, Tätigkeiten zur beruflichen Fortbildung, Besprechungen mit den Eltern, Lehrerkonferenzen und allgemeine schulische Aufgaben

Vorgeschriebene Arbeitszeit in der Schule bezieht sich auf die Arbeitszeit, die Lehrkräfte in der Schule arbeiten müssen, und enthält sowohl die Unterrichtszeit als auch Zeit für nicht unterrichtende Tätigkeiten.

Angewandte Methodik

Bei der Interpretation der Unterschiede bei der Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden zwischen den einzelnen Ländern sollte man berücksichtigen, dass die Nettokontaktzeit, wie sie diesem Indikator zugrunde liegt, nicht unbedingt den Unterrichtsverpflichtungen entspricht. Die Kontaktzeit selbst repräsentiert zwar einen beträchtlichen Bestandteil der Unterrichtsverpflichtungen der Lehrkräfte, aber bei einem Vergleich müssen auch die Vorbereitung der Stunden sowie die erforderliche Nachbereitung (einschließlich der Korrektur der Schülerarbeiten) berücksichtigt werden. Andere wichtige Elemente, wie z. B. die Zahl der unterrichteten Fächer, die Zahl der zu unterrichtenden Schüler und wie viele Jahre eine einzelne Lehrkraft dieselben Schüler unterrichtet, sollten ebenfalls berücksichtigt werden.

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[2]) sowie für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2017 zu Lehrkräften und Lehrplänen und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2016/2017 (Informationen zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Verpflichtungen) bzw. das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2015/2016 (Daten zu tatsächlich erbrachten Leistungen).

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

Weiterführende Informationen

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/9789264304444-en*. [2]

OECD/NCES (2018), *Education at a Glance Subnational Supplement*, OECD/National Center for Education Statistics, Paris and Washington, DC, *https://nces.ed.gov/surveys/annualreports/oecd/index.asp*. [1]

Tabellen Indikator D4

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805553

- Tabelle D4.1: Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrkräften (2017)
- Tabelle D4.2: Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005 bis 2017)
- Tabelle D4.3: Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2017)
- **WEB** Figure D4.5: Actual and statutory teaching time in general lower secondary education (Tatsächliche und gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte von Lehrkräften zu unterrichtende Zeitstunden im Sekundarbereich I [allgemeinbildend]) (2016)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en*. Daten s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D4.1

Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrkräften (2017)

Zahl der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtswochen, Unterrichtstage, Nettounterrichtszeitstunden und Arbeitszeit von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Verlauf des Schuljahrs

	Zahl der Unterrichtswochen					Zahl der Unterrichtstage					Nettounterrichtszeitstunden				
	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (berufsbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (berufsbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (berufsbildend)
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(17)	(18)
OECD Länder															
Australien[1]	40	40	40	40	m	198	195	195	195	m	903	865	797	797	m
Österreich[1]	m	38	38	38	m	m	180	180	180	m	m	779	607	589	m
Kanada[1]	m	37	37	37	40	m	183	183	183	200	m	798	745	746	635
Chile[2]	38	38	38	38	38	178	178	178	178	178	1064	1064	1064	1064	1064
Tschechien[1]	45	39	39	39	39	215	187	187	187	187	1333	617	617	589	589
Dänemark	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	405	615
Estland[1]	46	35	35	35	40	220	172	172	172	195	1320	585	602	568	a
Finnland[3]	m	38	38	38	38	m	187	187	187	187	m	673	589	547	688
Frankreich[1]	36	36	36	36	36	162	162	a	a	a	900	900	684	684	684
Deutschland[1]	46	40	40	40	40	225	193	193	193	193	1755	801	747	719	726
Griechenland[2]	36	36	36	35	35	176	176	177	172	172	822	660	609	594	594
Ungarn[3]	43	38	38	38	38	210	182	182	181	181	1344	655	655	652	652
Island	46	37	37	36	36	225	180	180	175	175	1620	624	624	485	508
Irland[1]	m	37	33	33	m	m	182	164	164	m	m	910	722	722	m
Israel[1]	37	37	36	36	36	182	182	175	173	173	1031	843	699	610	610
Italien[1]	42	39	39	39	39	189	174	174	174	174	945	766	626	626	626
Japan[4]	m	40	40	39	39	m	201	201	196	196	m	742	610	511	511
Republik Korea[3]	36	38	38	38	38	180	190	190	190	190	543	671	533	551	557
Lettland[1]	39	35	35	35	44	190	170	170	170	215	1520	1020	1020	1020	1290
Luxemburg[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko[1]	42	42	42	36	36	200	200	200	171	171	532	800	1047	838	684
Niederlande[2]	40	40	m	m	m	200	200	m	m	m	930	930	750	750	m
Neuseeland[1]	m	38	38	38	m	m	192	191	190	m	m	922	840	760	m
Norwegen[2]	45	38	38	38	38	225	190	190	190	190	a	741	663	523	523
Polen[1]	45	37	37	37	37	217	179	177	175	175	1085	564	478	473	473
Portugal[2]	41	39	38	38	38	187	173	168	168	168	935	779	616	616	616
Slowakei[1]	44	39	39	39	39	209	189	189	189	189	1150	794	652	567	605
Slowenien[1]	46	38	38	38	38	219	190	190	190	190	1314	627	627	570	570
Spanien[1]	37	37	37	36	36	176	176	176	171	171	880	880	713	693	693
Schweden[1]	47	a	a	a	a	224	a	a	a	a	m	a	a	a	a
Schweiz[1]	39	39	39	39	39	190	190	190	190	190	779	817	760	646	741
Türkei[1]	38	38	38	38	38	180	180	180	180	180	1080	720	504	504	504
Vereinigte Staaten[5,6]	36	36	36	36[d]	x(5)	180	180	180	180[d]	x(11)	1011	1004	966	966[d]	x(17)
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)[1,3]	37	37	37	37	37	157	157	128	128	128	725	739	533	498	699
Belgien (frz.)[1]	36	36	36	36	36	179	179	179	179	179	775	716	657	596	596
England (UK)	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	a	a	a	a	a
Schottland (UK)[2]	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	855	855	855	855	a
OECD-Durchschnitt	**41**	**38**	**38**	**37**	**38**	**196**	**183**	**181**	**180**	**182**	**1044**	**784**	**703**	**657**	**656**
EU22-Durchschnitt	**41**	**38**	**37**	**37**	**38**	**197**	**180**	**177**	**177**	**180**	**1093**	**762**	**668**	**635**	**670**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	42	42	42	42	42	200	200	200	200	200	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[1]	40	40	40	40	40	200	200	200	200	200	800	1000	1200	1200	1200
Costa Rica[1]	41	41	41	41	41	198	198	198	198	198	812	1188	1267	1267	1267
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen[1]	a	32	34	34	a	a	160	170	168	a	640	576	612	603	740
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Die Spalten mit den Daten zu berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I, d.h. die Spalten (4), (10), (16), (22) und (28), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. In der Regel zu unterrichtende Zeitstunden (die von den meisten Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, wenn keine besondere Umstände bei den Lehrkräften vorliegen); Belgien (fläm.): Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich. 2. Höchstens zu unterrichtende Zeitstunden. 3. Mindestens zu unterrichtende Zeitstunden; Belgien (fläm.): Sekundarbereich I und II. 4. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden. 5. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 6. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805572

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

Tabelle D4.1 (Forts.)

Aufteilung der Arbeitszeit von Lehrkräften (2017)

Zahl der gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Unterrichtswochen, Unterrichtstage, Nettounterrichtszeitstunden und Arbeitszeit von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Verlauf des Schuljahrs

	In der Schule zu erbringende Arbeitszeit (in Zeitstunden)					Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gesamtarbeitszeit (in Zeitstunden)				
	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (berufsbildend)	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (allgemeinbildend)	Sekundarbereich II (berufsbildend)
	(19)	(20)	(21)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(29)	(30)
OECD Länder										
Australien[1]	1243	1242	1239	1239	m	a	a	a	a	a
Österreich[1]	m	a	a	a	a	a	1776	1776	a	a
Kanada[1]	m	1228	1233	1236	1280	m	a	a	a	1280
Chile[2]	1830	1830	1830	1830	1830	1962	1962	1962	1962	1962
Tschechien[1]	a	a	a	a	a	1800	1560	1560	1560	1560
Dänemark	a	a	a	a	a	1680	1680	1680	1680	1680
Estland[1]	1610	a	a	a	a	1610	1540	1540	1540	1540
Finnland[3]	m	787	703	642	769	a	a	a	a	a
Frankreich[1]	954	954	a	a	a	1607	1607	1607	1607	1607
Deutschland[1]	a	a	a	a	a	1782	1782	1782	1782	1782
Griechenland[2]	1134	1134	1176	1176	1176	a	a	a	a	a
Ungarn[3]	1512	1165	1165	1158	1158	1664	1664	1664	1664	1664
Island	1760	1610	1610	1440	1440	1760	1760	1760	1800	1800
Irland[1]	m	1073	811	811	m	a	a	a	a	a
Israel[1]	1067	1236	1181	1166	1166	1067	1236	1181	1166	1166
Italien[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Japan[4]	a	a	a	a	a	1883	1883	1883	1883	1883
Republik Korea[3]	a	a	a	a	a	1520	1520	1520	1520	1520
Lettland[1]	1560	1050	1050	1050	1320	1760	1760	1760	1760	1760
Luxemburg[1]	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko[1]	772	800	1167	971	692	a	a	a	a	a
Niederlande[2]	a	a	a	a	a	1659	1659	1659	1659	1659
Neuseeland[1]	m	1536	1243	950	m	a	a	a	a	a
Norwegen[2]	a	1300	1225	1150	1150	1688	1688	1688	1688	1688
Polen[1]	m	m	m	m	m	1808	1496	1480	1464	1464
Portugal[2]	1086	1038	920	920	920	1572	1488	1458	1458	1458
Slowakei[1]	m	m	m	m	m	1568	1568	1568	1568	1568
Slowenien[1]	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m
Spanien[1]	1140	1140	1140	1140	1140	1425	1425	1425	1425	1425
Schweden[1]	1792	1360	1360	1360	1360	a	1767	1767	1767	1767
Schweiz[1]	a	a	a	a	a	2142	2142	2142	2142	2142
Türkei[1]	1160	980	836	836	836	1592	1592	1592	1592	1592
Vereinigte Staaten[5,6]	1441	1443	1449	1446[d]	x(23)	1980	2016	2032	2047[d]	x(29)
Subnationale Einheiten										
Belgien (fläm.)[1,3]	904	904	a	a	a	a	a	a	a	a
Belgien (frz.)[1]	a	a	a	a	a	962	962	a	a	a
England (UK)	a	a	a	a	a	1265	1265	1265	1265	a
Schottland (UK)[2]	1045	1045	1045	1045	a	1365	1365	1365	1365	a
OECD-Durchschnitt	**1295**	**1184**	**1178**	**1135**	**1160**	**1630**	**1622**	**1645**	**1640**	**1635**
EU22-Durchschnitt	**1274**	**1059**	**1041**	**1034**	**1121**	**1568**	**1551**	**1585**	**1571**	**1610**
Partnerländer										
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien[1]	1350	1350	1350	1350	1350	1600	1600	1600	1600	1600
Costa Rica[1]	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen[1]	1452	a	a	a	a	1584	1584	1584	1584	1584
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
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Die Spalten mit den Daten zu berufsbildenden Bildungsgängen im Sekundarbereich I, d.h. die Spalten (4), (10), (16), (22) und (28), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. In der Regel zu unterrichtende Zeitstunden (die von den meisten Lehrkräften zu unterrichtenden Zeitstunden, wenn keine besondere Umstände bei den Lehrkräften vorliegen); Belgien (fläm.): Elementarbereich (ISCED 02) und Primarbereich. 2. Höchstens zu unterrichtende Zeitstunden. 3. Mindestens zu unterrichtende Zeitstunden; Belgien (fläm.): Sekundarbereich I und II. 4. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden. 5. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden. 6. Referenzjahr 2016.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805572

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

Tabelle D4.2

Zahl der zu unterrichtenden Zeitstunden pro Jahr (2000, 2005 bis 2017)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Nettokontaktzeit an öffentlichen Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich

	Primarbereich					Sekundarbereich I (allgemeinbildend)					Sekundarbereich II (allgemeinbildend)				
	2000	2005	2010	2015	2017	2000	2005	2010	2015	2017	2000	2005	2010	2015	2017
	(15)	(16)	(21)	(26)	(28)	(29)	(30)	(35)	(40)	(42)	(43)	(44)	(49)	(54)	(56)
OECD Länder															
Australien	882	888	868	866	865	811	810	819	806	797	803	810	803	804	797
Österreich[1]	m	774	779	779	779	m	607	607	607	607	m	589	589	589	589
Kanada	m	m	799	797	798	m	m	740	742	745	m	m	744	743	746
Chile	m	1128	1105	1157	1064	m	1128	1105	1157	1064	m	1128	1105	1157	1064
Tschechien	m	813	862	823	617	650	647	647	617	617	621	617	617	589	589
Dänemark[2,3]	640	640	650	784[b]	a	640	640	650	784[b]	a	m	m	377	386	405
Estland	630	630	630	619	585	630	630	630	619	602	578	578	578	568	568
Finnland	656	677	680	677	673	570	592	595	592	589	527	550	553	550	547
Frankreich	924	924	924	900	900	648	648	648	648	684	648	648	648	648	684
Deutschland	783	808	805	799	801	732	758	756	750	747	690	714	713	714	719
Griechenland	609	604	589	630[b]	660	426	434	415	592[b]	609	429	430	415	600[b]	594
Ungarn	583	583	604	652	655	555	555	604	652	655	555	555	604	648	652
Island	629	671	624	m	624	629	671	624	m	624	464	560	544	m	485
Irland	915	915	915	915	910	735	735	735	735	722	735	735	735	735	722
Israel	731	731	820	864	843	579	579	598	704	699	524	524	521	587	610
Italien	744	739	770	752	766	608	605	630	616	626	608	605	630	616	626
Japan[4]	635	578	707	742	742	557	505	602	610	610	478	429	500	511	511
Republik Korea	865	883	807	658	671	570	621	627	548	533	530	605	616	551	551
Lettland	882	882	882	685[b]	1020	882	882	882	685[b]	1020	882	882	882	685[b]	1020
Luxemburg	m	774	739	810	m	m	642	634	739	m	m	642	634	739	m
Mexiko	800	800	800	800	800	1182	1047	1047	1047	1047	m	848	843	848	838
Niederlande	930	930	930	930	930	867	750	750	750	750	867	750	750	750	750
Neuseeland	m	m	m	922	922	m	m	m	840	840	m	m	m	760	760
Norwegen	713	741	741	741	741	633	656	654	663	663	505	524	523	523	523
Polen	m	m	586	573	564	m	m	497	486	478	m	m	494	481	473
Portugal	779	765	779	743	779	634	623	634	605	616	577	567	634	605	616
Slowakei	m	m	841	832	794	m	m	652	645	652	m	m	624	617	567
Slowenien	m	627	627	627	627	m	627	627	627	627	m	570	570	570	570
Spanien	880	880	880	880	880	713	713	713	713	713	693	693	693	693	693
Schweden	m	m	m	a	a	m	m	m	a	a	m	m	m	a	a
Schweiz	884	m	m	810	817	m	m	m	765	760	674	m	m	656	646
Türkei	720	720	720	720	720	504	504	504	504	504	567	567	567	504	504
Vereinigte Staaten[2]	m	m	m	1004	m	m	m	m	966	m	m	m	m	966	m
Subnationale Einheiten															
Belgien (fläm.)	754	748	748	744	739	m	554[b]	542	538	533	m	518[b]	505	502	498
Belgien (frz.)	722	722	732	728	716	662	662	671	668	657	603	603	610	606	596
England (UK)[2]	m	m	684	942	a	m	m	703	817	a	m	m	703	817	a
Schottland (UK)	950	893	855	855	855	893	893	855	855	855	893	893	855	855	855
OECD-Durchschnitt	**770**	**775**	**772**	**793**	**777**	**680**	**680**	**679**	**705**	**695**	**628**	**648**	**642**	**662**	**647**
Durchschnitt für OECD-Länder mit Daten für 2000, 2005, 2010, 2015 und 2017	**777**	**775**	**781**	**767**	**784**	**682**	**673**	**681**	**685**	**696**	**634**	**632**	**640**	**635**	**654**
Durchschnitt für EU22-Länder mit Daten für 2000, 2005, 2010, 2015 und 2017	**783**	**780**	**782**	**766**	**791**	**678**	**673**	**676**	**680**	**697**	**660**	**655**	**661**	**657**	**682**
Partnerländer															
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	1000	1000	1000	1000	m	1200	1200	1200	1200	m	1200	1200	1200	1200
Costa Rica	m	m	m	1188	1188	m	m	m	1267	1267	m	m	m	1267	1267
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	m	m	m	565	576	m	m	m	610	612	m	m	m	610	603
Russische Föderation[2]	m	615	615	561	m	m	507	507	483	m	m	507	507	483	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Die Spalten mit den Angaben für den Elementarbereich (ISCED 02) für die Jahre 2000 bis 2017, d. h. die Spalten (1) bis (14), sind im Internet verfügbar. Die Spalten mit den Angaben für die Jahre 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014 und 2016 für den Primarbereich und den Sekundarbereich I und II, d. h. die Spalten (17)–(20), (22)–(25), (27), (31)–(34), (36)–(39), (41), (45)–(48), (50)–(53) und (55), sind im Internet verfügbar unter http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank oder über den StatLink unten.

1. Zahlen für den Elementarbereich (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte im Primarbereich (nur in Schulen des Primarbereichs), die Klassen im Elementarbereich (ISCED 02) unterrichten. 2. Tatsächlich unterrichtete Zeitstunden (Dänemark: außer im Elementarbereich [ISCED 02]; England [UK]: Daten für 2015 beziehen sich auf 2016). 3. Referenzjahr 2011 anstelle 2012 und 2013 sowie Referenzjahr 2015 anstelle 2014 für den Sekundarbereich II. 4. Durchschnittliche am Anfang des Schuljahrs in den einzelnen Schulen geplante zu unterrichtende Zeitstunden.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805591

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

Tabelle D4.3

Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2017)

Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, wie in Vorschriften und/oder Leitdokumenten festgelegt

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)						
	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	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Österreich	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Kanada	m	m	m	m	m	m	m
Chile	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen
Tschechien	Pflicht	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen
Dänemark	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Pflicht
Estland	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Pflicht
Finnland	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Pflicht
Frankreich	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Nicht erf.	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	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig
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/Schulerm.	Pflicht
Republik Korea	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Lettland	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Schulermessen	Nicht erf.	Freiwillig
Niederlande	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen
Neuseeland[1]	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Pflicht
Norwegen	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Pflicht
Polen	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Portugal	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	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	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Türkei	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Nicht erf.	Pflicht	Freiwillig	Pflicht
Vereinigte Staaten	Pflicht	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen
Subnationale Einheiten							
Belgien (fläm.)	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen
Belgien (frz.)	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Freiwillig	Freiwillig
England (UK)	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Freiwillig	Pflicht	Freiwillig	Pflicht
Schottland (UK)	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Freiwillig	Pflicht	Freiwillig	Pflicht/Schulerm.
Partnerländer							
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Pflicht	Pflicht	m	m	Pflicht	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Costa Rica	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Freiwillig	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Indien	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Schulermessen
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m

Müssen Lehrkräfte die Aufgaben und Pflichten wahrnehmen?

Pflicht = Ja – Pflicht

Schulermessen = Ja – im Ermessen der einzelnen Schule

Freiwillig = Nein – im Ermessen der einzelnen Lehrkraft

Nicht erf. = Nein – nicht erforderlich

Anmerkung: Die Spalten mit den separaten Angaben für den Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildend) und Sekundarbereich II sind im Internet verfügbar (s.u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Die Kriterien für die ersten zwei Jahre im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) entsprechen denen für den Primarbereich, und die Kriterien für die letzten zwei Jahre im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) entsprechen denen für den Sekundarbereich II (allgemeinbildend).

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805610

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

Tabelle D4.3 (Forts.)

Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften, nach Bildungsbereich (2017)

Aufgaben und Pflichten von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen, wie in Vorschriften und/oder Leitdokumenten festgelegt

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)							
	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-AGs, Ferienkurse)	Besondere Aufgaben (z.B. Betreuung von Lehrkräften in Ausbildung, Beratungstätigkeiten)	Klassenlehrer	Teilnahme an Mentoringprogrammen und/oder Unterstützung von neuen Lehrkräften in Einführungsprogrammen	Beteiligung an beruflichen Fortbildungsmaßnahmen
	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
OECD Länder								
Australien	Schulermessen	Nicht erf.	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen	Freiwillig	Schulermessen
Österreich	Schulermessen	Pflicht	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Pflicht
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Pflicht
Tschechien	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen	Pflicht
Dänemark	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen
Estland	Schulermessen	Freiwillig	Pflicht	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Freiwillig	Pflicht
Finnland	Freiwillig	Freiwillig	Pflicht	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Pflicht
Frankreich	Freiwillig	Pflicht/Freiwillig	Pflicht	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Pflicht/Freiwillig
Deutschland	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen
Griechenland	Nicht erf.	Freiwillig	Pflicht	Freiwillig	Freiwillig	Pflicht	Pflicht	Pflicht
Ungarn	Freiwillig	Freiwillig	Pflicht	Pflicht	Nicht erf.	Nicht erf.	Freiwillig	Pflicht
Island	Freiwillig	Nicht erf.	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Pflicht
Irland	Schulermessen	Freiwillig	Nicht erf.	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Pflicht
Israel	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Nicht erf.	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig
Italien	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Nicht erf.	Freiwillig	Pflicht
Japan	Pflicht/Schulerm.	Pflicht/Schulerm.	Pflicht	Pflicht/Schulerm.	Schulermessen	Pflicht/Schulerm.	Schulermessen	Pflicht
Republik Korea	Schulermessen	Freiwillig	Pflicht	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Pflicht
Lettland	Pflicht	Schulermessen	Pflicht	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Pflicht
Luxemburg	m	m	m	m	m	m	m	m
Mexiko	Schulermessen	Nicht erf.	Nicht erf.	Nicht erf.	Schulermessen	Nicht erf.	Schulermessen	Pflicht
Niederlande	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen
Neuseeland[1]	Schulermessen	Schulermessen	Pflicht/Schulerm.	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen
Norwegen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Nicht erf.	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig
Polen	Schulermessen	Freiwillig	Nicht erf.	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Pflicht
Portugal	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen	Pflicht	Schulermessen	Freiwillig
Slowakei	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Pflicht	Freiwillig	Freiwillig
Slowenien	Schulermessen	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Pflicht	a	Pflicht	Pflicht
Spanien	Pflicht	Nicht erf.	Pflicht	Freiwillig	Freiwillig	Nicht erf.	Schulermessen	Freiwillig
Schweden	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	a	Schulermessen
Schweiz	Freiwillig	Nicht erf.	Pflicht	Nicht erf.	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Pflicht
Türkei	Pflicht	Freiwillig	Nicht erf.	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Freiwillig
Vereinigte Staaten	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	Freiwillig	Freiwillig	Nicht erf.	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Pflicht
Belgien (frz.)	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Pflicht
England (UK)	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen
Schottland (UK)	a	Freiwillig	Pflicht	Freiwillig	Schulermessen	Schulermessen	Pflicht	Pflicht
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	m	m	m	m	Pflicht
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	Pflicht	Nicht erf.	Pflicht	Nicht erf.	Nicht erf.	Nicht erf.	Nicht erf.	Schulermessen
Costa Rica	Schulermessen	Freiwillig	Pflicht	Freiwillig	Pflicht	Pflicht	Pflicht	Schulermessen
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	Schulermessen	Schulermessen	Schulermessen	Freiwillig	Freiwillig	Schulermessen	Freiwillig	Pflicht
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Müssen Lehrkräfte die Aufgaben und Pflichten wahrnehmen?
Pflicht = Ja – Pflicht
Schulermessen = Ja – im Ermessen der einzelnen Schule
Freiwillig = Nein – im Ermessen der einzelnen Lehrkraft
Nicht erf. = Nein – nicht erforderlich

Anmerkung: Die Spalten mit den separaten Angaben für den Elementarbereich (ISCED 02), Primarbereich, Sekundarbereich I (berufsbildend) und Sekundarbereich II sind im Internet verfügbar (s. u. StatLink). Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.1. Die Kriterien für die ersten zwei Jahre im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) entsprechen denen für den Primarbereich, und die Kritierien für die letzten zwei Jahre im Sekundarbereich I (allgemeinbildend) entsprechen denen für den Sekundarbereich II (allgemeinbildend).

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805610

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

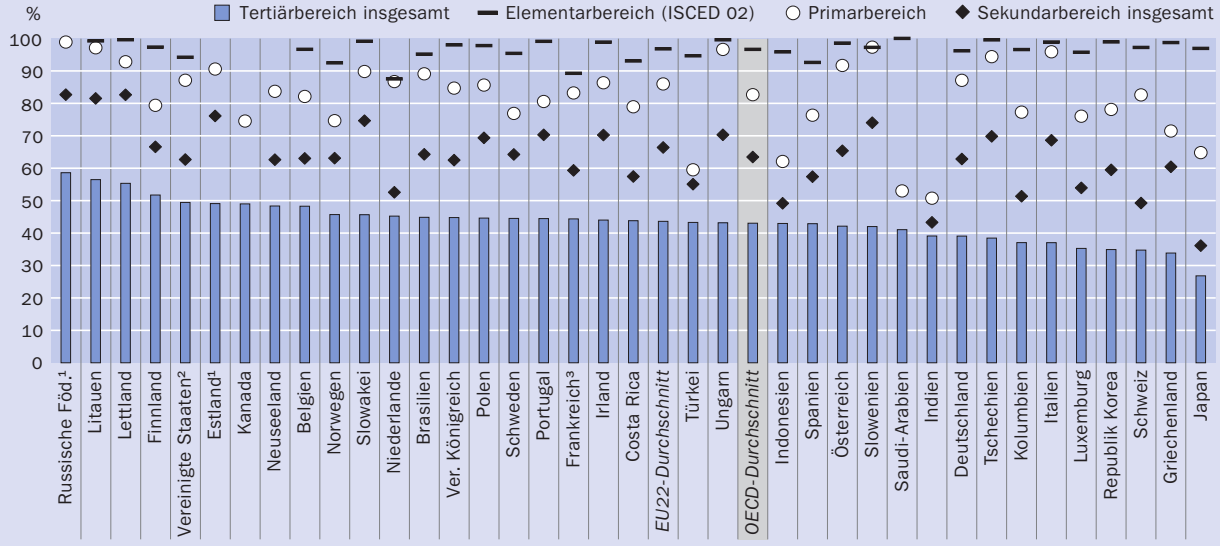
Indikator D5
Wie ist die Zusammensetzung der Lehrerschaft?

- Im Elementarbereich (ISCED 02) sind nahezu alle Lehrkräfte weiblich, im Tertiärbereich dagegen stellen Frauen weniger als die Hälfte der Lehrkräfte. Dieser ungleiche Anteil von weiblichen und männlichen Lehrkräften ist vom Primarbereich bis zum Sekundarbereich II in den letzten zehn Jahren allmählich immer größer geworden, während im Tertiärbereich die Entwicklung gegenläufig ist.
- In den letzten 10 Jahren ist der Anteil der Lehrkräfte, die über 50 Jahre alt sind, im Durchschnitt der OECD-Länder im Primar- und Sekundarbereich um 3 Prozentpunkte gestiegen. In einem Drittel der OECD-Länder jedoch werden die Lehrkräfte jünger.
- In den meisten Ländern machen die über 50-Jährigen einen Großteil der Lehrerschaft aus. Bei den Männern beträgt der Anteil jüngerer Lehrkräfte (unter 30 Jahren) im Sekundarbereich II in den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten weniger als 15 Prozent.

Abbildung D5.1

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2016)

Anteil weiblicher Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen, nach Bildungsbereich



1. Elementarbereich (ISCED 02) beinhaltet auch frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01). 2. Tertiärbereich insgesamt umfasst postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 3. Außer im Tertiärbereich in allen Bildungsbereichen nur öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. Im Tertiärbereich nur öffentliche Bildungseinrichtungen.

Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils weiblicher Lehrkräfte im Tertiärbereich.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), Tabelle D5.2 und OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805800

Kontext

Der Bedarf an Lehrkräften hängt von einer Reihe Faktoren ab, wie 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 in den nächsten 10 Jahren das Ruhestandsalter erreicht und/oder eine Zunahme der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter prognostiziert wird, sind die Regierungen unter Druck, neue Lehrkräfte anzuwerben und auszubilden. In Anbetracht überzeugender Belege, dass die Qualität der Lehrkräfte der wichtigste bestimmende Faktor innerhalb der Schule für die Leistungen der Schüler ist, müssen konzertierte Anstrengungen unternommen werden, die Fähigsten für den Lehrerberuf zu gewinnen und eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu bieten (OECD, 2015[1]; Stigler and Hiebert, 1999[2]).

Damit gute Lehrkräfte in ihrem Beruf verbleiben, muss die Politik entsprechende Arbeitsumgebungen fördern. Darüber hinaus erfordern das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern im Lehrerberuf – im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- und Sekundarbereich I unterrichten immer noch überwiegend Frauen – sowie die sich daraus ergebenden Auswirkungen auf das Lernen der Schüler genauere Untersuchungen (OECD, 2017[3]).

Weitere wichtige Ergebnisse

- Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 12 Prozent der Lehrkräfte im Primarbereich jünger als 30 Jahre. Das Vereinigte Königreich hat unter allen Ländern mit verfügbaren Daten den größten Anteil an jungen Lehrkräften im Primarbereich (31 Prozent sind jünger als 30 Jahre). Im Gegensatz dazu liegt der Anteil der Lehrkräfte im Primarbereich in dieser Altersgruppe in Italien und Portugal bei nur 1 Prozent.
- Im Primarbereich ist der Median des Durchschnittsalters von männlichen und weiblichen Lehrkräfte ungefähr gleich (44 Jahre). In höheren Bildungsbereichen (ab Sekundarbereich I) sind die Männer tendenziell eher etwas älter. Im Tertiärbereich ist der Unterschied am größten, dort liegt der Median des Durchschnittsalters über die Länder hinweg bei 48 Jahren für männliche Lehrkräfte und 46 für weibliche.

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 sowie den Gehältern der Lehrkräfte und den Arbeitsbedingungen. So können z. B. sinkende Geburtenzahlen zu einem sinkenden Bedarf an neuen Lehrkräften führen, und eine längere Dauer der Ausbildung im Tertiärbereich kann den Eintritt der Lehrkräfte in den Arbeitsmarkt verzögern. Wettbewerbsfähige Gehälter, gute Arbeitsbedingungen und berufliche Aufstiegsmöglichkeiten können den Lehrerberuf je nach nationalen Gegebenheiten für junge Menschen attraktiver machen bzw. dabei helfen, gute Lehrkräfte im Beruf zu halten.

Im Durchschnitt der OECD-Länder ist mehr als die Hälfte der Lehrkräfte im Primarbereich sowie im Sekundarbereich I und II zwischen 30 und 49 Jahre alt.

Junge Lehrkräfte (unter 30 Jahren) stellen nur einen kleinen Anteil der Lehrerschaft: im Durchschnitt der OECD-Länder 12 Prozent im Primarbereich, 10 Prozent im Sekundarbereich I und 8 Prozent im Sekundarbereich II. Diese niedrigen Anteile sind im Sekundarbereich II besonders auffällig: In fast zwei Drittel der Länder mit verfügbaren Daten sind weniger als 10 Prozent der Lehrkräfte unter 30 Jahre alt. In Finnland, Griechenland, Italien, Litauen, Portugal, Slowenien, Spanien, Tschechien und Ungarn beträgt ihr Anteil weniger als 5 Prozent (Tab. D5.1).

Im Gegensatz dazu ist ein großer Teil der Lehrkräfte 50 Jahre und älter. Ihr Anteil steigt mit dem Bildungsbereich: von 31 Prozent im Primarbereich über 35 Prozent im Sekundarbereich I bis zu 38 Prozent im Sekundarbereich II. Dies ist im Sekundarbereich II wieder besonders auffällig, wo in 28 von 35 Ländern mit verfügbaren Daten der Anteil älterer Lehrkräfte an der gesamten Lehrerschaft mehr als 30 Prozent beträgt. Es gibt jedoch große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern, die Zahlen reichen im Sekundarbereich II von 12 Prozent in der Türkei bis zu 63 Prozent in Italien.

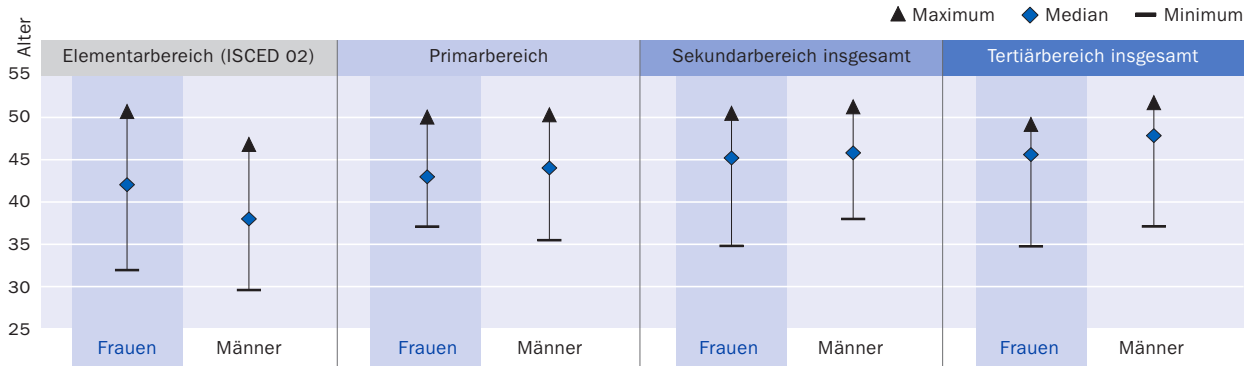
In den OECD-Ländern mit verfügbaren Daten ist das Durchschnittsalter sowohl der männlichen als auch der weiblichen Lehrkräfte in höheren Bildungsbereichen tendenziell etwas höher als in niedrigeren Bildungsbereichen. In der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten sind im Sekundarbereich weibliche Lehrkräfte im Durchschnitt über 45 Jahre und männliche über 46 Jahre alt. Im Elementarbereich (ISCED 02) dagegen sind in der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten weibliche Lehrkräfte jünger als 42 Jahre und männliche Lehrkräfte jünger als 39 Jahre. Letzteres sollte jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da im Durchschnitt der OECD-Länder nur 3 Prozent der Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) männlich sind.

Insgesamt betrachtet variiert das durchschnittliche Alter weiblicher Lehrkräfte vom Primarbereich zum Tertiärbereich nur geringfügig. Bei männlichen Lehrkräften variiert das durchschnittliche Alter stärker von Bildungsbereich zu Bildungsbereich. In den Ländern mit verfügbaren Daten ist der Median des Durchschnittsalters männlicher Lehrkräfte im Primarbereich im Durchschnitt 4 Jahre niedriger als im Tertiärbereich. Bei weiblichen Lehrkräften beträgt der Unterschied nur 1 Jahr. Hinter diesen Ergebnissen verbergen sich größere Unterschiede zwischen den Ländern. In Kanada z. B. ist die Differenz zwischen dem Durchschnittsalter männlicher und weiblicher Lehrkräfte im Primarbereich und im

Abbildung D5.2

Durchschnittsalter der Lehrerschaft, nach Geschlecht und Bildungsbereich (2016)

Median, Minimum und Maximum des durchschnittlichen Alters der Lehrerschaft



Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805819

Tertiärbereich gleich (4 Jahre). Im Gegensatz dazu findet man in Ländern wie der Republik Korea und den Vereinigten Staaten größere Unterschiede im Durchschnittsalter von männlichen und weiblichen Lehrkräften im Primar- und Tertiärbereich: In der Republik Korea und im Vereinigten Königreich sind weibliche Lehrkräfte im Primarbereich 6 bzw. 8 Jahre jünger als im Tertiärbereich. Bei männlichen Lehrkräften steigt dieser Unterschied in der Republik Korea auf 13 Jahre und im Vereinigten Königreich auf 12 Jahre (Abb. D5.2).

Das steigende Alter der Lehrerschaft wirkt sich in vielerlei Hinsicht auf die Bildungssysteme in den einzelnen Ländern aus. Es führt nicht nur dazu, dass Anstrengungen bei der Anwerbung und Ausbildung unternommen werden, um Lehrkräfte zu ersetzen, die in den Ruhestand gehen, sondern es kann sich auch auf Budgetentscheidungen auswirken. In den meisten Bildungssystemen steigen die Gehälter der Lehrkräfte mit der Anzahl der Berufsjahre. Ein größerer Anteil älterer Lehrkräfte erhöht daher die Kosten der Schulbildung, was wiederum zu einer Beschränkung der verfügbaren Mittel für andere Initiativen führen kann (s. Indikator D3).

Entwicklung des Alters von Lehrkräften zwischen 2005 und 2016

Im Durchschnitt der OECD-Länder mit verfügbaren Daten für beide Jahre ist der Anteil der Lehrkräfte, die 50 Jahre und älter sind, im Primar- bis Sekundarbereich II zusammen innerhalb dieses Zeitraums um 3 Prozentpunkte gestiegen. In Litauen, Polen, Portugal, Slowenien und Ungarn betrug der Anstieg mehr als 10 Prozentpunkte (OECD-Bildungsdatenbank), obwohl der Anteil der Lehrkräfte in Polen, die 50 Jahre und älter sind, weiterhin unter dem OECD-Durchschnitt liegt.

In etwa einem Drittel der Länder mit verfügbaren Daten – Chile, Deutschland, Frankreich, Irland, Luxemburg, dem Vereinigten Königreich und den Vereinigten Staaten – gab es die entgegengesetzte Entwicklung beim Anteil der Lehrkräfte über 50 Jahre, was darauf hindeutet, dass die Lehrerschaft jünger wird. Das lässt sich teilweise durch Anstrengungen zur Umsetzung von Anwerbungsprogrammen für Lehrkräfte erklären. Im Vereinigten Königreich beispielsweise, wo der Anteil älterer Lehrkräfte am stärksten gesunken ist, wurde Anfang der 2000er-Jahre eine ehrgeizige Anwerbungskampagne gestartet.

In Ländern mit einer steigenden Zahl von Schülern im schulpflichtigen Alter in diesem Zeitraum (s. Indikator B1) werden neue Lehrkräfte erforderlich sein, um die zu ersetzen,

die in den nächsten 10 Jahren das Ruhestandsalter erreichen. Diese Länder müssen möglicherweise die Lehrerausbildung überarbeiten und verstärkt Anreize dafür schaffen, dass Bildungsteilnehmer eine Laufbahn als Lehrkraft einschlagen (s. Indikator D6 in OECD, 2014[4]). Außerdem werden möglicherweise finanzielle Einschränkungen, insbesondere aufgrund von Pensionsverpflichtungen und medizinischen Versorgungskosten für Ruheständler, Regierungen dazu drängen, Bildungsangebote zu reduzieren, Klassenstärken zu erhöhen oder mehr eigenverantwortliches Onlinelernen zu integrieren (Peterson, 2011[5]).

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft

Im Durchschnitt der OECD-Länder sind in allen Bildungsbereichen zusammen mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte 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 97 Prozent der Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02), ihr durchschnittlicher Anteil an den Lehrenden im Tertiärbereich beträgt jedoch nur 43 Prozent (Tab. D5.2).

Im Elementarbereich (ISCED 02) stellen Frauen in fast allen Ländern mit verfügbaren Daten mindestens 90 Prozent der Lehrkräfte, Ausnahmen sind Frankreich mit 89 Prozent und die Niederlande mit 88 Prozent. Im Primarbereich beträgt der Anteil weiblicher Lehrkräfte im Durchschnitt der OECD-Länder 83 Prozent und in allen OECD- und Partnerländern mehr als 60 Prozent, mit Ausnahme von Indien (51 Prozent), Saudi-Arabien (53 Prozent) und der Türkei (59 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 in den vorgelagerten Bildungsbereichen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 69 Prozent der Lehrkräfte im Sekundarbereich I weiblich. Ihr Anteil beträgt in allen Ländern mit verfügbaren Daten in diesem Bildungsbereich mindestens 50 Prozent, mit Ausnahme von Indien (45 Prozent), Indonesien (49 Prozent) und Japan (42 Prozent).

Im Sekundarbereich II sinkt der Anteil weiblicher Lehrkräfte im Durchschnitt der OECD-Länder auf 59 Prozent, wobei die Spanne von 30 Prozent in Japan bis zu 80 Prozent in Lettland reicht. Der Anteil variiert auch stark zwischen Bildungsgängen. Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 62 Prozent der Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen Frauen, während ihr Anteil in berufsbildenden Bildungsgängen 56 Prozent beträgt. In einigen Ländern wie Estland, Finnland und Ungarn ist der Anteil weiblicher Lehrkräfte in allgemeinbildenden Bildungsgängen um 15 Prozentpunkte höher als in berufsbildenden Bildungsgängen, obwohl Frauen in diesen Ländern auch in berufsbildenden Bildungsgängen noch die Mehrzahl der Lehrkräfte stellen.

Im Tertiärbereich ist die Geschlechterstruktur der Lehrenden genau umgekehrt, hier ist in den OECD-Ländern die Mehrheit männlich, der Anteil der Frauen beträgt durchschnittlich 43 Prozent. Von den Ländern mit verfügbaren Daten haben nur Finnland, Lettland, Litauen und die Russische Föderation im Tertiärbereich einen Anteil weiblicher Lehrender, der größer als 50 Prozent ist. Der Anteil weiblicher Lehrender im Tertiärbereich ist OECD-weit in Japan (27 Prozent) am niedrigsten,bei den Partnerländern in Kolumbien (37 Prozent).

Warum entscheiden sich so wenige Männer dafür, in den unteren Bildungsbereichen zu unterrichten? Eine Ursache kann kulturell bedingt sein: Die gesellschaftliche Wahrnehmung der Beziehungen zwischen Geschlecht und Beruf kann die beruflichen Entschei-

dungen von Männern und Frauen beeinflussen. Dieser Unterschied zwischen den Geschlechtern hat seinen Ursprung oft schon in der frühen Kindheit zu Hause, wenn Eltern aufgrund von Geschlechterstereotypen Zielvorstellungen für die berufliche Zukunft ihrer Kinder entwickeln (Croft et al., 2014[6]; Kane and Mertz, 2012[7]; OECD, 2015[1]). Selbst innerhalb eines Bildungsbereichs gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen einzelnen Fächergruppen. Im Sekundarbereich I ist der Anteil weiblicher Lehrkräfte in Naturwissenschaften, Mathematik und Technik niedriger als in der Lehrerschaft insgesamt (OECD, 2014[8]; OECD, 2017[3]). Ein Grund dafür mag auch die in der Gesellschaft verbreitete Wahrnehmung von Naturwissenschaften als männlicher Domäne sein, die Frauen möglicherweise davon abhält, sich für naturwissenschaftliche Bildungsgänge im Tertiärbereich zu entscheiden (OECD, 2014[8]).

Aus wirtschaftlicher Sicht wird die Wahl des zukünftigen Berufs junger Menschen auch durch ihre Erwartungen hinsichtlich des potenziell zu erzielenden Erwerbseinkommens beeinflusst. In jedem Land mit verfügbaren Daten verdienen männliche Lehrkräfte weniger als Männer mit einem Abschluss im Tertiärbereich, die einen anderen Beruf ausüben, während weibliche Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich I praktisch genauso viel verdienen wie weibliche Absolventen des Tertiärbereichs in anderen Berufen (s. Indikator D3 und OECD, 2017[3]). Diese Unterschiede bei den relativen Erwerbseinkommen von Männern und Frauen sind wahrscheinlich der Grund, warum der Lehrerberuf, vor allem in den unteren Bildungsbereichen, für Frauen interessanter ist.

Die möglichen Auswirkungen dieses Ungleichgewichts zwischen den Geschlechtern im Lehrerberuf auf die Leistungen der Schüler, die Motivation der Schüler und den Berufsverbleib der Lehrkräfte sollten genauer untersucht werden, insbesondere in Ländern, in denen wenige Männer Interesse am Lehrerberuf zeigen (Drudy, 2008[9]; OECD, 2005[10]; OECD, 2009[11]). Obwohl es kaum Belege dafür gibt, dass das Geschlecht einer Lehrkraft Auswirkungen auf die Leistungen der Schüler hat (z. B. Antecol, Eren and Ozbeklik, 2012[12]; Holmlund and Sund, 2008[13]), kann das Bemühen um ein ausgeglicheneres Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Lehrkräften dennoch positive Auswirkungen für alle Lernenden haben. Insbesondere gibt es Belege dafür, dass sich die Einstellung weiblicher Lehrkräfte zu einigen Schulfächern wie Mathematik auf die Leistungen ihrer Schülerinnen auswirken kann (Beilock et al., 2010[14]; OECD, 2014[15]). Darüber hinaus können männliche Lehrkräfte als Vorbilder dienen und dazu beitragen, dass Schüler eine unvoreingenommene Haltung in Geschlechterfragen entwickeln, besonders wenn es im Alltag der Schüler in dieser Hinsicht an männlichen Vorbildern mangelt.

Die Geschlechterverteilung auf Schulleitungsebene entspricht nicht der Geschlechterverteilung der Lehrerschaft (OECD, 2014[15]). Während der Anteil männlicher Lehrkräfte an Schulen des Primarbereichs in vielen Ländern relativ niedrig ist, sind männliche Schulleiter überrepräsentiert. Dies deutet darauf hin, dass männliche Lehrkräfte tendenziell öfter zum Schulleiter befördert werden als weibliche, obwohl die meisten Schulleiter ehemalige Lehrkräfte und die meisten Lehrkräfte weiblich sind (s. Indikator D6 in OECD, 2016[16]).

Anteil weiblicher und männlicher Lehrkräfte nach Altersgruppe und Bildungsbereich

Der höhere Anteil der Frauen bei den jungen Lehrkräften kann, zusammen mit der Dominanz der Frauen bei den Absolventen des Tertiärbereichs in der Fächergruppe Pädagogik (s. OECD-Bildungsdatenbank), Bedenken wegen eines künftigen Ungleichgewichts zwi-

schen den Geschlechtern im Primar- bis Sekundarbereich II auslösen, in denen Frauen bereits heute in der Überzahl sind.

Eine Analyse der Ungleichgewichte hinsichtlich Geschlechts- und Altersstruktur der Lehrerschaft ist aus mindestens zwei Blickwinkeln möglich: erstens im Hinblick auf die Altersverteilung weiblicher und männlicher Lehrkräfte und zweitens im Hinblick auf die Geschlechterverteilung der Lehrkräfte in der jeweiligen Altersgruppe. In den meisten Ländern ist der Anteil der Frauen bei den jungen Lehrkräften (unter 30 Jahren) höher als bei älteren Lehrkräften (älter als 49 Jahre). Im Primarbereich ist der Unterschied zwischen den beiden Altersgruppen im Durchschnitt der OECD-Länder recht klein, mit einem Anteil von 84 Prozent Frauen in der jüngeren Altersgruppe im Vergleich zu 82 Prozent in der älteren (Tab. D5.3). Im Sekundarbereich I ist der Unterschied im Durchschnitt ebenfalls klein: Der Anteil der unter 30-jährigen weiblichen Lehrkräfte beträgt 70 Prozent, bei den über 49-Jährigen liegt der Anteil bei 66 Prozent. Im Sekundarbereich II ist der Unterschied wesentlich größer: Im Durchschnitt der OECD-Länder sind 62 Prozent der unter 30-jährigen Lehrkräfte Frauen, verglichen mit 56 Prozent in der älteren Altersgruppe.

Im Tertiärbereich hingegen, in dem weibliche Lehrende im Durchschnitt in der Minderheit sind, deutet der höhere Frauenanteil bei der jüngeren Generation der Lehrenden auf eine zunehmende Gleichstellung der Geschlechter hin. Im Durchschnitt der OECD-Länder ist der Anteil der weiblichen Lehrenden im Tertiärbereich bei der jüngeren Gruppe näher an 50 Prozent (d.h. einer Gleichstellung der Geschlechter): mit 52 Prozent unter 30-jähriger und 38 Prozent über 49-jähriger weiblicher Lehrender.

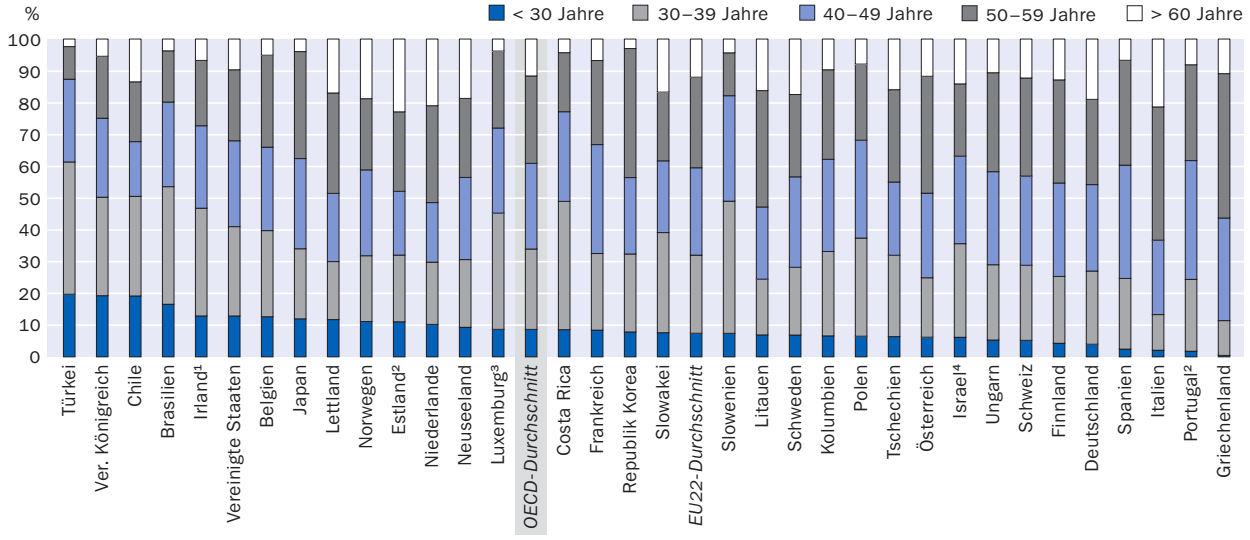
Diese Indikatoren entsprechen der in den letzten 10 Jahren beobachteten Dynamik der Geschlechterstruktur, die auf eine allmähliche Zunahme der geschlechtsspezifischen Unterschiede im Lehrerberuf vom Primar- bis zum Sekundarbereich II hindeutet, im Tertiärbereich hingegen auf eine Abnahme. Die Zunahme des Anteils weiblicher Lehrkräfte zwischen 2005 und 2016 hat im Durchschnitt für alle OECD-Länder mit Daten für beide Jahre für den Primarbereich und die Sekundarbereiche zusammen zu einer Zunahme der geschlechtsspezifischen Unterschiede um 3 Prozentpunkte geführt, im Tertiärbereich hingegen kam es zu einer Verringerung um 4 Prozentpunkte. Im Primar- und Sekundarbereich zusammen sieht man in Ländern wie Deutschland, Griechenland, Irland, der Republik Korea und Tschechien einen Unterschied von mehr als 5 Prozentpunkten. Im Tertiärbereich ist der Unterschied zwischen dem Anteil weiblicher und männlicher Lehrkräfte in vielen Ländern deutlich zurückgegangen, in Belgien, Deutschland, Japan, den Niederlanden und Slowenien um mindestens 7 Prozentpunkte. In der Russischen Föderation betrug der Unterschied 8 Prozentpunkte, dort stellten 2016 Frauen fast 60 Prozent der Lehrenden im Tertiärbereich.

Dieses fortdauernde Ungleichgewicht zwischen Männern und Frauen im Lehrerberuf hat einige Bedenken hervorgerufen, sodass Länder wie das Vereinigte Königreich Maßnahmen eingeführt haben, um die Rekrutierung und den Erhalt einer vielfältigen und inklusiven Lehrerschaft auch in Bezug auf das Geschlecht zu fördern (OECD, 2017[3]; OECD, 2014[8]).

Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass mit höherem Bildungsbereich das Durchschnittsalter der männlichen Lehrkräfte mit größerer Wahrscheinlichkeit steigt. In den meisten Ländern mit verfügbaren Daten ist ein großer Anteil der männlichen Lehrkräfte im Sekundarbereich über 50 Jahre alt. Der Anteil jüngerer Lehrkräfte (unter 30 Jahren) beträgt in den meisten OECD-Ländern mit verfügbaren Daten weniger als 15 Prozent,

Abbildung D5.3

Altersstruktur männlicher Lehrkräfte im Sekundarbereich (2016)



1. Nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 2. Sekundarbereich II umfasst auch Bildungsgänge aus dem postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 3. Sekundarbereich II umfasst auch kurze tertiäre Bildungsgänge. 4. Sekundarbereich II ohne private Bildungseinrichtungen.
Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils männlicher Lehrkräfte im Sekundarbereich, die jünger als 30 Jahre sind.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018), OECD-Bildungsdatenbank, http://stats.oecd.org/. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805838

mit Ausnahme von Chile (19 Prozent) und der Türkei (20 Prozent). Selbst in Ländern, in denen männliche Lehrkräfte in der Mehrheit sind, wie in Japan und der Schweiz, gehören sie mit höherer Wahrscheinlichkeit älteren Altersgruppen an. Tatsächlich ist in einigen Ländern die Mehrheit der männlichen Lehrkräfte im Sekundarbereich II über 50 Jahre alt. In Italien ist der Anteil männlicher Lehrkräfte im Sekundarbereich II über 50 Jahre von allen OECD- und Partnerländern am höchsten (63 Prozent).

D 5

Definitionen

Hilfslehrkräfte und Lehr-/Forschungsassistenten umfasst nicht voll qualifizierte Beschäftigte oder Lernende, die die Lehrkräfte beim Unterrichten der Schüler unterstützen.

Lehrkräfte sind voll qualifiziertes Personal, das direkt mit dem Unterrichten der Schüler befasst ist. Hierzu gehören Lehrkräfte, Förderlehrer und andere Lehrkräfte, die mit Schülern als ganzer Klasse im Klassenzimmer, in kleinen Gruppen in einem Fachraum oder im Einzelunterricht innerhalb oder außerhalb des regulären Unterrichts arbeiten. Im Tertiärbereich umfasst der Lehrkörper Mitarbeiter, deren Hauptaufgabe Lehre oder Forschung ist. Lehrkräfte umfasst auch Fachbereichsleiter, deren Aufgaben einen nur begrenzten Umfang an Unterricht beinhalten, während nicht voll qualifizierte Mitarbeiter, die die Lehrkräfte beim Unterricht unterstützen, wie Hilfslehrkräfte und andere Hilfskräfte, nicht zu dieser Kategorie gehören.

Angewandte Methodik

Weiterführende Informationen s. *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications* (OECD, 2018[17]) sowie für länderspezifische Hinweise Anhang 3 (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten beziehen sich auf das Berichtsjahr 2015/2016 für Bildungsgänge und beruhen auf der von der OECD im Jahr 2017 durchgeführten UNESCO-UIS/OECD/Eurostat-Datenerhebung zur Bildungsstatistik (weitere Informationen s. Anhang 3 unter *http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

Antecol, H., O. Eren and S. Ozbeklik (2012), „The Effect of teacher gender on student achievement in primary school: Evidence from a randomized experiment", *IZA Discusssion Papers*, No.6453, *http://ftp.iza.org/dp6453.pdf* (Zugriff am 20. April 2018). [12]

Beilock, S. et al. (2010), „Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 107/5, pp. 1860–1863, *http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107*. [14]

Croft, A. et al. (2014), „The second shift reflected in the second generation", *Psychological Science*, Vol. 25/7, pp. 1418–1428, *http://dx.doi.org/10.1177/0956797614533968*. [6]

Drudy, S. (2008), „Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation", *Gender and Education*, Vol. 20/4, pp. 309–323, *http://dx.doi.org/10.1080/09540250802190156*. [9]

Holmlund, H. and K. Sund (2008), „Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher?", *Labour Economics*, Vol. 15/1, pp. 37–53, *https://doi.org/10.1016/j.labeco.2006.12.002*. [13]

Kane, J. and J. Mertz (2012), „Debunking myths about gender and mathematics performance", *Notices of the AMS*, Vol. 59/1, *http://dx.doi.org/10.1090/noti790*. [7]

OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264304444-en. [17]

OECD (2017), „Gender imbalances in the teaching profession", *Education Indicators in Focus*, No. 49, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en. [3]

OECD (2016), *Bildung auf einen Blick 2016 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821jw. [16]

OECD (2015), „What lies behind gender inequality in education?", *PISA in Focus*, No. 49, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5js4xffhhc30-en. [1]

OECD (2014), *Bildung auf einen Blick 2014 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6001821hw. [4]

OECD (2014), *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können – Schülerleistungen in Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften*, Bd. 1, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, https://doi.org/10.3278/6004399w. [8]

OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en. [15]

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en. [11]

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en. [10]

Peterson, P. (2011), *Saving Schools: From Horace Mann to Virtual Learning*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, MA. [5]

Stigler, J. and J. Hiebert (1999), *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*, Free Press, New York, NY, https://eric.ed.gov/?id=ED434102 (Zugriff am 20. April 2018). [2]

D 5

Tabellen Indikator D5

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805724

- Tabelle D5.1: Altersstruktur der Lehrerschaft (2016)
- Tabelle D5.2: Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2016)
- Tabelle D5.3: Geschlechterstruktur der Lehrerschaft nach Altersgruppe (2016) und Anteil der weiblichen Lehrkräfte für alle Altersgruppen (2005, 2016)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en. Weitere Untergliederungen s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D5.1

Altersstruktur der Lehrerschaft (2016)

Anteil der Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsbereich und Altersgruppe, basierend auf Personenzahlen

	Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II			Gesamt: Primar- bis Sekundarbereich II		
	< 30 Jahre	30–49 Jahre	≥ 50 Jahre	< 30 Jahre	30–49 Jahre	≥ 50 Jahre	< 30 Jahre	30–49 Jahre	≥ 50 Jahre	< 30 Jahre	30–49 Jahre	≥ 50 Jahre
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	15	47	39	10	41	49	6	49	45	10	45	45
Belgien	20	56	25	17	54	28	14	54	31	17	55	28
Kanada[1]	11[d]	63[d]	26[d]	x(1)	x(2)	x(3)	11	63	26	11	63	26
Chile	22	53	25	21	51	28	21	50	29	21	52	27
Tschechien	8	51	41	9	56	36	4	45	51	7	50	43
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland[2]	10	47	43	8	39	53	8[d]	41[d]	51[d]	9[d]	43[d]	48[d]
Finnland	8	61	31	8	60	32	3	49	47	7	57	36
Frankreich	12	67	21	9	60	31	9	60	31	10	62	27
Deutschland	8	53	39	7	46	47	5	54	41	7	50	43
Griechenland	9	54	36	1	52	47	0	50	50	5	53	43
Ungarn	7	54	39	5	53	42	4	60	36	5	56	39
Island	5	56	39	5	56	39	m	m	m	m	m	m
Irland[3]	15	67	19	x(7)	x(8)	x(9)	11[d]	63[d]	26[d]	13	65	22
Israel[3]	13	65	22	10	62	28	10	56	34	12	62	26
Italien	1	45	55	2	44	55	2	35	63	1	41	58
Japan[4]	17	52	31	16	54	31	11[d]	52[d]	37[d]	15[d]	52[d]	33[d]
Republik Korea	19	66	15	12	60	28	11	59	31	14	62	23
Lettland	9	52	39	6	43	51	6	42	52	7	47	46
Luxemburg[5]	21	59	20	12	64	24	12[d]	64[d]	24[d]	16[d]	62[d]	22[d]
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	15	49	36	15	45	40	11	41	49	14	46	40
Neuseeland	12	49	38	12	47	41	10	46	43	12	48	40
Norwegen	16	54	30	16	54	30	8	49	43	14	53	33
Polen	9	59	31	6	66	28	5	63	32	7	62	31
Portugal[4]	1	61	38	1	59	40	2[d]	62[d]	36[d]	1[d]	61[d]	38[d]
Slowakei	7	63	30	9	53	38	8	50	43	8	55	37
Slowenien	5	58	36	5	58	36	3	53	44	5	57	38
Spanien	9	58	33	3	60	37	3	60	37	5	59	35
Schweden	8	55	37	8	55	37	5	51	44	7	54	39
Schweiz[4]	17	49	33	10	55	36	5[d]	53[d]	42[d]	12[d]	52[d]	36[d]
Türkei	21	63	15	31	63	5	20	68	12	24	65	11
Ver. Königreich	31	54	15	24	58	18	20	56	25	26	56	19
Vereinigte Staaten	16	55	29	16	56	29	12	54	33	15	55	30
OECD-Durchschnitt	**12**	**56**	**31**	**10**	**54**	**35**	**8**	**53**	**38**	**11**	**55**	**34**
EU22-Durchschnitt	**11**	**56**	**33**	**8**	**53**	**38**	**7**	**52**	**41**	**9**	**54**	**37**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	13	68	18	15	65	20	14	64	22	14	66	20
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	7	54	39	7	56	38	7	56	38	7	55	38
Costa Rica	5	63	31	8	67	24	9	67	23	7	65	28
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	4	52	44	5	47	48	4	43	53	4	47	48
Russische Föd.	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

1. Primarbereich umfasst Elementarbereich (ISCED 02). 2. Sekundarbereich II umfasst auch Bildungsgänge im Sekundarbereich I (berufsbildend) und postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 3. Irland: nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: in allen Bildungsbereichen außer Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich II auch private Bildungseinrichtungen. 4. Sekundarbereich II umfasst auch postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 5. Sekundarbereich II umfasst auch kurze tertiäre Bildungsgänge.

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805743

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

Tabelle D5.2

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft (2016)

Anteil weiblicher Lehrkräfte an öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen (in %), nach Bildungsbereich, basierend auf Personenzahlen

	Elementarbereich (ISCED 02)	Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II			Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich	Tertiärbereich			Alle Bildungsbereiche zusammen
				Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Alle Bildungsgänge		Kurze tertiäre Bildungsgänge	Bachelor-, Master-, Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge	Tertiärbereich insgesamt	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
OECD-Länder											
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	45	m	m
Österreich	99	92	72	63	50	55	68	52	40	42	67
Belgien	97	82	64	63	63	63	46	x(10)	x(10)	48	70
Kanada	x(2)	75[d]	x(2)	x(6)	x(6)	75	m	54	42	49	m
Chile	99	81	68	58	51	56	a	m	m	m	m
Tschechien	100	94	78	63	63	63	39	63	38	38	76
Dänemark	m	m	m	54	m	m	a	m	m	m	m
Estland[1,2]	99	91	83	77	62[d]	70[d]	x(5)	a	49	49	82
Finnland	97	79	74	70	55	60	54	a	52	52	73
Frankreich[3]	89	83	60	59	58	59	x(9)	59	41[d]	44[d]	67
Deutschland	96	87	67	56	49	54	59	39	39	39	66
Griechenland	99	71	66	56	50	54	53	a	34	34	65
Ungarn	100	97	77	67	51	64	52	39	43	43	76
Island	94	83	83	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[4]	99	86	x(4)	70[d]	a	70[d]	m	x(10)	x(10)	44	m
Israel[4]	99	85	79	x(6)	x(6)	70	m	m	m	m	m
Italien	99	96	77	71	58	63	m	a	37	37	77
Japan	97	65	42	x(6)	x(6)	30[d]	x(6,8,9)	48[d]	21[d]	27[d]	48
Republik Korea	99	78	70	53	45	51	a	45	32	35	62
Lettland	100	93	85	84	71	80	65	64	54	55	84
Luxemburg	96	76	54	56	53	54[d]	m	x(6)	35	35	m
Mexiko	96	68	53	x(6)	x(6)	48	a	m	m	m	m
Niederlande	88	87	53	53	53	53	a	45	45	45	66
Neuseeland	m	84	66	61	54	60	54	47	49	48	m
Norwegen[5]	92	75	75	53	53	53	53	53	46	46	65
Polen	98	86	73	70	62	66	68	68	45	45	75
Portugal	99	81	72	x(6)	x(6)	69[d]	x(6,10)	x(10)	x(10)	44[d]	71
Slowakei	99	90	77	73	71	72	68	58	45	46	77
Slowenien	97	97	79	66	66	66	a	48	40	42	77
Spanien	93	76	60	57	51	55	a	49	41	43	64
Schweden	95	77	77	x(6)	x(6)	53	44	43	45	45	75
Schweiz	97	83	54	47	43[d]	44[d]	x(5)	a	35	35	61
Türkei	95	59	59	50	52	51	a	40	44	43	57
Ver. Königreich	98	85	64	64	56	61	a	x(10)	x(10)	45	68
Vereinigte Staaten	94	87	67	x(6)	x(6)	58	x(10)	x(10)	x(10)	49[d]	70
OECD-Durchschnitt	**97**	**83**	**69**	**62**	**56**	**59**	**m**	**m**	**41**	**43**	**70**
EU22-Durchschnitt	**97**	**86**	**71**	**64**	**58**	**62**	**m**	**m**	**43**	**44**	**73**
Partnerländer											
Argentinien	m	m	m	m	m	m	a	m	m	m	m
Brasilien	95	89	68	61	51	59	47	45	46	46	71
China	98	64	54	x(6)	x(6)	51	m	m	m	m	m
Kolumbien	97	77	53	x(6)	x(6)	46	66	37	37	37	60
Costa Rica	93	79	57	56	60	57	a	58	44	44	68
Indien	m	51	45	x(6)	x(6)	41	61	a	39	39	m
Indonesien	96	62	49	x(6)	x(6)	50	a	52	41	43	60
Litauen	99	97	82	82	71	79	64	a	56	56	81
Russische Föd.[1]	99	99	83[d]	x(3)	x(7,8)	x(3,7,8)	57[d]	73[d]	51	59[d]	83
Saudi-Arabien	100	53	m	m	m	m	a	x(10)	x(10)	41	m
Südafrika[6]	m	79	x(6)	x(6)	x(6)	58[d]	m	m	m	m	m
G20-Durchschnitt	**96**	**75**	**61**	**m**	**m**	**54**	**56**	**m**	**40**	**43**	**m**

Anmerkung: Die Daten unter „Alle Bildungsbereiche zusammen" umfassen nicht frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01).
1. Elementarbereich (ISCED 02) beinhaltet auch frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ISCED 01). 2. Sekundarbereich II (berufsbildend) umfasst auch Bildungsgänge des Sekundarbereichs I und des postsekundaren, nicht tertiären Bereichs (berufsbildend). 3. Außer im Tertiärbereich in allen Bildungsbereichen nur öffentliche und staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen. Tertiärbereich: nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Irland: nur öffentliche Bildungseinrichtungen für alle Bildungsbereiche, außer Elementarbereich (ISCED 02), wo nur Daten von unabhängigen privaten Bildungseinrichtungen enthalten sind. Israel: in allen Bildungsbereichen außer Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich II auch private Bildungseinrichtungen. 5. Im Primar- und Sekundarbereich I sowie dem Tertiärbereich nur öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. 6. Referenzjahr 2015.
Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805762
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D5.3

Geschlechterstruktur der Lehrerschaft nach Altersgruppe (2016) und Anteil der weiblichen Lehrkräfte für alle Altersgruppen (2005, 2016)

Anteil weiblicher Lehrkräfte (in %), nach Altersgruppe und Bildungsbereich

	Primarbereich		Sekundarbereich I		Sekundarbereich II		Tertiärbereich insgesamt		Gesamt: Primar- bis Sekundarbereich II		Tertiärbereich insgesamt	
	2016		2016		2016		2016		2005	2016	2005	2016
	< 30 Jahre	≥ 50 Jahre	< 30 Jahre	≥ 50 Jahre	< 30 Jahre	≥ 50 Jahre	< 30 Jahre	≥ 50 Jahre	Alle Altersgruppen			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD-Länder												
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	94	91	76	72	71	53	53	37	m	73	m	42
Belgien[1]	85	78	71	59	69	58	65	44	65[d]	70	41	48
Kanada	83[d]	70[d]	x(1)	x(2)	83	70	58	44	73	75	48	49
Chile	80	80	70	65	61	49	m	m	70	71	m	m
Tschechien[1]	93	94	74	82	58	61	m	m	71[d]	77	40	38
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Estland[2]	84	91	76	84	59[d]	72[d]	48	46	m	83[d]	48	49
Finnland	81	76	77	72	68	56	44	52	69	72	47	52
Frankreich[1,3]	89	75	64	56	63	55	57[d]	39[d]	65	67	38	44[d]
Deutschland	93	84	79	67	73	50	46	29	65	70	32	39
Griechenland	87	58	74	61	67	46	48	31	59	66	36	34
Ungarn	94	97	70	76	61	59	51	38	79	78	39	43
Island	70	82	70	82	m	m	m	m	m	m	m	m
Irland[4]	84	86	x(5)	x(6)	64[d]	69[d]	m	m	72	80	39	44
Israel[4]	91	83	86	76	82	66	m	m	79	80	m	m
Italien	96	96	59	77	57	62	52	32	78	78	34	37
Japan[5]	65	68	46	38	40[d]	22[d]	47[d]	23[d]	46	49[d]	18	27[d]
Republik Korea	73	88	73	56	70	29	68	22	61	67	31	35
Lettland	84	94	70	85	63	82	57	53	m	87	m	55
Luxemburg[6]	79	77	67	45	66[d]	48[d]	41	27	m	64[d]	m	35
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m	56	57	m	m
Niederlande	89	83	62	44	64	46	50	36	66	69	35	45
Neuseeland	87	86	74	66	65	59	49	47	69	72	50	48
Norwegen[7]	69	77	69	77	58	47	44	42	m	69	m	46
Polen	83	87	66	75	62	62	m	m	76	77	41	45
Portugal[5]	86	79	62	71	54[d]	69[d]	45[d]	39[d]	74	74[d]	42[d]	44[d]
Slowakei	89	91	76	78	79	72	57	41	77	79	42	46
Slowenien	100	97	80	79	9	99	67	38	78	82	33	42
Spanien	79	75	66	57	62	52	51	37	62	66	39	43
Schweden	71	77	71	77	53	51	46	43	m	71	m	45
Schweiz[1]	89	78	68	48	56[d]	40[d]	54	29	62	64[d]	32	35
Türkei	73	45	65	38	66	34	53	30	m	56	38	43
Vereinigtes Königreich	82	88	67	60	65	56	50	41	68	72	40	45
Vereinigte Staaten[8]	88	88	69	68	62	56	m	m	74	75	44[d]	49[d]
OECD-Durchschnitt	**84**	**82**	**70**	**66**	**62**	**56**	**52**	**38**	**68**	**72**	**39**	**43**
Durchschnitt für Länder mit verfügbaren Daten für beide Referenzjahre									**68**	**71**	**39**	**43**
EU22-Durchschnitt	**87**	**85**	**70**	**69**	**61**	**61**	**52**	**39**	**70**	**74**	**39**	**44**
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	83	92	62	71	55	60	50	42	m	73	m	45
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	58	m	m
Kolumbien	72	77	55	54	49	47	m	m	m	64	m	37
Costa Rica	68	80	58	60	59	58	47	39	m	69	m	44
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	47	m	39
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	56	m	43
Litauen	90	97	74	81	67	79	54	51	84[d]	85	53	56
Russische Föderation[9]	m	m	m	m	m	m	64[d]	53[d]	86	87	51[d]	59[d]
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	41
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m	m	70	m	m
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**67**	**m**	**41**

1. Sekundarbereich II umfasst auch postsekundaren, nicht tertiären Bereich (Belgien, Frankreich und Tschechien: nur für 2005). 2. Sekundarbereich II umfasst auch Bildungsgänge im Sekundarbereich I und postsekundaren, nicht tertiären Bereich (berufsbildend). 3. Außer im Tertiärbereich in allen Bildungsbereichen nur öffentliche und staatlich subventionierte Bildungseinrichtungen. Tertiärbereich: nur öffentliche Bildungseinrichtungen. 4. Irland: nur öffentliche Bildungseinrichtungen. Israel: in allen Bildungsbereichen außer Elementarbereich (ISCED 02) und Sekundarbereich II auch private Bildungseinrichtungen. 5. Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich in Sekundarbereich II und Tertiärbereich insgesamt enthalten. 6. Sekundarbereich II umfasst auch kurze tertiäre Bildungsgänge. 7. Im Primar- und Sekundarbereich I sowie dem Tertiärbereich nur öffentliche und staatlich subventionierte private Bildungseinrichtungen. 8. Tertiärbereich insgesamt umfasst auch postsekundaren, nicht tertiären Bereich. 9. Tertiärbereich insgesamt enthält Teile vom Sekundarbereich II (berufsbildend).

Quelle: OECD/UIS/Eurostat (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805781

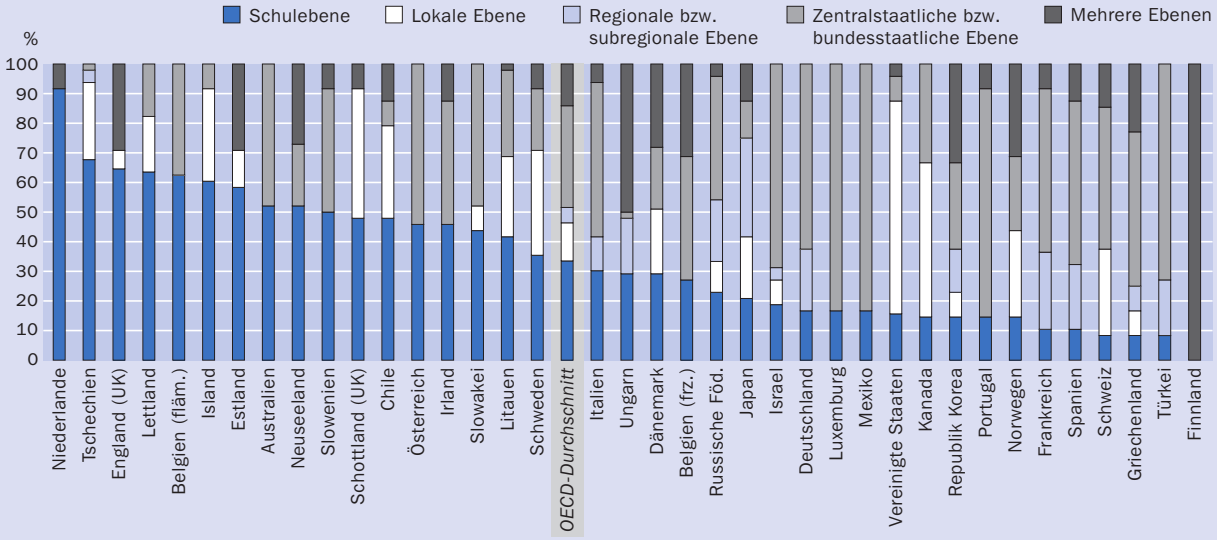
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Indikator D6
Auf welchen Ebenen werden wichtige Entscheidungen im Bildungssystem getroffen?

- In der Mehrzahl der Länder werden Entscheidungen in Bezug auf unterschiedlichste Aspekte in öffentlichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I entweder auf Schulebene oder zentralstaatlicher bzw. bundesstaatlicher Ebene getroffen.
- Entscheidungen über die Unterrichtsorganisation werden in den meisten Ländern überwiegend auf Schulebene getroffen, Entscheidungen über Ressourcenmanagement werden öfter auf Schul- oder lokaler Ebene, Entscheidungen über Planungs- und Strukturangelegenheiten sowie Personalangelegenheiten jedoch eher auf der Ebene übergeordneter Behörden, wobei sich aber die Länder in dieser Hinsicht stark unterscheiden.

Abbildung D6.1

Anteil der auf den einzelnen Entscheidungsebenen getroffenen Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I (2017)



Anordnung der Länder in absteigender Reihenfolge des Anteils der Entscheidungen, die auf Schulebene getroffen werden.
Quelle: OECD (2018), Tabelle D6.1. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805933

Kontext

Die Verteilung der Zuständigkeiten zwischen nationalen, regionalen und lokalen Behörden und den Schulen ist in der Bildungspolitik ein viel diskutiertes Thema. Seit Anfang der 1980er-Jahre war die Verlagerung von Entscheidungskompetenzen auf untere Ebenen des Bildungssystems ein zentrales Ziel von Bildungsreformen. Gleichzeitig haben jedoch viele Länder den Einfluss zentraler Behörden bei der Festlegung von Bildungsstandards, Lehrplänen und Leistungserhebungen gestärkt. So ging beispielsweise häufig die Dezentralisierung von Prozess- und Finanzvorgaben mit einer verstärkten zentralstaatlichen Ergebniskontrolle einher.

Es gibt zahlreiche Gründe für Veränderungen bei den Entscheidungskompetenzen und Zuständigkeiten, und sie unterscheiden sich von Land zu Land. Die häufigsten Gründe für eine Dezentralisierung der Entscheidungskompetenzen sind Effizienzsteigerungen und eine verbesserte Finanzkontrolle, Bürokratieabbau, ein verstärktes Eingehen auf lokale Bedürfnisse, ein flexibleres Personalmanagement, ein verbessertes Innovationspotenzial und die Schaffung von mehr Anreizen für eine Verbesserung der Qualität der Schulbildung (Burns and Köster, 2016[1]).

Dieser Indikator zeigt, wo wichtige Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I getroffen werden. Er erfasst jedoch keineswegs sämtliche Entscheidungen, die innerhalb eines Schulsystems gefällt werden. Vielmehr werden 23 wichtige Entscheidungen, zusammengefasst in vier Entscheidungsbereichen, betrachtet. Die Auswahl dieser Entscheidungen basiert auf aufgearbeiteten Daten früherer Erhebungen zu Entscheidungskompetenzen, die in den Jahren 2003, 2007 und 2011 durchgeführt wurden (s. Abschnitt Angewandte Methodik).

Weitere wichtige Ergebnisse

- In 16 von 38 Ländern werden Entscheidungen am häufigsten von den Schulen selbst getroffen. In 10 dieser Länder wird mindestens die Hälfte der Entscheidungen auf dieser Ebene getroffen. In den Niederlanden und Tschechien werden mindestens zwei Drittel der Entscheidungen auf Schulebene gefällt.
- In 11 von 38 Ländern werden Entscheidungen am häufigsten auf bundes- oder zentralstaatlicher Ebene getroffen. Zu den OECD-Ländern und subnationalen Einheiten, in denen Entscheidungskompetenzen am stärksten zentralisiert sind und mehr als drei Viertel der Entscheidungen auf bundes- oder zentralstaatlicher Ebene getroffen werden, gehören Luxemburg, Mexiko und Portugal.
- Entscheidungen zur Unterrichtsorganisation werden in den meisten Ländern überwiegend von den Schulen selbst bzw. auf lokaler Ebene getroffen. In Deutschland fallen jedoch zwei Drittel dieser Entscheidungen auf bundes- oder zentralstaatlicher Ebene. Die meisten Entscheidungen in den Bereichen Personalangelegenheiten und Ressourcenverwendung werden in etwa der Hälfte der Länder auf Schul- bzw. lokaler Ebene gefällt. Planungs- und Strukturangelegenheiten fallen überwiegend eher in den Kompetenzbereich übergeordneter Ebenen.
- Die Länder unterscheiden sich stark darin, in welcher Art und Weise Entscheidungen getroffen werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder wird fast ein Drittel der Entscheidungen auf Schul- oder lokaler Ebene völlig autonom getroffen und zwei Drittel innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens.

Analyse und Interpretationen

Entscheidungskompetenzen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I

In diesem Indikator werden sechs verschiedene staatliche Ebenen unterschieden, auf denen Entscheidungen gefällt werden können: die zentralstaatliche Ebene, die bundesstaatliche Ebene, die Provinz- bzw. regionale Ebene, die subregionale Ebene, die lokale Ebene und die Schulebene (s. Abschnitt Definitionen). Da in einigen Ländern Entscheidungen nicht auf einer einzelnen Ebene getroffen werden, sondern mehrere Ebenen eingebunden sind, wurde die Kategorie „mehrere Ebenen“ hinzugefügt (Kasten D6.1).

In den Abbildungen werden die Ergebnisse jedoch nach folgenden fünf Ebenen zusammengefasst: die Schulebene, die lokale Ebene, die regionale bzw. subregionale Ebene, die bundesstaatliche bzw. zentralstaatliche Ebene und mehrere Ebenen. Diese Einteilung vereinfacht den Vergleich von föderalen und nicht föderalen Ländern. So werden beispielsweise die bundesstaatliche und die zentralstaatliche Ebene zusammengefasst, da in föderalen Ländern die oberste Ebene, auf der bildungspolitische Entscheidungen in der Regel getroffen werden, der Bundesstaat bzw. das Bundesland ist und in einem nicht föderalen Land die zentralstaatliche Ebene. Entsprechend beziehen sich die regionale und subregionale Ebene sowohl in föderalen als auch in nicht föderalen Ländern auf die Entscheidungsebene unterhalb der bundes- bzw. zentralstaatlichen Ebene; daher wurden diese beiden Ebenen ebenfalls zusammengefasst.

Die Ergebnisse zeigen, dass der größte Teil der Entscheidungen in den 38 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten auf Schulebene gefällt wird. In den 36 OECD-Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten werden durchschnittlich 34 Prozent aller in der Erhebung erfassten Entscheidungen auf Schulebene getroffen. Etwa 34 Prozent aller Entscheidungen werden auf zentraler Ebene gefällt (d. h. auf zentral- bzw. bundesstaatlicher Ebene), rund 13 Prozent der Entscheidungen werden auf lokaler Ebene getroffen, der Ebene direkt oberhalb der Schulebene, und rund 5 Prozent der Entscheidungen auf regionaler bzw. subregionaler Ebene. In einigen Ländern sind jedoch mehrere Ebenen an Entscheidungen beteiligt; im Durchschnitt der OECD-Länder ist dies bei 14 Prozent der Entscheidungen der Fall (Tab. D6.1 und Abb. D6.1).

Die Hälfte der Länder (19 von 38) gaben an, dass der größte Teil der Entscheidungen zum Sekundarbereich I auf Schulebene (16 Länder) bzw. lokaler Ebene (3 Länder) getroffen wird. In Australien, Belgien (fläm.), England (Vereinigtes Königreich), Estland, Island, Lettland, Neuseeland, den Niederlanden und Tschechien fallen die meisten der erfassten Entscheidungen (ausschließlich) auf Schulebene. Bei den 3 Ländern, die angaben, dass der größte Teil der Entscheidungen auf lokaler Ebene gefällt wird, d. h. auf der Ebene von lokalen Schulbezirken oder von lokalen bzw. kommunalen Bildungsbehörden, werden in Kanada und den Vereinigten Staaten die meisten Entscheidungen auf lokaler Ebene gefällt (Tab. D6.1).

In mehr als einem Drittel der Länder (14 Länder) wird der größte Teil der Entscheidungen entweder auf zentralstaatlicher oder bundesstaatlicher Ebene gefällt. In 8 dieser Länder werden die meisten Entscheidungen auf bundes- bzw. zentralstaatlicher Ebene getroffen (Deutschland, Frankreich, Griechenland, Israel, Italien, Luxemburg, Portugal und Türkei). Fasst man die bundes- und zentralstaatliche Ebene zusammen, so erfolgen auch in Mexiko, Österreich und Spanien die meisten Entscheidungen auf diesen Ebenen (Tab. D6.1).

Kasten D6.1

Mehrere Entscheidungsebenen und Einfluss von nicht staatlichen Stellen

An bestimmten Entscheidungen in den vier in dieser Erhebung betrachteten Entscheidungsbereichen können mehrere staatliche Ebenen oder Bildungsbehörden (anstelle einer einzelnen Entscheidungsebene) beteiligt sein (s. Abschnitt Angewandte Methodik).

In einigen wenigen Ländern (Dänemark, Republik Korea und Ungarn) sind bei einigen oder allen Themen in den vier Entscheidungsbereichen mehrere Ebenen eingebunden. Die beteiligten Entscheidungsebenen können je nach Einzelentscheidungen variieren, aber im Allgemeinen wird den unteren staatlichen Ebenen ein gewisses Maß an Entscheidungsspielraum überlassen. In Finnland sind an allen Entscheidungen mehrere Ebenen beteiligt, da die Schul- und lokale Ebene an allen Entscheidungen beteiligt ist, selbst wenn bei einigen Themen eine übergeordnete Behörde einen allgemeinen Rahmen vorgibt. In der Republik Korea etwa legt die zentralstaatliche Regierung eine Mindestanzahl an Unterrichtsstunden für bestimmte zusammengefasste Klassenstufen fest, die Schulen selbst entscheiden jedoch über die Zahl der Unterrichtsstunden pro einzelner Klassenstufe, und sie können auch, innerhalb eines (von der zentralen Ebene) festgelegten Rahmens, die Zahl an Unterrichtsstunden erhöhen oder senken.

In anderen Ländern sind bei weniger Themen mehrere Entscheidungsebenen eingebunden, üblicherweise wird jedoch den Schulen bzw. der lokalen Ebene eine gewisse Flexibilität zugestanden, um Entscheidungen anzupassen oder anzugleichen. In Norwegen beispielsweise werden die Pflichten der Lehrkräfte in den Tarifverträgen zwischen Arbeitgebern (den lokalen Bildungsbehörden) und Lehrkräften festgelegt, auf Schulebene können jedoch zusätzliche Pflichten beschlossen werden. In einigen anderen Fällen werden Entscheidungen von verschiedenen staatlichen Ebenen gemeinsam getroffen. In Litauen erfolgt z. B. die Einstellung der Schulleitung nach einem Wettbewerbsverfahren zwischen den möglichen Kandidaten. Der für die endgültige Entscheidung zuständige Ausschuss besteht aus Vertretern der zentralen staatlichen Ebene, der lokalen Behörden und des Verwaltungsgremiums der Schule.

Zusätzlich zu den Angaben über die Entscheidungskompetenzen unterschiedlicher staatlicher Regierungs- und Verwaltungsebenen haben viele Länder angemerkt, dass auch nicht staatliche Stellen in Entscheidungen eingebunden sein können oder bei der Entwicklung von Rahmenrichtlinien mitwirken können, die bei Entscheidungen auf nachgelagerten Ebenen zu berücksichtigen sind. Die häufigste nicht staatliche Instanz sind Lehrerverbände und -gewerkschaften. Wenn beispielsweise Lehrergewerkschaften mit den Bildungsbehörden über die Festlegung der Gehaltsgruppen verhandeln, arbeiten sie an der Festlegung eines Entscheidungsrahmens mit, der für die Gehälter bestimmter Lehrer gilt. In vielen Ländern sind Lehrergewerkschaften an Entscheidungen über die Festlegung der Aufgaben und dienstlichen Pflichten sowie der Arbeitsbedingungen, der Gehaltsgruppen und der Unterrichtszeit beteiligt. In Belgien (fläm.), Dänemark, Finnland, Island, Israel, Kanada (in einigen Provinzen/Territorien), Norwegen und Schweden sind die Lehrergewerkschaften stark in derartige Entscheidungsfindungen involviert.

In Belgien (fläm.) beispielsweise entscheidet die bundesstaatliche Ebene über die Mindest- und Höchstunterrichtszeit, dies geschieht jedoch nach Rücksprache mit nicht staatlichen Stellen wie Lehrergewerkschaften und Bildungsnetzwerken. Dies trifft auch

auf Belgien (frz.) zu, allerdings können im Rahmen eines solchen Prozesses die Schulen über die Unterrichtszeit und die Bildungsgänge entscheiden. Lehrergewerkschaften können Entscheidungen über die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte und deren Berufslaufbahn beeinflussen, wie dies z. B. in Italien der Fall ist. In Norwegen sind Arbeitgeberverbände an Entscheidungen über Personalangelegenheiten einschließlich der Gehälter beteiligt. In den Niederlanden sind Arbeitgeberverbände und unterschiedliche zivilgesellschaftliche Einrichtungen an allgemeinen bildungspolitischen Entscheidungen beteiligt sowie an Entscheidungen, wie die Schulen zu führen sind.

Auch Eltern und Elternvertretungen üben Einfluss auf Entscheidungen aus (s. Indikator D6 „Welche Mitsprachemöglichkeiten haben Eltern?“ in OECD, 2010[2]). In Schottland (Vereinigtes Königreich) beispielsweise sind Elternbeiräte oft an der Auswahl der Schulleiter beteiligt, und die Bildungsbehörden sind per Gesetz dazu verpflichtet, Eltern in Bildungsangelegenheiten einzubeziehen. In der Türkei werden einige Entscheidungen, u. a. über die Zuweisung der Ressourcen, unter Beteiligung der Eltern-Lehrer-Vereinigungen auf zentralstaatlicher Ebene getroffen. In Portugal sind Lehrerverbände, Experten und wissenschaftliche Gesellschaften an der Festlegung der Rahmenrichtlinien zur Unterrichtszeit und der Entwicklung von Unterrichtsangeboten beteiligt.

Weitere Informationen zu den verschiedenen Entscheidungsebenen und den nicht staatlichen Stellen in allen teilnehmenden Ländern und subnationalen Einheiten s. Anhang 3.

In Dänemark, der Republik Korea, Norwegen und Schweden sind die Entscheidungskompetenzen gleichmäßiger zwischen der zentralen, der mittleren und der lokalen bzw. Schulebene verteilt, und keine der Ebenen ist für mehr als 35 Prozent der betrachteten Entscheidungen zuständig (Tab. D6.1).

In einigen wenigen Ländern werden Entscheidungen von verschiedenen staatlichen Ebenen gemeinsam getroffen. In Finnland und Ungarn sind bei den meisten Entscheidungen mehrere Ebenen eingebunden. In Finnland werden alle erfassten Entscheidungen von verschiedenen Ebenen gemeinsam getroffen. Zwar sind die lokalen Behörden als Anbieter von Bildung in den meisten Fällen entscheidungsbefugt, in der Praxis werden jedoch viele Entscheidungen in großen städtischen Schulbezirken, vor allem im Bereich Personalangelegenheiten, auf Schulebene delegiert (Tab. D6.1).

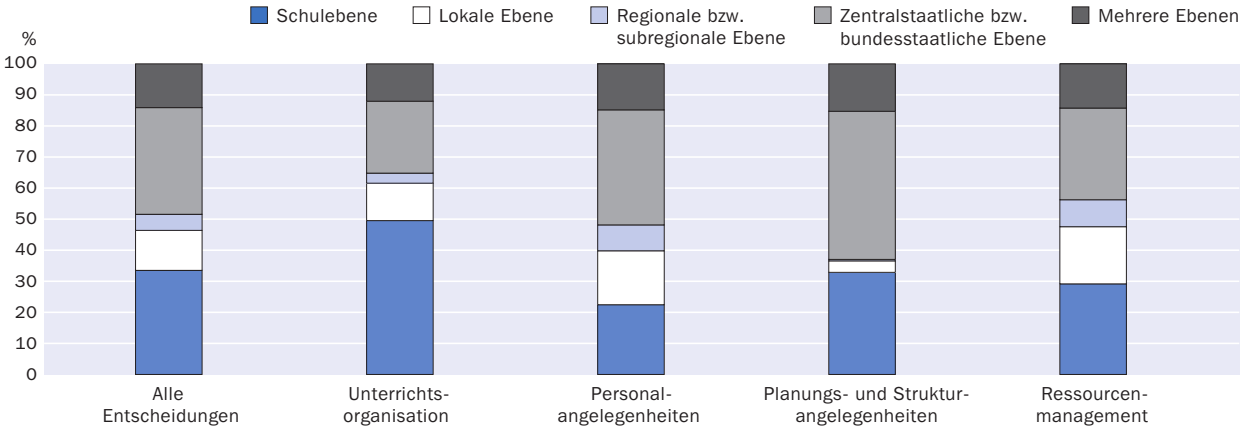
Entscheidungsbereiche

Entscheidungen in den Bildungssystemen werden hier in vier allgemein gefasste Entscheidungsbereiche untergliedert: Unterrichtsorganisation, Personalangelegenheiten, Planungs- und Strukturangelegenheiten und Ressourcenmanagement (Tab. D6.2).

Je nach Entscheidungsbereich bestehen große Unterschiede darin, auf welcher Ebene die Entscheidungen getroffen werden. Im Durchschnitt der OECD-Länder und subnationalen Einheiten werden Entscheidungen über die Unterrichtsorganisation überwiegend auf Schulebene gefällt (50 Prozent), Entscheidungen über Ressourcenmanagement öfter auf lokaler oder Schulebene (48 Prozent). Entscheidungen über Planungs- und Strukturangelegenheiten werden dagegen am ehesten auf zentral- bzw. bundesstaatlicher Ebene (50 Prozent) gefällt. Entscheidungen über Personalangelegenheiten werden gleichmäßiger auf verschiedene Ebenen verteilt (Abb. D6.2).

Abbildung D6.2

Anteil der auf den einzelnen Entscheidungsebenen in den OECD-Ländern getroffenen Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, nach Entscheidungsbereich (2017)



Quelle: OECD (2018), Tabellen D6.1 und D6.2. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805952

Da eine allgemeine Bewertung der unterschiedlichen Entscheidungskompetenzen Entscheidungen in verschiedenen Bereichen erfasst, kann eine summarische Kenngröße Unterschiede im Ausmaß der Zentralisierung von Entscheidungen in diesen Bereichen verbergen. Beispielsweise kann ein Land nahezu alle Entscheidungen zum Lehrplan zentral treffen, während die Entscheidungsbefugnis über die an den Schulen angebotenen Bildungsgänge fast vollständig bei den Schulen liegen kann (Abb. D6.3b im Internet). Die Verteilung der Entscheidungskompetenzen in den vier Entscheidungsbereichen auf die verschiedenen Verwaltungsebenen ist ein Indikator der „funktionalen Dezentralisierung", die berücksichtigt, dass Entscheidungsbefugnisse in einigen Bereichen dezentral und in anderen zentral organisiert sein können (weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik).

D 6

Unterrichtsorganisation

In dieser Erhebung wurden drei Entscheidungen zur Unterrichtsorganisation betrachtet: welche Schule ein Kind besuchen soll, wie die Klassenzusammensetzung erfolgt und die Zahl der Unterrichtszeitstunden der Schüler. Fasst man diese Entscheidungen zusammen, so wird in rund der Hälfte der Fälle darüber auf Schulebene entschieden, allerdings bestehen sowohl zwischen den Ländern als auch innerhalb der einzelnen Länder große Unterschiede darin, auf welcher Ebene die Entscheidungen getroffen werden (Tab. D6.2).

In Chile, den Niederlanden und Tschechien werden Entscheidungen zu diesen drei Themen ausschließlich auf Schulebene gefällt. In anderen Ländern sind die Entscheidungsbefugnisse zwischen bundes- bzw. zentralstaatlicher, lokaler und Schulebene aufgeteilt (Abb. D6.3b im Internet).

Die Entscheidung darüber, welche Schule ein Kind besuchen sollte, fällt überwiegend auf lokaler oder Schulebene. In fast allen Ländern sind auch die Eltern in gewissem Ausmaß an der Auswahl der Schule, die ihre Kinder besuchen, beteiligt. Nur in Brasilien, Frankreich, Griechenland, Israel, Norwegen und der Schweiz wird diese Entscheidung nicht von den Eltern getroffen (sofern die Kinder eine öffentliche Bildungseinrichtung besuchen) (Tab. D6.5 im Internet).

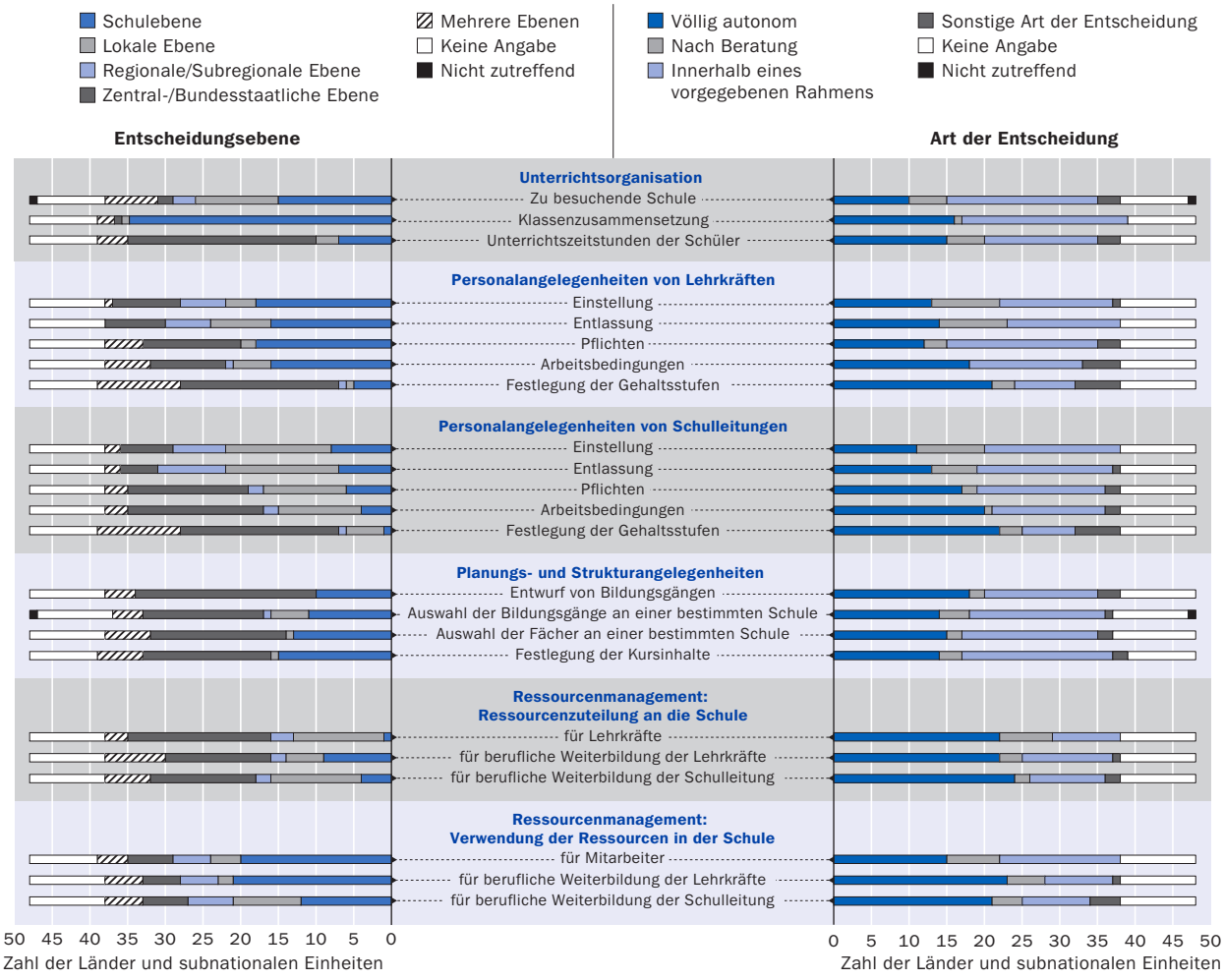
Entscheidungen über die Klassenzusammensetzung werden in fast 90 Prozent der Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten von der Schule getroffen. Dagegen entscheidet in 60 Prozent der Länder und subnationalen Einheiten die bundesstaatliche bzw. zentralstaatliche Ebene über die Unterrichtszeit, in den meisten übrigen Ländern fällt diese Entscheidung auf lokaler bzw. Schulebene, allerdings innerhalb eines auf zentraler Ebene festgelegten Rahmens. Nur in England (Vereinigtes Königreich) entscheiden die Schulen autonom über die Unterrichtszeit (Tab. D6.5 und Abb. D6.3b im Internet; weiterführende Informationen s. Indikator D1 und Kasten D1.3).

Planungs- und Strukturangelegenheiten

Entscheidungen zu Unterrichtsangeboten und Lernressourcen (d. h. Entwurf von Bildungsgängen, Auswahl der Bildungsangebote an einer bestimmten Schule, Auswahl der an einer bestimmten Schule unterrichteten Fächer und Festlegung von Kursinhalten) fallen im Durchschnitt der OECD-Länder am häufigsten auf bundesstaatlicher bzw. zentralstaatlicher Ebene. In den übrigen Fällen werden diese Entscheidungen auf Schulebene oder,

Abbildung D6.3a

Auf den einzelnen Entscheidungsebenen getroffene Entscheidungen und Art der Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, nach Entscheidungsbereich (2017)



Quelle: OECD (2018), Tabellen D6.5, D6.6a, D6.6b, D6.7 und D6.8 im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805971

sofern nicht eine Ebene alleine zuständig ist, auf mehreren Ebenen gefällt. Nur in wenigen Ländern ist die lokale oder regionale Ebene entscheidungsbefugt (Tab. D6.2).

In 21 der 38 Länder und subnationalen Einheiten, für die Daten zu Entscheidungskompetenzen nach Bereichen vorliegen, werden mindestens 50 Prozent der Entscheidungen zu den Bildungsgängen und den unterrichteten Fächern auf bundes- bzw. zentralstaatlicher Ebene getroffen. In Israel, Luxemburg, Mexiko, Norwegen, Portugal, der Russischen Föderation, der Schweiz und der Türkei werden diese Entscheidungen ausnahmslos auf bundes- oder zentralstaatlicher Ebene gefällt (Tab. D6.2 und Abb. D6.3a).

Je nach Einzelentscheidung können jedoch unterschiedliche Entscheidungsebenen zuständig sein. Entscheidungen über die Festlegung der Kursinhalte fallen in rund einem Fünftel der Länder auf Schul- und lokaler Ebene. Sie sind aber verantwortlich für die Auswahl der Bildungsangebote an einer bestimmten Schule, die Auswahl der an einer bestimmten Schule unterrichteten Fächer oder, in einem größeren Teil der Länder (bis zu einem Drittel), für Entscheidungen über die Festlegung von Kursinhalten (Tab. D6.7 im Internet).

Entscheidungen auf Schul- bzw. lokaler Ebene werden jedoch nicht in völliger Autonomie getroffen, sondern innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens oder nach Rücksprache mit anderen Ebenen. Eine Ausnahme ist Schweden, wo die lokale Ebene in völliger Autonomie über die Auswahl der Bildungsangebote an einer bestimmten Schule entscheidet (Tab. D6.7 im Internet).

Personalangelegenheiten

Entscheidungen über Personalangelegenheiten umfassen die Einstellung und Entlassung von Beschäftigten, die Pflichten und Arbeitsbedingungen der Beschäftigten und die Festlegung der Gehaltsgruppen. Bei dieser Erhebung wurde unterschieden zwischen Entscheidungen, welche die Lehrkräfte betreffen, und denjenigen, welche die Schulleitungen betreffen.

Was die Entscheidungen zu den Lehrkräften anbelangt, so variieren die zuständigen Ebenen je nach Art der Entscheidung.

Von den fünf betrachteten Entscheidungen wird auf Schulebene am häufigsten über die folgenden vier entschieden: Einstellung, Entlassung, Pflichten und Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte. Von den 38 Ländern und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten gaben 40 bis 50 Prozent der Länder an, dass Entscheidungen über diese Fragen auf Schulebene fallen. Alle vier Entscheidungsarten werden in fast einem Viertel der Länder mit verfügbaren Daten auf Schulebene getroffen: in Belgien (fläm.), Dänemark, England (Vereinigtes Königreich), Estland, Lettland, Litauen, den Niederlanden, der Slowakei, Slowenien und Tschechien. In Australien und Mexiko ist für diese Entscheidungen die bundesstaatliche Ebene zuständig, in Luxemburg und der Türkei die zentralstaatliche Ebene. In den übrigen Ländern mit verfügbaren Daten sind für diese vier Entscheidungen zu den Lehrkräften mehrere Ebenen zuständig (Tab. 6.6a im Internet).

Bei den Entscheidungen über die Gehälter der Lehrkräfte ergibt sich ein anderes Bild (für Unterschiede bei den Gehältern auf subnationaler Ebene s. Indikator D3 und Kasten D3.2). In mehr als der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten wird darüber auf bundes- bzw. zentralstaatlicher Ebene entschieden, während in mehr als einem Viertel

der Länder mehrere Ebenen in die Entscheidungen eingebunden sind. In den übrigen Ländern außer einem werden diese Entscheidungen auf der lokalen bzw. der Schulebene gefällt (Tab. D6.6a im Internet).

In den meisten Ländern ist für Entscheidungen zur Schulleitung dieselbe Ebene zuständig wie für Entscheidungen zu den Lehrkräften. In einigen Ländern sind jedoch für Entscheidungen zu Lehrkräften und Schulleitung jeweils unterschiedliche Ebenen zuständig. Das trifft in Estland, Lettland und Tschechien auf alle fünf Einzelentscheidung in den Personalangelegenheiten zu. In diesen Ländern sind Schulen zuständig für Entscheidungen zu den Lehrkräften, die entsprechenden Entscheidungen zur Schulleitung werden jedoch auf lokaler Ebene getroffen. In anderen Ländern, in denen für Entscheidungen zu Lehrkräften und Schulleitung jeweils unterschiedliche Ebenen zuständig sind, trifft dies jedoch nur für einige der fünf Einzelentscheidungen zu. In den meisten Fällen werden hierbei Entscheidungen zur Schulleitung auf einer höheren Ebene getroffen als Entscheidungen zu Lehrkräften (Tab. D6.6a und D6.6b im Internet).

Zuteilung und Verwendung von Ressourcen

Im Vergleich zu den anderen Entscheidungen werden Entscheidungen über die Zuteilung und Verwendung von Ressourcen etwas weniger häufig auf zentraler Ebene gefällt (30 Prozent der Entscheidungen auf zentralstaatlicher bzw. bundesstaatlicher Ebene). Hierbei ist ein deutlicher Unterschied zwischen Entscheidungen über die Zuteilung der Mittel und Entscheidungen über ihre Verwendung zu beobachten.

In 14 bis 19 der 38 Länder mit verfügbaren Daten (die entsprechenden Entscheidungen betreffend) entscheiden bundes- bzw. zentralstaatliche Behörden über die Zuweisung von Mitteln für Lehrkräfte und für die berufliche Weiterbildung von Schulleitern und Lehrkräften. In einer etwas geringeren Anzahl von Ländern erfolgen diese Entscheidungen auf lokaler bzw. Schulebene (13 bis 16 der Länder bezüglich der entsprechenden Entscheidungen). In den meisten Ländern (20 von 38) werden die drei Entscheidungen über die Zuweisung von Mitteln auf der gleichen Ebene getroffen, in den übrigen Ländern sind jedoch zwei Ebenen zuständig. Lediglich in der Slowakei sind drei unterschiedliche Ebenen für diese drei Entscheidungen zuständig (Tab. D6.8 im Internet).

In fast der Hälfte der Länder entscheiden zwar bundes- bzw. zentralstaatliche Behörden über die Zuteilung von Mitteln, über die Verwendung dieser Mittel innerhalb der Schule für die Beschäftigten und die Weiterbildung der Lehrkräfte und der Schulleiter wird jedoch häufiger auf lokaler oder Schulebene entschieden. In mehr als der Hälfte der Länder entscheiden die Schulen über die Verwendung von Mitteln für die Beschäftigten und die berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte. In den meisten der 38 Länder und subnationalen Einheiten mit verfügbaren Daten entscheiden die Schulen zwar über die Verwendung der Mittel für die berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte. Wenn es aber um die Verwendung der Mittel für die berufliche Weiterentwicklung der Schulleiter geht, so sind die Schulen in weniger als einem Drittel der Länder entscheidungsbefugt, denn in fast einem Viertel der Länder entscheidet die lokale Ebene hierüber (Tab. D6.8 im Internet).

Art der Entscheidungen auf Schulebene bzw. auf lokaler Ebene

Entscheidungen über ein bestimmtes Thema werden üblicherweise auf einer einzigen Entscheidungsebene getroffen. Das bedeutet jedoch nicht, dass diese Ebene in völliger Autonomie entscheiden kann. Entscheidungen können auch nach Rücksprache mit anderen Stellen oder innerhalb eines von einer übergeordneten Behörde vorgegebenen Rah-

mens fallen. Die unterschiedlichen Entscheidungsarten könnten auf das Erfordernis zurückzuführen sein, die nötige Konsistenz der Entscheidungen über unterschiedliche subnationale Einheiten hinweg sicherzustellen und Ungleichheiten innerhalb eines Landes zu vermeiden.

Betrachtet man die lokale und die Schulebene gemeinsam, um zu analysieren, welche Entscheidungen auf den untersten Entscheidungsebenen fallen, so werden im Durchschnitt aller OECD-Länder und subnationalen Einheiten fast die Hälfte der in dieser Erhebung erfassten Entscheidungen auf lokaler oder Schulebene getroffen. Fast ein Drittel dieser Entscheidungen (15 Prozent aller Entscheidungen) fallen in völliger Autonomie, der größte Teil jedoch (29 Prozent aller Entscheidungen) innerhalb eines von einer übergeordneten Behörde vorgegebenen Rahmens. Auf diesen Ebenen fallen mit 5 Prozent aller Entscheidungen relativ wenige Entscheidungen nach Rücksprache mit anderen Stellen im Bildungssystem. In Mexiko basieren jedoch alle Entscheidungen auf lokaler oder Schulebene (17 Prozent der Entscheidungen) auf einem derartigen Konsultationsprozess. Abgesehen von Entscheidungen, die unmittelbar auf lokaler oder Schulebene getroffen werden, fallen einige Entscheidungen auf anderen Ebenen jedoch nach Rücksprache mit der lokalen bzw. der Schulebene. Das trifft auf rund 2 Prozent aller betrachteten Entscheidungen zu (Tab. D6.3 und Abb. D6.4a).

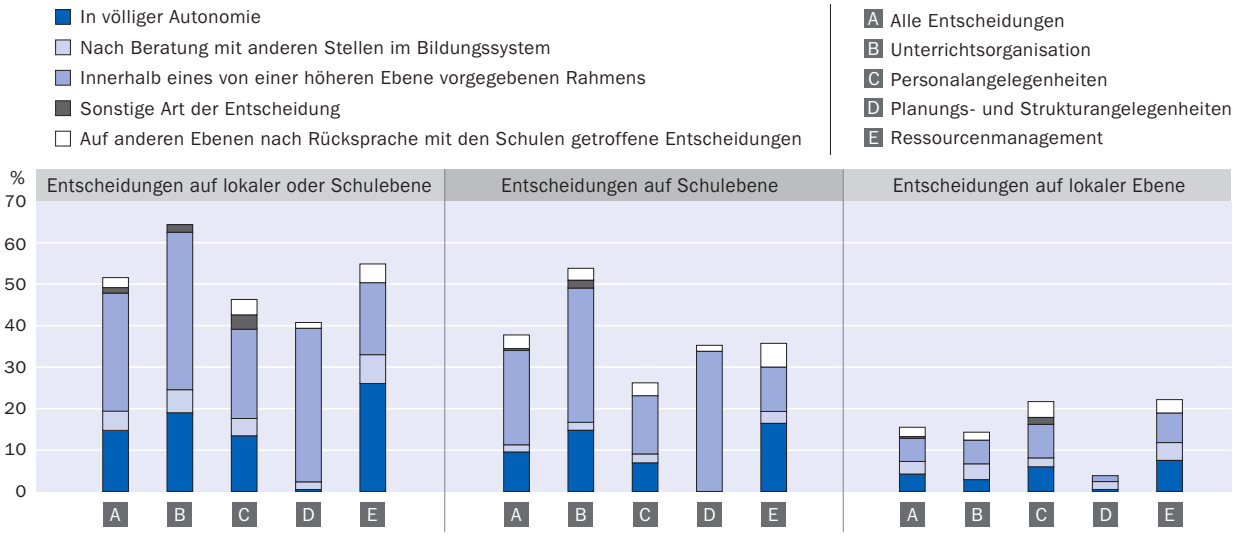
Die Art, wie Entscheidungen gefällt werden, variiert beträchtlich zwischen den einzelnen Entscheidungsbereichen. Im Bereich Planungs- und Strukturangelegenheiten wird der geringste Anteil der Entscheidungen (weniger als 39 Prozent der Entscheidungen) auf Schul- oder lokaler Ebene gefällt und ein vernachlässigbarer Anteil in völliger Autonomie. Nur in Schweden werden diese Entscheidungen ausschließlich autonom getroffen. Rund 50 Prozent der Entscheidungen im Bereich Ressourcenmanagement fallen auf Schul- oder lokaler Ebene, die Mehrheit davon in völliger Autonomie. Darüber hinaus werden weitere 5 Prozent der Entscheidungen im Bereich Ressourcenmanagement auf höheren staatlichen Ebenen getroffen, jedoch nach Rücksprache mit den Schulen bzw. der lokalen Ebene. Die Unterrichtsorganisation ist der Bereich, in dem der größte Anteil (fast zwei Drittel) der Entscheidungen auf der Schul- bzw. lokalen Ebene gefällt wird. In diesem Bereich werden jedoch nur 19 Prozent der Entscheidungen von den Schulen oder der lokalen Ebene in völliger Autonomie getroffen, der größte Teil der Entscheidungen, die auf Schul- oder lokaler Ebene fallen, wird innerhalb eines von einer übergeordneten Stelle vorgegebenen Rahmens getroffen (Abb. D6.4a sowie Tab. D6.4a im Internet).

Die Art, wie Entscheidungen gefällt werden, variiert beträchtlich zwischen den einzelnen Ländern (Tab. D6.3 sowie Tab. D6.4a und Abb. D6.4b im Internet). Betrachtet man alle Entscheidungsbereiche zusammen, so wird deutlich, dass in der Mehrzahl der 19 OECD- und Partnerländer sowie subnationalen Einheiten, in denen die meisten Entscheidungen auf Schul- oder lokaler Ebene fallen (mehr als 50 Prozent der Entscheidungen fallen auf diesen Ebenen), die meisten Entscheidungen innerhalb eines von einer übergeordneten Behörde vorgegebenen Rahmens getroffen werden (in Australien, Belgien [fläm.], Chile, Dänemark, Estland, Kanada, Lettland, Litauen, Neuseeland, Schottland [Vereinigtes Königreich], Slowenien und Tschechien). In England (Vereinigtes Königreich), Finnland, Island, Schweden und der Slowakei jedoch wird mindestens die Hälfte dieser Entscheidungen völlig autonom getroffen (Tab. D6.3).

Wie vielleicht zu erwarten, treffen die Schulen in Ländern mit stärker zentralisierten Entscheidungskompetenzen für einen Großteil der Entscheidungen diese eher innerhalb

Abbildung D6.4a

Anteil der in OECD-Ländern auf lokaler oder Schulebene getroffenen Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, nach Art der Entscheidung und Entscheidungsbereich (2017)



Quelle: OECD (2018), Tabelle D6.3 sowie Tabellen D6.4a, D6.4b und D6.4c im Internet. Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en). StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805990

eines übergeordneten Rahmens. Dies ist in Frankreich und Portugal der Fall, wo höchstens 15 Prozent der Entscheidungen auf Schulebene getroffen werden und die meisten bzw. alle davon innerhalb eines von einer übergeordneten Ebene vorgegebenen Rahmens (Tab. D6.3).

Selbst wenn Entscheidungen auf anderen Ebenen getroffen werden, fällt ein beachtlicher Anteil der Entscheidungen nach Rücksprache mit den Schulen bzw. der lokalen Ebene. In Australien und Luxemburg trifft dies auf mindestens 10 Prozent der Entscheidungen zu (Tab. D6.3).

Definitionen

Zentralstaatliche Ebene: Die *zentralstaatliche Regierung* umfasst sämtliche Stellen auf nationaler Ebene, die Entscheidungen treffen bzw. an bestimmten Aspekten der Entscheidungsfindung beteiligt sind.

Lokale Ebene: Die Stadt oder Gemeinde ist die kleinste Verwaltungseinheit innerhalb eines Staates mit einer entscheidungsbefugten Behörde an der Spitze. Die *lokale Behörde* kann die Bildungsabteilung innerhalb einer *allgemeinen lokalen Regierung/Verwaltung* sein oder eine spezielle Behörde, die ausschließlich für Bildung zuständig ist.

Mehrere Ebenen: Mehrere Entscheidungsebenen bezieht sich auf eine Kombination von zwei oder mehr der genannten Behörden (z. B. auf zentralstaatlicher und lokaler Ebene).

Regionale Ebene: Die *Provinz* oder *Region* ist in Ländern ohne eine föderale oder ähnliche Struktur die erste Verwaltungseinheit unterhalb der nationalen Ebene, in Ländern mit einer föderalen oder ähnlichen Struktur die zweite. Auf dieser Ebene werden Entscheidungen von Provinz- bzw. Regionalbehörden oder -regierungen getroffen.

Schule, Schulvorstand oder Verwaltungsausschuss bezieht sich ausschließlich auf die einzelne Schule und umfasst das Verwaltungspersonal und die Lehrkräfte oder ein Verwaltungsgremium oder einen Verwaltungsausschuss, der bzw. die für diese bestimmte Schule eingerichtet wurde. Entscheidungen für diese Schule können von verschiedenen Gremien getroffen werden: einem externen Verwaltungsgremium, dem u. a. Einwohner der Gemeinde/Stadt angehören, einem internen Verwaltungsgremium, dem der Schulleiter, Lehrkräfte, sonstige an der Schule Beschäftigte, Eltern und Schüler angehören, und einem externen und internen Verwaltungsgremium gemeinsam. „Schulnetzwerke", „Netzwerke von Schulen", „Didaktikkreise" und „Gruppen von Schulen" sind als Schulen zu betrachten.

Bundesstaatliche Ebene: In föderalen Ländern oder Ländern mit ähnlichen staatlichen Strukturen ist der Bundesstaat/das Bundesland die erste Verwaltungseinheit unterhalb der nationalen Ebene. Auf dieser Ebene werden Entscheidungen von *bundesstaatlichen Regierungen* getroffen. In Ländern, die nicht föderal oder ähnlich strukturiert sind, in denen die staatlichen Stellen sich auf das ganze Land beziehen, existiert diese Ebene nicht.

Subregionale Ebene: Die *Subregion* ist in Ländern ohne föderale oder ähnliche Struktur die zweite Verwaltungseinheit unterhalb der nationalen Ebene. Auf dieser Ebene werden Entscheidungen von *subregionalen oder interkommunalen Behörden bzw. Regierungen* getroffen

Angewandte Methodik

Dieser Indikator zeigt die verschiedenen Entscheidungsebenen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I auf. Die Dezentralisierung betrifft die Kompetenzverteilung auf die verschiedenen Regierungsebenen. Dieses Konzept umfasst zwei Aspekte: den Ort der Entscheidung, d. h., auf welcher Ebene die entscheidungsbefugte Stelle angesiedelt ist, sowie die Art der Entscheidung, die sich auf das Ausmaß bezieht, in dem Entscheidungen autonom oder gemeinsam mit anderen gefällt werden.

Es wird zwischen sieben verschiedenen Entscheidungsebenen unterschieden: zentralstaatliche Regierungen, bundesstaatliche Regierungen, Provinz- oder Regionalbehörden oder -regierungen, subregionale oder interkommunale Behörden oder Regierungen, lokale Behörden oder Regierungen, Schulen oder Schulgremien oder -ausschüsse und mehrere Ebenen (s. Abschnitt Definitionen oben). Bei den meisten Entscheidungen gibt es nur eine entscheidungsbefugte Stelle, es konnte jedoch angegeben werden, dass bei bestimmten Entscheidungen mehrere Ebenen eingebunden sind.

Der wichtigste Faktor zur Bestimmung des Grades an Autonomie bei Entscheidungen bzw. der Art der Entscheidung ist, „wer entscheidet". Hierzu wurde bei der Erhebung in folgende Kategorien unterteilt: völlig autonom, nach Rücksprache mit anderen Stellen auf anderen Ebenen des Bildungssystems, unabhängig, jedoch innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens, sonstige Art der Entscheidung.

Die Erhebung erfasst 23 allgemeine Entscheidungen (gegenüber 46 in der vorherigen Fassung). Diese wurden vier Entscheidungsbereichen zugeordnet:

1. *Unterrichtsorganisation:* mit dem Schwerpunkt Aufnahme/Zulassung von Schülern, Unterrichtszeit, Klassenzusammensetzung
2. *Personalangelegenheiten:* Einstellung und Entlassung von Lehrkräften und Schulleitungen, Festlegung der Aufgaben und dienstlichen Pflichten sowie der Arbeitsbedingungen der

Lehrkräfte und Schulleitungen, Festlegung der Gehaltsgruppen der Lehrkräfte und Schulleitungen
3. *Planungs- und Strukturangelegenheiten:* Entwurf von Bildungsgängen, Auswahl der Unterrichtsangebote (Bildungsgänge) an einer bestimmten Schule, Auswahl der an einer bestimmten Schule unterrichteten Fächer, Festlegung der Kursinhalte
4. *Ressourcen:* Zuweisung und Verwendung von Ressourcen für Lehrkräfte und Schulleitungen

Die Zahl der Entscheidungen pro Entscheidungsbereich war nicht gleich groß, daher wurden Anpassungen vorgenommen, um alle vier Bereiche gleich zu gewichten. Da die Zahl der Items (d. h. der Entscheidungen) nicht in allen Bereichen gleich groß ist, wurde jedes Item mit der inversen Zahl der Items in dem jeweiligen Entscheidungsbereich gewichtet. Einige Items wurden in Subitems aufgeteilt. Die Summe der Gewichtungen der Subitems entspricht dem Gewicht eines Items (innerhalb desselben Bereichs) ohne Subitems. Fehlende bzw. nicht zutreffende Subitems werden mit 0 gewichtet, was zu einer Veränderung der Gewichtung innerhalb eines Bereichs führt.

Weiterführende länderspezifische Informationen s. Anhang 3 (*http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en*). Informationen zu weiteren Themen, die in früheren Runden der Datenerhebungen erfasst wurden, finden sich in *Bildung auf einen Blick 2012* (OECD, 2012[3]).

Litauen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Publikation nicht Mitglied der OECD. Litauen erscheint somit nicht in der Liste der Mitgliedsländer, und aggregierte Zahlen enthalten keine Daten zu Litauen.

Quellen

Die Daten stammen aus der OECD/INES-Erhebung 2017 zum Ort der Entscheidungskompetenz und beziehen sich auf das Berichtsjahr für Bildungsgänge 2016/2017. Das aktualisiert die Ergebnisse einer früheren umfassenderen Erhebung, die 2011 durchgeführt wurde (Ergebnisse veröffentlicht in *Bildung auf einen Blick 2012*, OECD, 2012[3]).

Anmerkung zu den Daten aus Israel

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

Weiterführende Informationen

Burns, T. and F. Köster (eds.) (2016), *Governing Education in a Complex World, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, *http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en*. [1]

OECD (2012), „Indikator D6: Auf welchen Ebenen werden wichtige Entscheidungen im Bildungssystem getroffen?“, in *Bildung auf einen Blick 2012 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, *https://doi.org/10.3278/6001821fw*. [3]

OECD (2010), „Indikator D6: Welche Mitsprachemöglichkeiten haben Eltern?“, in *Bildung auf einen Blick 2010 – OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. [2]

Tabellen Indikator D6

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805857

- Tabelle D6.1: Anteil der auf den einzelnen Entscheidungsebenen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I getroffenen Entscheidungen (in %) (2017)
- Tabelle D6.2: Anteil der auf den einzelnen Entscheidungsebenen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I getroffenen Entscheidungen (in %), nach Entscheidungsbereich (2017)
- Tabelle D6.3: Anteil der Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf lokaler und Schulebene getroffen werden (in %), nach Art der Entscheidung (2017)
- **WEB** Table D6.4a: Percentage of decisions taken at the local or school levels in public lower secondary education in OECD countries, by mode of decision making and domain (Anteil der auf der lokalen bzw. Schulebene gefällten Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen der OECD-Länder, nach Art der Entscheidung und Entscheidungsbereich) (2017)
- **WEB** Table D6.4b: Percentage of decisions taken at the school level in public lower secondary education, by mode of decision making and domain (Anteil der Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf Schulebene getroffen werden, nach Art der Entscheidung und Entscheidungsbereich) (2017)
- **WEB** Table D6.4c: Percentage of decisions taken at the local level in public lower secondary education, by mode of decision making and domain (Anteil der Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf lokaler Ebene getroffen werden, nach Art der Entscheidung und Entscheidungsbereich) (2017)
- **WEB** Table D6.5: Level of government at which different types of decisions about organisation of instruction are taken in public lower secondary education (Regierungs-/Verwaltungsebene, auf der verschiedene Entscheidungen in Bezug auf die Unterrichtsorganisation an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I getroffen werden) (2017)
- **WEB** Table D6.6a: Level of government at which different types of decisions about personal management of teachers are taken in public lower secondary education (Regierungs-/Verwaltungsebene, auf der verschiedene Entscheidungen in Bezug auf Personalangelegenheiten von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I getroffen werden) (2017)

- **WEB** Table D6.6b: Level of government at which different types of decisions about personal management of principals are taken in public lower secondary education (Regierungs-/Verwaltungsebene, auf der verschiedene Entscheidungen in Bezug auf Personalangelegenheiten von Schulleitern an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I getroffen werden) (2017)

- **WEB** Table D6.7: Level of government at which different types of decisions about planning and structures are taken in public lower secondary education (Regierungs-/Verwaltungsebene, auf der verschiedene Entscheidungen in Bezug auf Planungs- und Strukturangelegenheiten an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I getroffen werden) (2017)

- **WEB** Table D6.8: Level of government at which different types of decisions about ressources are taken in public lower secondary education (Regierungs-/Verwaltungsebene, auf der verschiedene Entscheidungen in Bezug auf Ressourcen an öffentlichen Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I getroffen werden) (2017)

- **WEB** Figure D6.3b: Percentage of decisions taken at each level of government in public lower secondary education, by domain (Anteil der auf den einzelnen Entscheidungsebenen gefällten Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, nach Entscheidungsbereich) (2017)

- **WEB** Figure D6.4b: Percentage of decisions taken at the local or school levels in public lower secondary education, by mode of decision making and domain (Anteil der auf der lokalen bzw. Schulebene gefällten Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs I, nach Art der Entscheidung und Entscheidungsbereich) (2017)

Datenstand: 18. Juli 2018. Aktualisierte Daten s. *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en* im Internet. Daten s. auch *http://stats.oecd.org/*, OECD-Bildungsdatenbank.

Tabelle D6.1

Anteil der auf den einzelnen Entscheidungsebenen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I getroffenen Entscheidungen (in %) (2017)

	Zentralstaatliche Ebene	Bundesstaatliche Ebene	Provinz-/Regionale Ebene	Subregionale Ebene	Lokale Ebene	Schulebene	Mehrere Ebenen	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	0	48	a	a	a	52	0	**100**
Österreich	32	22	0	0	0	46	0	**100**
Kanada	0	33	0	0	52	15	0	**100**
Chile	8	0	0	0	31	48	13	**100**
Tschechien	2	0	4	0	26	68	0	**100**
Dänemark	21	a	0	a	22	29	28	**100**
Estland	0	0	0	0	13	58	29	**100**
Finnland	x(7)	a	0	0	x(7)	x(7)	100	**100**
Frankreich	55	a	16	10	0	10	8	**100**
Deutschland	0	63	10	10	0	17	0	**100**
Griechenland	52	a	4	4	8	8	23	**100**
Ungarn	2	a	a	19	0	29	50	**100**
Island	8	a	a	a	31	60	0	**100**
Irland	42	a	a	a	0	46	13	**100**
Israel	69	a	4	a	8	19	0	**100**
Italien	52	a	11	a	0	30	6	**100**
Japan	13	a	33	a	21	21	13	**100**
Republik Korea	29	a	15	a	8	15	33	**100**
Lettland	18	a	a	a	19	64	0	**100**
Luxemburg	83	0	0	0	0	17	0	**100**
Mexiko	49	34	0	0	0	17	0	**100**
Niederlande	0	0	0	0	0	92	8	**100**
Neuseeland	21	0	0	0	0	52	27	**100**
Norwegen	25	a	a	a	29	15	31	**100**
Polen	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Portugal	77	0	0	0	0	15	8	**100**
Slowakei	48	a	0	a	8	44	0	**100**
Slowenien	42	a	a	a	0	50	8	**100**
Spanien	8	47	22	0	0	10	13	**100**
Schweden	21	a	a	a	35	35	8	**100**
Schweiz	0	48	a	a	29	0	15	**100**
Türkei	73	0	19	0	0	8	0	**100**
Vereinigte Staaten	0	8	a	a	72	16	4	**100**
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	0	38	0	0	0	63	0	**100**
Belgien (frz.)	0	42	0	a	0	27	31	**100**
England (UK)	0	a	a	a	6	65	29	**100**
Schottland (UK)	0	a	a	a	44	48	8	**100**
OECD-Durchschnitt	**24**	**11**	**4**	**1**	**13**	**34**	**14**	**100**
EU22-Durchschnitt	**24**	**9**	**3**	**2**	**8**	**38**	**16**	**100**
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	29	a	a	0	27	42	2	**100**
Russische Föd.	42	a	21	a	10	23	4	**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**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805876
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.2

Anteil der auf den einzelnen Entscheidungsebenen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I getroffenen Entscheidungen (in %), nach Entscheidungsbereich (2017)

	Unterrichtsorganisation								Personalangelegenheiten							
	Zentralstaatliche Ebene	Bundesstaatliche Ebene	Provinz-/Regionale Ebene	Subregionale Ebene	Lokale Ebene	Schulebene	Mehrere Ebenen	Gesamt	Zentralstaatliche Ebene	Bundesstaatliche Ebene	Provinz-/Regionale Ebene	Subregionale Ebene	Lokale Ebene	Schulebene	Mehrere Ebenen	Gesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD Länder																
Australien	0	33	a	a	a	67	0	**100**	0	100	a	a	a	0	0	**100**
Österreich	33	0	0	0	0	67	0	**100**	50	33	0	0	0	17	0	**100**
Kanada	0	33	0	0	33	33	0	**100**	0	33	0	0	58	8	0	**100**
Chile	0	0	0	0	0	100	0	**100**	33	0	0	0	58	8	0	**100**
Tschechien	0	0	0	0	0	100	0	**100**	8	0	0	0	42	50	0	**100**
Dänemark	33	a	0	a	0	33	33	**100**	0	a	0	a	33	33	33	**100**
Estland	0	0	0	0	0	67	33	**100**	0	0	0	0	50	50	0	**100**
Finnland	x(7)	a	0	0	x(7)	x(7)	100[d]	**100**	0	a	0	0	x(15)	x(15)	100[d]	**100**
Frankreich	33	a	0	33	0	33	0	**100**	83	a	0	8	0	8	0	**100**
Deutschland	0	67	0	0	0	33	0	**100**	0	67	17	17	0	0	0	**100**
Griechenland	33	a	0	0	33	33	0	**100**	42	a	17	17	0	0	25	**100**
Ungarn	0	a	a	0	0	0	100	**100**	8	a	a	25	0	8	58	**100**
Island	33	a	a	a	33	33	0	**100**	0	a	a	a	67	33	0	**100**
Irland	33	a	a	a	0	67	0	**100**	50	a	a	a	0	50	0	**100**
Israel	33	a	0	a	33	33	0	**100**	67	a	17	a	0	17	0	**100**
Italien	33	a	0	a	0	67	0	**100**	58	a	33	a	0	8	0	**100**
Japan	0	a	0	a	67	33	0	**100**	0	a	83	a	17	0	0	**100**
Republik Korea	0	a	0	a	33	33	33	**100**	58	a	33	a	0	0	8	**100**
Lettland	33	a	a	a	0	67	0	**100**	0	a	a	a	50	50	0	**100**
Luxemburg	33	0	0	0	0	67	0	**100**	100	0	0	0	0	0	0	**100**
Mexiko	33	0	0	0	0	67	0	**100**	33	67	0	0	0	0	0	**100**
Niederlande	0	0	0	0	0	100	0	**100**	0	0	0	0	0	67	33	**100**
Neuseeland	33	0	0	0	0	67	0	**100**	33	0	0	0	0	58	8	**100**
Norwegen	0	a	a	a	0	33	67	**100**	0	a	a	a	42	0	58	**100**
Polen	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Portugal	33	0	0	0	0	33	33	**100**	75	0	0	0	0	25	0	**100**
Slowakei	50	a	0	a	0	50	0	**100**	50	a	0	a	8	42	0	**100**
Slowenien	33	a	a	a	0	67	0	**100**	17	a	a	a	0	50	33	**100**
Spanien	0	33	33	0	0	33	0	**100**	0	42	17	0	0	8	33	**100**
Schweden	0	a	a	a	33	67	0	**100**	0	a	a	a	42	25	33	**100**
Schweiz	0	33	a	a	33	33	0	**100**	0	58	a	a	33	0	8	**100**
Türkei	33	0	33	0	0	33	0	**100**	83	0	17	0	0	0	0	**100**
Vereinigte Staaten	0	0	a	a	67	33	0	**100**	0	0	a	a	67	17	17	**100**
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)	0	33	0	0	0	67	0	**100**	0	33	0	0	0	67	0	**100**
Belgien (frz.)	0	33	0	a	0	0	67	**100**	0	50	0	a	0	0	50	**100**
England (UK)	0	a	a	a	0	67	33	**100**	0	a	a	a	0	100	0	**100**
Schottland (UK)	0	a	a	a	67	33	0	**100**	0	a	a	a	58	8	33	**100**
OECD-Durchschnitt	**15**	**7**	**2**	**1**	**12**	**50**	**12**	**100**	**24**	**13**	**6**	**2**	**17**	**22**	**15**	**100**
EU22-Durchschnitt	**17**	**7**	**1**	**1**	**6**	**53**	**14**	**100**	**24**	**10**	**4**	**3**	**12**	**29**	**19**	**100**
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Brasilien	33	0	a	a	0	67	0	**100**	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	33	a	a	0	33	33	0	**100**	33	a	a	0	25	33	8	**100**
Russische Föd.	33	a	0	a	33	33	0	**100**	33	a	8	a	8	33	17	**100**
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: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805895
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.2 (Forts.)

Anteil der auf den einzelnen Entscheidungsebenen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I getroffenen Entscheidungen (in %), nach Entscheidungsbereich (2017)

	Planungs- und Strukturangelegenheiten								Ressourcenmanagement							
	Zentralstaatliche Ebene	Bundesstaatliche Ebene	Provinz-/Regionale Ebene	Subregionale Ebene	Lokale Ebene	Schulebene	Mehrere Ebenen	Gesamt	Zentralstaatliche Ebene	Bundesstaatliche Ebene	Provinz-/Regionale Ebene	Subregionale Ebene	Lokale Ebene	Schulebene	Mehrere Ebenen	Gesamt
	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)
OECD Länder																
Australien	0	33	a	a	a	67	0	**100**	0	25	a	a	a	75	0	**100**
Österreich	33	17	0	0	0	50	0	**100**	13	38	0	0	0	50	0	**100**
Kanada	0	67	0	0	17	17	0	**100**	0	0	0	0	100	0	0	**100**
Chile	0	0	0	0	17	83	0	**100**	0	0	0	0	50	0	50	**100**
Tschechien	0	0	17	0	0	83	0	**100**	0	0	0	0	63	38	0	**100**
Dänemark	50	a	0	a	17	0	33	**100**	0	a	0	a	38	50	13	**100**
Estland	0	0	0	0	0	67	33	**100**	0	0	0	0	0	50	50	**100**
Finnland	x(23)	a	0	0	0	x(23)	100[d]	**100**	0	a	0	0	x(31)	x(31)	100[d]	**100**
Frankreich	67	a	0	0	0	0	33	**100**	38	a	63	0	0	0	0	**100**
Deutschland	0	67	0	0	0	33	0	**100**	0	50	25	25	0	0	0	**100**
Griechenland	83	a	0	0	0	0	17	**100**	50	a	0	0	0	0	50	**100**
Ungarn	0	a	a	0	0	83	17	**100**	0	a	a	50	0	25	25	**100**
Island	0	a	a	a	0	100	0	**100**	0	a	a	a	25	75	0	**100**
Irland	33	a	a	a	0	17	50	**100**	50	a	a	a	0	50	0	**100**
Israel	100	a	0	a	0	0	0	**100**	75	a	0	a	0	25	0	**100**
Italien	67	a	0	a	0	33	0	**100**	50	a	13	a	0	13	25	**100**
Japan	50	a	0	a	0	50	0	**100**	0	a	50	a	0	0	50	**100**
Republik Korea	33	a	0	a	0	0	67	**100**	25	a	25	a	0	25	25	**100**
Lettland	0	a	a	a	0	100	0	**100**	38	a	a	a	25	38	0	**100**
Luxemburg	100	0	0	0	0	0	0	**100**	100	0	0	0	0	0	0	**100**
Mexiko	67	33	0	0	0	0	0	**100**	63	38	0	0	0	0	0	**100**
Niederlande	0	0	0	0	0	100	0	**100**	0	0	0	0	0	100	0	**100**
Neuseeland	17	0	0	0	0	33	50	**100**	0	0	0	0	0	50	50	**100**
Norwegen	100	a	a	a	0	0	0	**100**	0	a	a	a	75	25	0	**100**
Polen	m	m	m	m	m	m	m	**m**	m	m	m	m	m	m	m	**m**
Portugal	100	0	0	0	0	0	0	**100**	100	0	0	0	0	0	0	**100**
Slowakei	67	a	0	a	0	33	0	**100**	25	a	0	a	25	50	0	**100**
Slowenien	67	a	a	a	0	33	0	**100**	50	a	a	a	0	50	0	**100**
Spanien	33	50	0	0	0	0	17	**100**	0	63	38	0	0	0	0	**100**
Schweden	83	a	a	a	17	0	0	**100**	0	a	a	a	50	50	0	**100**
Schweiz	0	100	a	a	0	0	0	**100**	0	0	a	a	50	0	50	**100**
Türkei	100	0	0	0	0	0	0	**100**	75	0	25	0	0	0	0	**100**
Vereinigte Staaten	0	33	a	a	67	0	0	**100**	0	0	a	a	88	13	0	**100**
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)	0	33	0	0	0	67	0	**100**	0	50	0	0	0	50	0	**100**
Belgien (frz.)	0	33	0	a	0	17	50	**100**	0	50	0	a	0	25	25	**100**
England (UK)	0	a	a	a	0	17	83	**100**	0	a	a	a	25	75	0	**100**
Schottland (UK)	0	a	a	a	0	100	0	**100**	0	a	a	a	50	50	0	**100**
OECD-Durchschnitt	**35**	**13**	**0**	**0**	**4**	**33**	**15**	**100**	**21**	**9**	**7**	**2**	**18**	**29**	**14**	**100**
EU22-Durchschnitt	**34**	**9**	**1**	**0**	**1**	**36**	**19**	**100**	**22**	**11**	**6**	**3**	**12**	**33**	**13**	**100**
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	50	a	a	0	0	50	0	**100**	0	a	a	0	50	50	0	**100**
Russische Föd.	100	a	0	a	0	0	0	**100**	0	a	75	a	0	25	0	**100**
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: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805895
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle D6.3

Anteil der Entscheidungen in Bezug auf öffentliche Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich I, die auf lokaler und Schulebene getroffen werden (in %), nach Art der Entscheidung (2017)

	Entscheidungen auf lokaler und Schulebene							Entscheidungen auf Schulebene							Entscheidungen auf lokaler Ebene						
	In völliger Autonomie	Nach Beratung mit anderen Stellen im Bildungssystem	Innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens	Sonstige Art der Entscheidung	Entscheidungen auf lokaler oder Schulebene insgesamt	Auf anderen Ebenen nach Rücksprache mit den Schulen oder lokalen Stellen getroffene Entscheidungen[1]	Entscheidungen auf lokaler oder Schulebene oder nach Rücksprache mit den Schulen oder lokalen Stellen insgesamt	In völliger Autonomie	Nach Beratung mit anderen Stellen im Bildungssystem	Innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens	Sonstige Art der Entscheidung	Entscheidungen auf Schulebene insgesamt	Auf anderen Ebenen nach Rücksprache mit den Schulen getroffene Entscheidungen[1]	Entscheidungen auf Schulebene oder nach Rücksprache mit den Schulen insgesamt	In völliger Autonomie	Nach Beratung mit anderen Stellen im Bildungssystem	Innerhalb eines von einer höheren Ebene vorgegebenen Rahmens	Sonstige Art der Entscheidung	Entscheidungen auf lokaler Ebene insgesamt	Auf anderen Ebenen nach Rücksprache mit den lokalen Stellen getroffene Entscheidungen[1]	Entscheidungen auf lokaler Ebene oder nach Rücksprache mit den lokalen Stellen insgesamt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
OECD Länder																					
Australien	6	0	46	0	**52**	15	**67**	6	0	46	0	**52**	15	**67**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
Österreich	3	11	31	0	**46**	0	**46**	3	11	31	0	**46**	0	**46**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
Kanada	23	0	44	0	**67**	0	**67**	0	0	15	0	**15**	0	**15**	23	0	29	0	**52**	0	**52**
Chile	8	0	71	0	**79**	0	**79**	8	0	40	0	**48**	0	**48**	0	0	31	0	**31**	0	**31**
Tschechien	29	0	65	0	**94**	0	**94**	16	0	52	0	**68**	0	**68**	14	0	13	0	**26**	0	**26**
Dänemark	2	17	32	0	**51**	0	**51**	0	8	21	0	**29**	8	**38**	2	8	11	0	**22**	8	**30**
Estland	21	0	50	0	**71**	0	**71**	15	0	44	0	**58**	0	**58**	6	0	6	0	**13**	0	**13**
Finnland	50	0	33	17	**100**	0	**100**	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	**x(5)**	x(6)	**x(7)**	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	**x(5)**	x(6)	**x(7)**
Frankreich	2	0	8	0	**10**	3	**14**	2	0	8	0	**10**	3	**14**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
Deutschland	0	0	17	0	**17**	0	**17**	0	0	17	0	**17**	0	**17**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
Griechenland	0	8	8	0	**17**	0	**17**	0	0	8	0	**8**	0	**8**	0	8	0	0	**8**	0	**8**
Ungarn	3	0	26	0	**29**	2	**31**	3	0	26	0	**29**	2	**31**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
Island	50	0	29	13	**92**	0	**92**	31	0	29	0	**60**	0	**60**	19	0	0	13	**31**	0	**31**
Irland	0	0	46	0	**46**	0	**46**	0	0	46	0	**46**	0	**46**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
Israel	6	10	10	0	**27**	4	**31**	6	2	10	0	**19**	10	**29**	0	8	0	0	**8**	2	**10**
Italien	11	0	19	0	**30**	0	**30**	11	0	19	0	**30**	0	**30**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
Japan	8	0	33	0	**42**	8	**50**	0	0	21	0	**21**	0	**21**	8	0	13	0	**21**	8	**29**
Republik Korea	8	0	15	0	**23**	0	**23**	8	0	6	0	**15**	0	**15**	0	0	8	0	**8**	0	**8**
Lettland	0	0	82	0	**82**	6	**89**	0	0	64	0	**64**	0	**64**	0	0	19	0	**19**	6	**25**
Luxemburg	8	0	0	8	**17**	13	**29**	8	0	0	8	**17**	13	**29**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
Mexiko	0	17	0	0	**17**	0	**17**	0	17	0	0	**17**	0	**17**	0	0	0	0	**0**	17	**17**
Niederlande	44	0	40	8	**92**	0	**92**	44	0	40	8	**92**	0	**92**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
Neuseeland	15	0	38	0	**52**	0	**52**	15	0	38	0	**52**	0	**52**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
Norwegen	18	3	23	0	**44**	0	**44**	0	0	15	0	**15**	3	**18**	18	3	8	0	**29**	0	**29**
Polen	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
Portugal	4	0	10	0	**15**	4	**19**	4	0	10	0	**15**	4	**19**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
Slowakei	35	8	8	0	**52**	6	**58**	29	6	8	0	**44**	2	**46**	6	2	0	0	**8**	13	**21**
Slowenien	6	4	40	0	**50**	6	**56**	6	4	40	0	**50**	6	**56**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
Spanien	8	0	2	0	**10**	6	**17**	8	0	2	0	**10**	6	**17**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
Schweden	47	0	24	0	**71**	0	**71**	25	0	10	0	**35**	0	**35**	22	0	14	0	**35**	0	**35**
Schweiz	6	19	13	0	**38**	2	**40**	0	0	8	0	**8**	19	**27**	6	19	4	0	**29**	2	**31**
Türkei	0	0	8	0	**8**	0	**8**	0	0	8	0	**8**	0	**8**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
Vereinigte Staaten	8	54	23	2	**88**	2	**90**	0	7	8	0	**16**	13	**28**	8	47	15	2	**72**	9	**81**
Subnationale Einheiten																					
Belgien (fläm.)	21	0	42	0	**63**	0	**63**	21	0	42	0	**63**	0	**63**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
Belgien (frz.)	0	0	27	0	**27**	0	**27**	0	0	27	0	**27**	0	**0**	0	0	0	0	**0**	0	**0**
England (UK)	54	4	13	0	**71**	0	**71**	48	4	13	0	**65**	0	**65**	6	0	0	0	**6**	4	**10**
Schottland (UK)	23	10	58	0	**92**	8	**100**	15	0	33	0	**48**	10	**58**	8	10	25	0	**44**	8	**52**
OECD-Durchschnitt	**15**	**5**	**29**	**1**	**49**	**2**	**52**	**10**	**2**	**23**	**0**	**35**	**3**	**38**	**4**	**3**	**6**	**0**	**13**	**2**	**15**
EU22-Durchschnitt	**16**	**3**	**30**	**1**	**50**	**2**	**52**	**11**	**1**	**24**	**1**	**38**	**2**	**40**	**3**	**1**	**4**	**0**	**8**	**2**	**9**
Partnerländer																					
Argentinien	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
Brasilien	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**	m	m	m	m	**m**	m	**m**
China	m	m	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**	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	**m**	m	**m**
Indien	m	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	**m**
Litauen	23	0	46	0	**69**	0	**69**	23	0	19	0	**42**	0	**42**	0	0	27	0	**27**	0	**27**
Russische Föd.	31	2	0	0	**33**	0	**33**	23	0	0	0	**23**	0	**23**	8	2	0	0	**10**	0	**10**
Saudi-Arabien	m	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	**m**
G20-Durchschnitt	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**	**m**

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik.

1. Zahl der auf anderen Ebenen, aber nach Rücksprache mit den Schulen oder lokalen Stellen getroffenen Entscheidungen als Prozentsatz aller Entscheidungen.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933805914

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

Anhang 1
Merkmale der Bildungssysteme

Alle Tabellen im Anhang 1 sind im Internet verfügbar unter:
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806009

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

Tabelle X1.1a

Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2016)

Das typische Alter bezieht sich auf das Alter der Bildungsteilnehmer zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge. Die Bildungsteilnehmer werden im Allgemeinen ein Jahr älter sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Berichtsjahrs für Bildungsgänge erfolgt. Bei der Berechnung der Bruttoabschlussquoten wird das typische Alter verwendet.

	Sekundarbereich II		Postsekundarer, nicht tertiärer Bereich		Tertiärbereich	
	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge	Kurze tertiäre Bildungsgänge (ISCED 5)	
					Allgemeinbildende Bildungsgänge	Berufsbildende Bildungsgänge
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
OECD-Länder						
Australien	17–18	18–32	a	18–37	19–24	18–30
Österreich	17–18	16–18	a	19–32	a	18–19
Belgien	18	18–19	a	20–22	a	21–24
Kanada	17–18	19–33	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	19–25	a	23–35	a	20–25
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	18–19	19–21	20–23	21–24	a	22–26
Griechenland	18	19	a	20–22	a	a
Ungarn	17–19	17–19	a	19–21	a	20–22
Island	18–19	17–24	20–30	21–33	27–28	20–35
Irland	18–19	18–24	a	20–26	20–35	20–35
Israel	17	17	m	m	m	m
Italien	18–19	18–19	a	20	a	20–22
Japan	17	17	18	18	19	19
Republik Korea	18	18	a	a	a	20–22
Lettland	18	20–21	a	20–23	a	21–25
Luxemburg	18	18–20	a	24–29	a	21–23
Mexiko	17–18	17–18	a	a	a	20–24
Niederlande	17–18	18–21	a	22–32	a	21–27
Neuseeland	17–18	16–29	17–26	17–27	18–24	18–24
Norwegen	18	18–22	a	19–29	22–29	21–26
Polen	19	19–20	a	21–25	a	22–25
Portugal	17	17–18	a	20–23	a	20–27
Slowakei	18–19	18–19	a	19–23	a	20–22
Slowenien	18	18–20	a	a	a	21–27
Spanien	17	17–21	a	23–38	a	20–23
Schweden	18–19	18–19	a	19–31	21–28	22–29
Schweiz	19–20	19–21	20–23	a	a	25–41
Türkei	17	17	a	20–22	a	19–22
Vereinigtes Königreich	15	16–19	a	a	19–25	18–29
Vereinigte Staaten	17	17	19–22	19–22	20–21	20–21
Partnerländer						
Argentinien[1]	17–18	17–20	a	a	20–22	20–24
Brasilien	16–17	16–18	a	18–26	19–27	19–26
China	17–18	17–20	a	a	20–22	20–24
Kolumbien	16–17	16–17	18–20	m	19–24	19–24
Costa Rica	16–17	17–18	a	a	18–20	m
Indien	17	18	a	21	a	a
Indonesien	17–19	17–19	a	a	a	21–29
Litauen	18	19–24	a	21–22	a	a
Russische Föderation	17–18	17–18	a	18–19	a	19–20
Saudi-Arabien	17–18	17–20	a	a	20–22	20–24
Südafrika[1]	17–18	17–20	a	a	20–22	20

1. Referenzjahr 2015.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806028

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

Tabelle X1.1a (Forts.)

Typisches Abschlussalter, nach Bildungsbereich (2016)

Das typische Alter bezieht sich auf das Alter der Bildungsteilnehmer zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge. Die Bildungsteilnehmer werden im Allgemeinen ein Jahr älter sein, wenn der Abschluss gegen Ende des Berichtsjahrs für Bildungsgänge erfolgt. Bei der Berechnung der Bruttoabschlussquoten wird das typische Alter verwendet.

	Tertiärbereich						
	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 6)			Master- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 7)			Promotions- 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	29–44	26–35
Österreich	21–24	a	a	23–27	24–28	a	28–32
Belgien	21–23	a	22–24	a	22–24	23–32	27–31
Kanada	22–24	23–25	23–28	22–24	24–29	26–29	29–34
Chile	22–27	23–29	23–26	25–26	26–35	a	29–35
Tschechien	22–24	a	24–26	25–26	24–26	26–28	29–33
Dänemark	22–25	a	32–45	25–27	25–28	a	27–39
Estland	21–23	a	a	24–25	23–26	a	28–33
Finnland	23–26	a	a	26–28	25–30	30–41	30–37
Frankreich	m	m	m	m	m	m	26–30
Deutschland	22–25	a	24–30	24–27	24–27	24–27	28–32
Griechenland	m	m	m	a	m	m	m
Ungarn	21–24	a	27–41	23–26	23–26	a	27–34
Island	22–25	a	27–40	25–26	a	24–32	28–35
Irland	21–23	23–25	23–31	22–30	22–30	22–30	27–32
Israel	24–28	27–29	24–32	m	27–34	m	31–37
Italien	22–24	m	m	24–27	24–27	m	27–35
Japan	21	m	m	23	23	m	26
Republik Korea	23–25	x(7)	a	a	25–31	a	28–37
Lettland	22–24	23–25	24–33	25–29	24–27	a	28–36
Luxemburg	22–24	a	a	a	24–27	25–30	28–32
Mexiko	20–24	x(7)	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	21–24	a	26–30	24–26	24–28	24–27	28–35
Polen	22–24	a	25–34	24–25	24–25	a	29–32
Portugal	21–23	a	33–39	23–24	23–26	a	27–36
Slowakei	21–22	a	a	24–25	23–25	24–28	26–29
Slowenien	21–24	a	a	25–31	24–27	a	32–40
Spanien	21–23	a	a	22–25	22–26	29–32	28–35
Schweden	22–26	a	a	24–28	24–30	a	28–34
Schweiz	23–26	a	31–41	23–25	24–29	25–32	29–33
Türkei	21–24	a	a	23–25	26–27	a	29–34
Vereinigtes Königreich	20–22	22–24	x(8)	x(11)	23–28	x(11)	25–32
Vereinigte Staaten	21–23	a	a	a	24–31	24–31	26–32
Partnerländer							
Argentinien[1]	20–23	21–24	a	22–25	22–25	a	25–29
Brasilien	20–27	a	m	a	25–31	a	29–37
China	20–23	21–24	a	22–25	22–25	a	25–29
Kolumbien	a	22–27	22–27	a	26–36	26–36	30–41
Costa Rica	18–21	22–23	a	24–26	a	a	27–30
Indien	21–22	23	22	22–23	22–23	23–24	24–28
Indonesien	23–32	23–32	a	a	26–36	a	32–45
Litauen	21–22	a	23–29	23–24	24–25	27–29	28–31
Russische Föderation	21–23	a	a	22–25	22–25	a	25–27
Saudi-Arabien	20–23	21–24	a	22–25	22–25	a	25–29
Südafrika[1]	20–23	21–24	a	22–25	22–25	a	25–29

1. Referenzjahr 2015.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806028

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

Tabelle X1.1b

Typisches Eintrittsalter, nach Bildungsbereich (2016)

Das typische Alter bezieht sich auf das Alter der Bildungsteilnehmer zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge.

	Kurze tertiäre Bildungsgänge (ISCED 5)	Bachelor- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 6)	Master- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 7)	Promotions- oder gleichwertige Bildungsgänge (ISCED 8)
	(1)	(2)	(3)	(4)
OECD-Länder				
Australien	m	18–20	21–26	22–30
Österreich	17–18	19–21	19–24	25–29
Belgien	18–20	18–19	21–22	24–27
Kanada	m	m	m	m
Chile	18–21	18–19	18–30	25–31
Tschechien	19–21	19–20	22–24	24–28
Dänemark	19–26	20–22	23–25	25–29
Estland	a	19–22	22–27	24–28
Finnland	a	19–21	22–30	26–32
Frankreich	18–20	18–20	20–23	23–26
Deutschland	22–26	19–21	19–24	25–29
Griechenland	m	18	22–28	24–32
Ungarn	19–21	19–20	19–23	24–27
Island	20–31	20–22	23–31	25–33
Irland	18–29	18–19	21–26	22–27
Israel	18–24	21–25	25–34	26–34
Italien	19–21	19	20–24	25–28
Japan	18	18	22–23	24–28
Republik Korea	18	18	22–27	23–32
Lettland	19–23	19–22	22–25	24–30
Luxemburg	19–21	19–21	22–27	25–28
Mexiko	18–19	18–19	21–34	25–39
Niederlande	20–24	18–20	22–24	23–27
Neuseeland	17–25	18–20	21–28	22–30
Norwegen	20–24	19–20	19–24	25–31
Polen	19–30	19–20	19–23	24–26
Portugal	18–20	18–19	18–23	23–33
Slowakei	19–20	19–20	22–23	24–25
Slowenien	19–21	19	22–24	24–28
Spanien	18–20	18	18–23	23–30
Schweden	19–26	19–21	19–24	24–30
Schweiz	18–25	19–23	22–25	25–28
Türkei	18–20	18–20	23–27	25–29
Vereinigtes Königreich	17–29	18–21	21–30	22–28
Vereinigte Staaten	18–22	18–20	22–28	22–27
Partnerländer				
Argentinien[1]	18–19	18–20	21–24	23–26
Brasilien	m	m	m	m
China	18–19	18–20	21–24	23–26
Kolumbien	17–21	17–21	22–33	25–36
Costa Rica	17–18	17–18	m	m
Indien	a	18	21–22	23
Indonesien	20–23	20–26	24–32	27–33
Litauen	a	19	23–26	25–28
Russische Föderation	17–18	17–20	21–24	23–26
Saudi-Arabien	18–19	18–20	21–24	23–26
Südafrika[1]	18–19	18–20	21–24	23–26

1. Referenzjahr 2015.

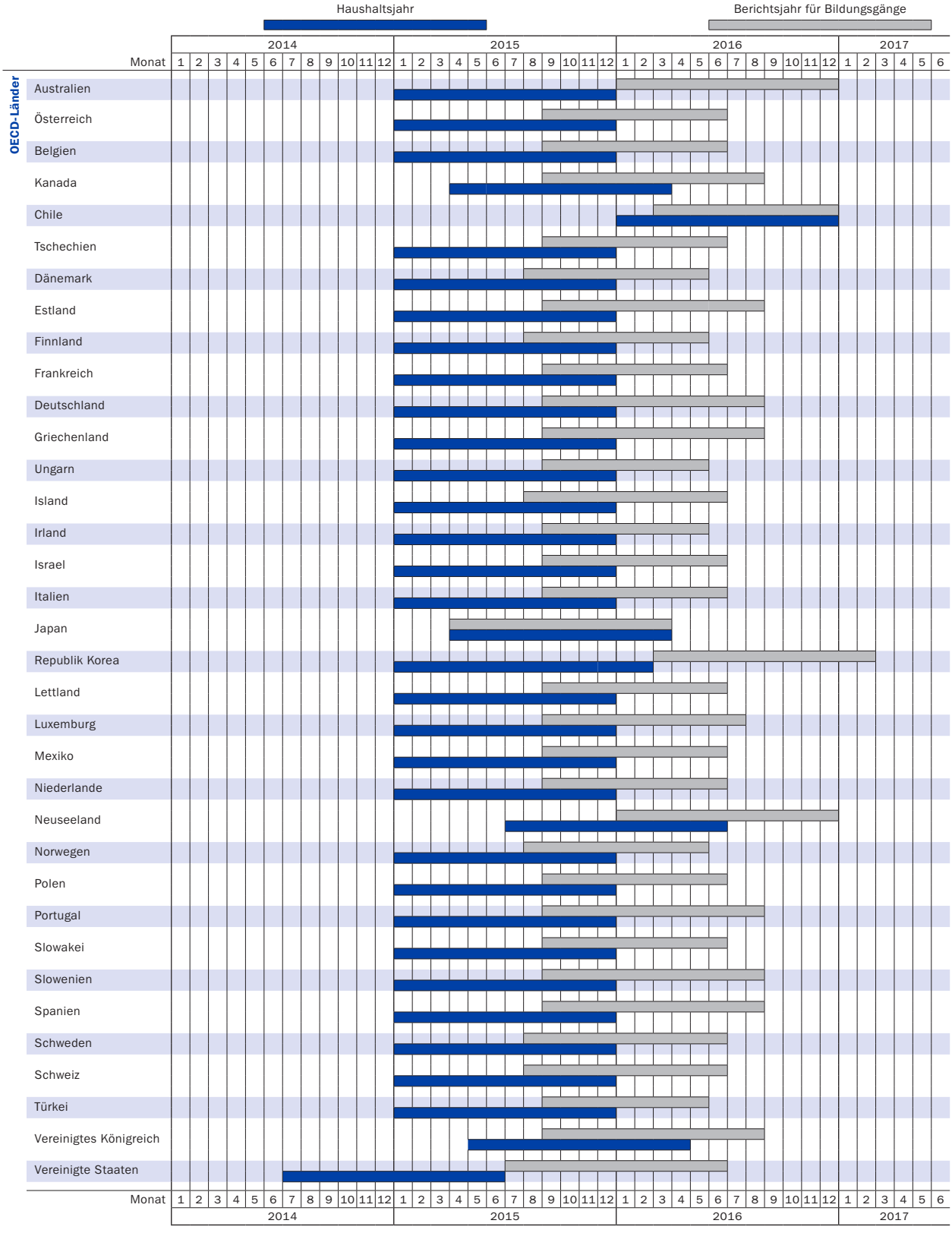
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806047

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

Tabelle X1.2a

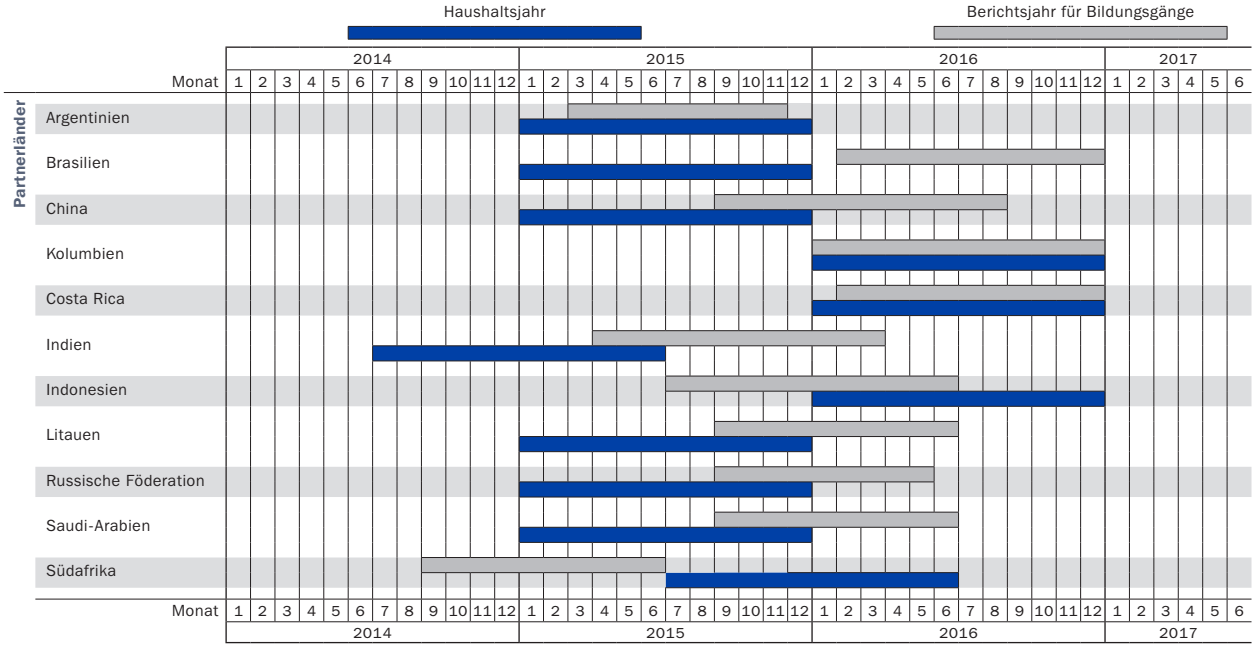
Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, OECD-Länder



Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806066
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.2b

Für die Berechnung der Indikatoren verwendete Haushaltsjahre und Berichtsjahre für Bildungsgänge, Partnerländer



Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806085
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X1.3

Alter der Schüler zu Beginn und Ende der Schulpflicht und Alter der Schüler zu Beginn des Primarbereichs (2016)

Das typische Alter bezieht sich auf das Alter der Bildungsteilnehmer zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge.

	Schulpflicht		Primarbereich (ISCED 1)
	Alter zu Beginn	Alter zu Ende	Alter zu Beginn
	(1)	(2)	(3)
OECD-Länder			
Australien	6	17	5
Österreich	6	15	6
Belgien	6	18	6
Kanada	6	16–18	6
Chile	6	18	6
Tschechien	6	15	6
Dänemark	6	16	6
Estland	7	16	7
Finnland	7	16	7
Frankreich	6	16	6
Deutschland	6	18	6
Griechenland	5	14–15	6
Ungarn	3	16	7
Island	6	16	6
Irland	6	16	5
Israel	3	17	6
Italien	6	16	6
Japan	6	15	6
Republik Korea	6	14	6
Lettland	5	16	7
Luxemburg	4	16	6
Mexiko	3	17	6
Niederlande	5	18	6
Neuseeland	5	16	5
Norwegen	6	16	6
Polen	5	16	7
Portugal	6	18	6
Slowakei	6	16	6
Slowenien	6	14	6
Spanien	6	16	6
Schweden	7	16	7
Schweiz	4–5	15	6
Türkei	5–6	17	6
Vereinigtes Königreich	4–5	16	5
Vereinigte Staaten	4–6	17	6
Partnerländer			
Argentinien[1]	5	17	m
Brasilien	4	17	6
China	m	m	6
Kolumbien	5	15	m
Costa Rica	m	m	m
Indien	m	m	6
Indonesien	7	15	m
Litauen	7	16	7
Russische Föderation	7	17	7
Saudi-Arabien	6	11	m
Südafrika[1]	7	15	m

Anmerkung: Das Alter bezieht sich auf das Alter der Schüler zu Beginn des Berichtsjahrs für Bildungsgänge.
Das Alter zu Ende der Schulpflicht ist das Alter, in dem die Schulpflicht endet. So bedeutet eine Altersangabe von 18 (Jahren) in dieser Spalte, dass alle Schüler unter 18 Jahren gesetzlich zum Schulbesuch verpflichtet sind.
1. Referenzjahr 2015.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806104
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Anhang 2
Statistische Bezugsdaten

Alle Tabellen im Anhang 2 sind im Internet verfügbar unter:
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806123

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

Tabelle X2.1

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2015 und 2016)

	2015							2016
	Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)	Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)	Bruttoinlandsprodukt (angepasst an das Haushaltsjahr)[1]	Gesamtbevölkerung in Tsd. zum 1. Januar	BIP-Deflator (2010 = 100, zu konstanten Preisen)	Kaufkraftparität (KKP) für das BIP (US-Dollar = 1)	Bruttoinlandsprodukt pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)[2]	Bruttoinlandsprodukt pro Kopf (in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)[2]
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD-Länder								
Australien	592 151	1 659 604	1 640 504	23 778	102	1,5	47 454	48 789
Österreich	175 632	344 493	344 493	8 576	110	0,8	50 269	50 792
Belgien	220 858	410 435	410 435	11 237	107	0,8	45 580	46 541
Kanada	724 310	1 994 911	2 005 060	35 886	107	1,2	44 581	44 825
Chile[3]	42 811 545	167 227 448	167 227 448	18 192	122	402,6	22 834	22 834
Tschechien	1 916 390	4 595 783	4 595 783	10 538	107	13,0	33 493	34 790
Dänemark	1 110 402	2 027 108	2 027 108	5 660	106	7,3	48 879	49 207
Estland	8 185	20 348	20 348	1 315	116	0,5	28 701	29 740
Finnland	119 759	209 604	209 604	5 472	112	0,9	42 131	43 441
Frankreich	1 243 414	2 194 243	2 194 243	66 488	105	0,8	40 551	41 425
Deutschland	1 334 874	3 043 650	3 043 650	81 198	109	0,8	48 099	49 046
Griechenland	94 885	176 312	176 312	10 858	95	0,6	26 606	26 746
Ungarn	17 226 168	34 324 110	34 324 110	9 856	115	133,4	26 114	26 656
Island	949 126	2 232 362	2 232 362	329	120	142,2	47 691	51 103
Irland	75 572	262 037	262 037	4 629	110	0,8	69 658	71 851
Israel	462 289	1 162 530	1 162 530	8 297	112	3,9	36 249	37 622
Italien	830 126	1 652 622	1 652 622	60 796	106	0,7	36 601	38 356
Japan	209 545 400	531 985 800	533 600 800	127 083	101	102,8	40 736	42 248
Republik Korea	505 139 400	1 564 123 900	1 564 123 900	51 015	107	870,9	35 204	36 532
Lettland	9 022	24 320	24 320	1 986	114	0,5	24 404	25 465
Luxemburg	21 604	52 102	52 102	563	113	0,9	103 727	103 414
Mexiko	4 917 247	18 536 531	18 536 531	119 713	120	8,5	18 129	18 729
Niederlande	306 759	683 457	683 457	16 901	104	0,8	49 643	50 691
Neuseeland	73 929	251 755	255 245	4 596	108	1,5	37 426	38 565
Norwegen[4]	1 521 635	2 621 032	2 621 032	5 166	110	9,7	52 121	51 501
Polen	747 949	1 799 392	1 799 392	38 006	107	1,8	26 581	27 385
Portugal	86 669	179 809	179 809	10 375	104	0,6	29 485	30 612
Slowakei	35 692	78 896	78 896	5 421	103	0,5	29 535	30 486
Slowenien	18 541	38 837	38 837	2 063	105	0,6	31 478	32 737
Spanien	472 740	1 079 998	1 079 998	46 450	101	0,7	34 815	36 340
Schweden	2 084 437	4 199 860	4 199 860	9 747	107	8,9	48 146	49 262
Schweiz	222 498	653 735	653 735	8 238	99	1,2	63 994	64 236
Türkei	804 987	2 338 647	2 338 647	77 696	143	1,2	25 029	25 495
Vereinigtes Königreich	800 404	1 888 737	1 907 381	64 875	108	0,7	41 742	42 795
Vereinigte Staaten	6 814 719	18 120 714	17 774 162	319 528	109	1,0	56 711	57 920
Partnerländer								
Argentinien	2 315 082	5 854 014	5 854 014	43 417	328	6,6	20 338	m
Brasilien	1 914 809	6 000 570	6 000 570	204 860	145	1,9	15 699	15 301
China	21 896 915	68 550 575	68 550 575	1 376 049	114	3,5	14 323	m
Kolumbien[3]	262 484 880	799 312 000	799 312 000	48 203	117	1 198,7	13 833	13 833
Costa Rica[3]	9 619 594	29 281 362	29 281 362	4 832	125	384,0	15 781	15 781
Indien	37 557 086	135 760 859	135 760 859	1 311 051	130	17,1	6 070	m
Indonesien	2 002 221 328	11 526 332 800	11 526 332 800	257 564	128	4 046,5	11 059	m
Litauen	13 058	37 427	37 427	2 921	111	0,4	28 622	29 652
Russische Föderation	28 690 533	83 232 618	83 232 618	146 267	155	23,0	24 715	24 811
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Bei Ländern, für die das BIP nicht für denselben Referenzzeitraum wie die Daten zu den Bildungsfinanzen angegeben wurde, wurde das BIP geschätzt als w_{t-1} (BIP_{t-1}) + w_t (BIP_t), mit w_t und w_{t-1} als Gewichtung für die entsprechenden Anteile der beiden Referenzzeiträume für das BIP innerhalb des Haushaltsjahrs für Bildung. In Kapitel C wurden für Australien, Japan, Kanada, Neuseeland, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten Anpassungen vorgenommen. 2. Diese Daten wurden in Indikator C7 zur Berechnung der Gehaltskosten der Lehrkräfte pro Bildungsteilnehmer als Prozentsatz des BIP pro Kopf verwendet. 3. Referenzjahr 2016 anstelle 2015. 4. BIP-Festlandmarktwert.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806142

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

Tabelle X2.2

BIP und öffentliche Gesamtausgaben (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, 2010 bis 2015, zu jeweiligen Preisen)

	Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)						
	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	958 536	1 356 649	1 455 510	1 515 341	1 564 829	1 608 590	1 640 504
Österreich	254 075	295 897	310 129	318 653	323 910	333 063	344 493
Belgien	311 481	365 101	379 106	387 500	392 340	400 288	410 435
Kanada	1 435 823	1 689 078	1 783 143	1 841 489	1 920 694	1 991 365	2 005 060
Chile[1]	68 831 705	111 508 611	122 006 090	129 947 342	137 876 216	148 855 347	158 636 806
Tschechien	3 264 931	3 962 464	4 033 755	4 059 912	4 098 128	4 313 789	4 595 783
Dänemark	1 585 984	1 810 926	1 846 854	1 895 002	1 929 677	1 981 165	2 027 108
Estland	11 262	14 717	16 668	17 935	18 932	19 766	20 348
Finnland	164 387	187 100	196 869	199 793	203 338	205 474	209 604
Frankreich	1 771 978	1 998 481	2 059 284	2 086 929	2 115 256	2 147 609	2 194 243
Deutschland	2 300 860	2 580 060	2 703 120	2 758 260	2 826 240	2 932 470	3 043 650
Griechenland	199 242	226 031	207 029	191 204	180 654	178 656	176 312
Ungarn	22 559 880	27 224 599	28 304 938	28 781 064	30 247 077	32 591 713	34 324 110
Island	1 051 258	1 627 108	1 708 315	1 787 684	1 899 680	2 019 038	2 232 362
Irland	170 188	167 583	171 939	175 561	180 298	194 537	262 037
Israel	639 333	873 466	936 134	992 110	1 056 119	1 103 485	1 162 530
Italien	1 489 726	1 604 515	1 637 463	1 613 265	1 604 599	1 621 827	1 652 622
Japan	524 819 525	498 117 550	492 295 675	497 011 800	505 850 700	518 403 450	533 600 800
Republik Korea	919 797 300	1 265 308 000	1 332 681 000	1 377 456 700	1 429 445 400	1 486 079 300	1 564 123 900
Lettland	13 597	17 938	20 303	21 886	22 787	23 618	24 320
Luxemburg	30 031	40 178	43 165	44 112	46 500	49 993	52 102
Mexiko	9 562 648	13 366 377	14 665 576	15 817 755	16 277 187	17 471 467	18 536 531
Niederlande	545 609	631 512	642 929	645 164	652 748	663 008	683 457
Neuseeland	165 230	205 885	214 299	221 185	234 725	244 385	255 245
Norwegen[2]	1 514 363	2 077 603	2 161 616	2 298 445	2 423 242	2 539 596	2 621 032
Polen	990 468	1 445 298	1 566 824	1 629 425	1 656 895	1 719 769	1 799 392
Portugal	158 653	179 930	176 167	168 398	170 269	173 079	179 809
Slowakei	50 415	67 577	70 627	72 704	74 170	76 088	78 896
Slowenien	29 227	36 252	36 896	36 076	36 239	37 615	38 837
Spanien	930 566	1 080 935	1 070 449	1 039 815	1 025 693	1 037 820	1 079 998
Schweden	2 907 352	3 519 994	3 656 577	3 684 800	3 769 909	3 936 840	4 199 860
Schweiz	508 900	608 831	621 256	626 414	638 177	649 718	653 735
Türkei	673 703	1 160 014	1 394 477	1 569 672	1 809 713	2 044 466	2 338 647
Vereinigtes Königreich	1 405 648	1 593 673	1 647 603	1 702 057	1 773 681	1 849 981	1 907 381
Vereinigte Staaten	12 684 327	14 691 556	15 241 149	15 836 590	16 423 386	17 059 563	17 774 162
Partnerländer							
Argentinien	582 538	1 661 721	2 179 024	2 637 914	3 348 308	4 579 086	5 854 014
Brasilien	2 170 585	3 885 847	4 376 382	4 814 760	5 331 619	5 778 953	6 000 570
China	18 731 890	41 303 031	48 930 057	54 036 743	59 524 441	64 397 405	68 550 575
Kolumbien[1]	340 156 000	544 924 000	619 894 000	664 240 000	710 497 000	757 065 000	799 312 000
Costa Rica[1]	9 532 875	19 596 937	21 370 733	23 371 406	24 860 944	27 226 883	29 281 362
Indien	36 924 856	75 476 617	87 360 392	99 513 443	112 727 645	124 882 048	135 760 859
Indonesien	3 035 611 121	6 864 133 100	7 831 726 000	8 615 704 500	9 546 134 000	10 569 705 300	11 526 332 800
Litauen	21 002	28 028	31 275	33 348	34 960	36 568	37 427
Russische Föderation	23 275 971	49 879 129	60 282 540	68 163 883	73 133 895	79 199 659	83 232 618
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m

1. Referenzjahr 2016 anstelle 2015. 2. BIP-Festlandmarktwert.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806161

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

Tabelle X2.2 (Forts.)

BIP und öffentliche Gesamtausgaben (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, 2010 bis 2015, zu jeweiligen Preisen)

	Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu jeweiligen Preisen)						
	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015
	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder							
Australien	324 216	473 572	505 042	531 994	552 731	574 014	592 151
Österreich	129 973	156 351	157 846	163 192	167 292	174 305	175 632
Belgien	160 811	194 749	206 433	216 479	219 062	220 981	220 858
Kanada	m	641 141	665 215	675 081	689 601	703 778	724 310
Chile[1]	15 312 072	26 053 547	27 837 793	30 050 204	31 845 155	35 343 504	39 747 891
Tschechien	1 380 188	1 724 241	1 735 916	1 805 836	1 745 908	1 821 984	1 916 390
Dänemark	812 682	1 026 310	1 042 167	1 098 247	1 077 153	1 093 954	1 110 402
Estland	3 827	5 962	6 238	7 049	7 280	7 597	8 185
Finnland	81 002	102 446	107 066	112 291	116 922	119 399	119 759
Frankreich	936 988	1 128 022	1 152 416	1 185 751	1 206 724	1 225 643	1 243 414
Deutschland	1 062 999	1 219 219	1 208 565	1 221 782	1 263 000	1 298 801	1 334 874
Griechenland	90 778	118 616	111 973	105 923	112 318	89 629	94 885
Ungarn	11 132 600	13 404 755	13 996 199	13 950 163	14 902 529	16 132 659	17 226 168
Island	437 351	799 305	777 342	807 229	830 530	908 485	949 126
Irland	56 746	109 088	79 623	73 603	72 533	73 042	75 572
Israel	294 161	361 871	380 492	412 854	436 214	451 097	462 289
Italien	702 315	800 494	808 562	818 874	819 381	825 565	830 126
Japan	186 135 200	198 184 200	201 021 000	201 405 100	205 447 200	207 024 900	209 545 400
Republik Korea	271 192 000	392 264 100	431 075 500	450 811 900	453 991 400	475 250 100	505 139 400
Lettland	4 662	8 034	7 927	8 112	8 427	8 854	9 022
Luxemburg	13 087	17 729	18 287	19 440	20 145	20 895	21 604
Mexiko	1 979 808	3 355 288	3 655 757	3 942 261	4 206 351	4 566 809	4 917 247
Niederlande	230 867	304 107	302 010	303 865	302 036	306 204	306 759
Neuseeland	49 084	70 099	68 939	69 962	71 174	72 363	73 929
Norwegen[2]	836 626	1 165 722	1 223 268	1 273 053	1 352 217	1 440 795	1 521 635
Polen	439 719	662 055	687 518	698 362	705 750	726 797	747 949
Portugal	74 054	93 237	88 112	81 719	85 032	89 598	86 669
Slowakei	20 053	28 480	28 828	29 539	30 737	31 983	35 692
Slowenien	13 127	17 858	18 448	17 503	21 568	18 656	18 541
Spanien	356 547	493 202	490 592	500 177	467 326	465 424	472 740
Schweden	1 522 630	1 788 594	1 839 764	1 892 405	1 960 578	2 012 799	2 084 437
Schweiz	171 949	200 808	204 384	208 135	218 434	219 440	222 498
Türkei	m	442 178	490 770	550 332	623 671	689 007	804 987
Vereinigtes Königreich	573 271	754 886	755 024	774 632	773 965	793 200	800 404
Vereinigte Staaten	4 772 092	6 425 237	6 492 089	6 466 040	6 465 937	6 633 256	6 814 719
Partnerländer							
Argentinien	142 219	527 111	722 171	919 573	1 192 696	1 668 167	2 315 082
Brasilien	605 877	1 211 373	1 308 035	1 453 358	1 772 570	1 886 133	1 914 809
China	3 427 928	10 251 183	13 128 594	15 178 679	17 034 245	18 745 463	21 896 915
Kolumbien[1]	87 471 638	164 741 238	188 068 418	205 412 910	224 872 398	243 490 503	262 484 880
Costa Rica[1]	m	m	m	7 302 493	8 148 822	8 910 394	9 619 594
Indien	9 761 839	21 365 301	24 147 724	27 210 645	29 881 105	32 810 323	37 557 086
Indonesien	526 114 278	1 159 098 284	1 387 241 117	1 622 837 246	1 821 515 839	1 966 625 285	2 002 221 328
Litauen	7 157	11 855	13 284	12 040	12 408	12 667	13 058
Russische Föderation	6 820 645	17 616 656	21 283 675	23 824 124	26 179 360	30 546 927	28 690 533
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m

1. Referenzjahr 2016 anstelle 2015. 2. BIP-Festlandmarktwert.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806161

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

Tabelle X2.3

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, 2010 bis 2015, zu konstanten Preisen von 2010)

	Bruttoinlandsprodukt (in Mio. Landeswährung, zu konstanten Preisen)						
	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
OECD-Länder							
Australien	1 187 601	1 356 649	1 428 729	1 489 812	1 516 627	1 570 474	1 609 007
Österreich	277 307	295 897	304 545	306 617	306 696	309 237	312 614
Belgien	340 164	365 101	371 666	372 539	373 286	378 331	383 645
Kanada	1 591 344	1 689 078	1 727 148	1 762 140	1 809 254	1 839 571	1 866 327
Chile[1]	92 687 960	111 508 611	118 322 811	124 615 961	129 656 682	132 132 727	135 109 066
Tschechien	3 512 515	3 962 464	4 032 910	4 000 653	3 981 303	4 089 400	4 306 516
Dänemark	1 791 959	1 810 926	1 835 134	1 839 290	1 856 457	1 886 520	1 916 829
Estland	15 018	14 717	15 835	16 517	16 836	17 323	17 613
Finnland	179 646	187 100	191 910	189 173	187 739	186 553	186 805
Frankreich	1 923 243	1 998 481	2 040 034	2 043 761	2 055 538	2 075 016	2 097 166
Deutschland	2 426 546	2 580 060	2 674 490	2 687 649	2 700 807	2 752 924	2 800 913
Griechenland	229 784	226 031	205 389	190 395	184 223	185 586	185 046
Ungarn	27 521 109	27 224 599	27 677 049	27 222 099	27 792 734	28 967 736	29 943 122
Island	1 545 404	1 627 108	1 659 049	1 680 935	1 753 353	1 790 562	1 866 912
Irland	161 843	167 583	172 586	172 650	175 479	190 094	238 677
Israel	706 218	873 466	919 027	939 210	978 692	1 012 731	1 039 346
Italien	1 629 932	1 604 515	1 613 766	1 568 274	1 541 172	1 542 924	1 557 612
Japan	498 566 759	498 117 550	500 678 668	509 354 112	520 145 516	523 909 132	527 962 389
Republik Korea	1 034 337 497	1 265 308 000	1 311 892 696	1 341 966 504	1 380 832 595	1 426 972 405	1 466 788 298
Lettland	18 380	17 938	19 083	19 852	20 335	20 713	21 328
Luxemburg	35 606	40 178	41 198	41 053	42 553	45 009	46 297
Mexiko	12 417 875	13 366 377	13 855 989	14 360 668	14 555 125	14 969 260	15 458 825
Niederlande	592 793	631 512	642 018	635 232	634 023	643 024	657 561
Neuseeland	191 302	205 885	209 949	217 792	220 429	227 140	235 555
Norwegen[2]	1 882 830	2 077 603	2 024 913	2 083 154	2 141 763	2 237 224	2 376 009
Polen	1 145 116	1 445 298	1 517 813	1 542 218	1 563 684	1 615 022	1 677 113
Portugal	174 509	179 930	176 643	169 527	167 611	169 108	172 190
Slowakei	53 590	67 577	69 482	70 634	71 687	73 658	76 494
Slowenien	33 274	36 252	36 488	35 514	35 112	36 158	36 975
Spanien	1 025 389	1 080 935	1 070 139	1 038 808	1 021 089	1 035 180	1 070 710
Schweden	3 253 794	3 519 994	3 613 781	3 603 434	3 648 160	3 743 170	3 912 435
Schweiz	546 591	608 831	619 137	625 366	636 948	652 548	660 551
Türkei	989 036	1 160 014	1 288 932	1 350 671	1 465 361	1 541 071	1 634 859
Vereinigtes Königreich	1 575 072	1 593 673	1 615 120	1 642 816	1 679 964	1 722 682	1 768 065
Vereinigte Staaten	13 957 599	14 691 556	14 932 841	15 235 590	15 549 000	15 866 554	16 353 832
Partnerländer							
Argentinien	1 308 651	1 661 721	1 761 490	1 743 410	1 785 344	1 740 485	1 786 561
Brasilien	3 127 392	3 885 847	4 037 996	4 122 713	4 251 305	4 311 976	4 146 837
China	24 169 867	41 303 031	45 242 986	48 797 624	52 583 542	56 419 444	60 321 214
Kolumbien[1]	436 551 119	544 924 000	580 831 828	604 320 345	633 775 311	661 620 916	681 813 696
Costa Rica[1]	15 532 812	19 596 937	20 440 997	21 421 535	21 907 595	22 677 722	23 501 306
Indien	52 200 696	75 476 617	80 487 029	85 009 244	90 652 848	97 219 261	104 572 311
Indonesien	5 181 384 704	6 864 133 100	7 287 635 302	7 727 083 416	8 156 497 772	8 564 866 594	8 982 517 102
Litauen	26 436	28 028	29 721	30 859	31 938	33 068	33 741
Russische Föderation	41 911 235	49 879 129	52 006 063	53 907 353	54 869 791	55 275 060	53 711 748
Saudi-Arabien	1 488 298	1 975 543	2 172 286	2 289 252	2 350 373	2 444 841	2 545 236
Südafrika	2 359 095	2 748 004	2 838 252	2 901 073	2 973 288	3 023 820	3 063 096

1. Referenzjahr 2016 anstelle 2015. 2. BIP-Festlandmarktwert.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806180

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

Tabelle X2.3 (Forts.)

Grundlegende statistische Bezugsdaten (Referenzzeitraum: Kalenderjahr 2005, 2010 bis 2015, zu konstanten Preisen von 2010)

	Öffentliche Gesamtausgaben (in Mio. Landeswährung, zu konstanten Preisen)						
	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015
	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
OECD-Länder							
Australien	401 695	473 572	495 749	523 031	535 705	560 412	580 781
Österreich	141 858	156 351	155 004	157 028	158 401	161 837	159 379
Belgien	175 619	194 749	202 382	208 121	208 424	208 859	206 442
Kanada	m	641 141	644 326	645 992	649 590	650 132	674 194
Chile[1]	20 619 055	26 053 547	26 997 389	28 817 327	29 946 696	31 372 965	33 852 802
Tschechien	1 484 849	1 724 241	1 735 552	1 779 478	1 696 138	1 727 210	1 795 769
Dänemark	918 227	1 026 310	1 035 553	1 065 959	1 036 281	1 041 693	1 049 994
Estland	5 103	5 962	5 926	6 491	6 474	6 658	7 085
Finnland	88 521	102 446	104 369	106 322	107 952	108 404	106 733
Frankreich	1 016 974	1 128 022	1 141 643	1 161 224	1 172 656	1 184 214	1 188 403
Deutschland	1 121 066	1 219 219	1 195 765	1 190 504	1 206 946	1 219 279	1 228 415
Griechenland	104 693	118 616	111 086	105 475	114 537	93 105	99 585
Ungarn	13 580 812	13 404 755	13 685 721	13 194 534	13 693 291	14 338 817	15 027 491
Island	642 929	799 305	754 924	759 027	766 557	805 680	793 749
Irland	53 964	109 088	79 922	72 383	70 595	71 374	68 835
Israel	324 935	361 871	373 539	390 841	404 234	413 998	413 304
Italien	768 414	800 494	796 861	796 037	786 992	785 400	782 401
Japan	176 824 259	198 184 200	204 444 060	206 406 600	211 252 925	209 223 599	207 331 192
Republik Korea	304 962 903	392 264 100	424 351 214	439 196 723	438 551 989	456 347 638	473 704 520
Lettland	6 302	8 034	7 450	7 358	7 521	7 765	7 912
Luxemburg	15 517	17 729	17 454	18 092	18 435	18 812	19 197
Mexiko	2 570 941	3 355 288	3 453 947	3 579 112	3 761 336	3 912 765	4 100 814
Niederlande	250 832	304 107	301 582	299 187	293 371	296 974	295 136
Neuseeland	56 829	70 099	67 540	68 889	66 839	67 257	68 226
Norwegen[2]	1 040 190	1 165 722	1 145 907	1 153 808	1 195 146	1 269 249	1 379 388
Polen	508 375	662 055	666 012	660 986	666 047	682 529	697 121
Portugal	81 455	93 237	88 350	82 267	83 705	87 542	82 996
Slowakei	21 316	28 480	28 361	28 699	29 707	30 962	34 605
Slowenien	14 945	17 858	18 244	17 230	20 897	17 933	17 652
Spanien	392 878	493 202	490 450	499 693	465 228	464 240	468 674
Schweden	1 704 068	1 788 594	1 818 232	1 850 618	1 897 261	1 913 781	1 941 785
Schweiz	184 684	200 808	203 687	207 786	218 013	220 395	224 817
Türkei	m	442 178	453 625	473 550	504 999	519 358	562 736
Vereinigtes Königreich	642 368	754 886	740 139	747 671	733 071	738 619	741 942
Vereinigte Staaten	5 251 122	6 425 237	6 360 763	6 220 653	6 121 688	6 169 379	6 270 156
Partnerländer							
Argentinien	319 490	527 111	583 792	607 750	635 955	634 061	706 530
Brasilien	872 952	1 211 373	1 206 897	1 244 460	1 413 405	1 407 341	m
China	4 423 075	10 251 183	12 139 303	13 707 034	15 047 952	16 423 156	19 268 234
Kolumbien[1]	112 259 791	164 741 238	176 217 423	186 883 055	200 589 973	212 793 366	223 899 786
Costa Rica[1]	m	m	m	6 693 248	7 180 786	7 421 614	7 720 714
Indien	13 800 319	21 365 301	22 247 823	23 244 662	24 029 663	25 542 465	28 929 040
Indonesien	898 007 144	1 159 098 284	1 290 865 811	1 455 458 317	1 556 356 728	1 593 600 080	1 560 339 063
Litauen	9 009	11 855	12 624	11 141	11 336	11 454	11 772
Russische Föderation	12 281 406	17 616 656	18 361 538	18 841 289	19 641 454	21 319 325	18 514 600
Saudi-Arabien	418 967	670 985	724 629	762 801	837 613	983 120	1 036 353
Südafrika	664 631	864 157	876 365	909 994	939 433	961 656	1 007 104

1. Referenzjahr 2016 anstelle 2015. 2. BIP-Festlandmarktwert.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806180

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

Tabelle X2.4a

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2017)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen (häufigste Qualifikation), in Landeswährung

	Elementarbereich (ISCED 02)				Primarbereich			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OECD Länder								
Australien	67 029	94 683	95 524	95 524	67 029	94 683	95 524	95 524
Österreich	m	m	m	m	34 595	38 080	42 626	62 710
Kanada[1]	m	m	m	m	53 163	85 202	88 746	88 746
Chile	10 662 024	13 199 333	15 578 131	19 914 696	10 662 024	13 199 333	15 578 131	19 914 696
Tschechien	255 936	261 912	268 584	299 412	270 564	287 220	300 024	353 988
Dänemark	347 704	392 168	392 168	392 168	378 411	420 063	433 903	433 903
Estland	a	a	a	a	11 832	a	a	a
Finnland[2]	28 811	31 116	31 116	31 116	32 542	37 668	39 928	42 324
Frankreich[3]	25 626	29 188	31 223	45 472	25 626	29 188	31 223	45 472
Deutschland	m	m	m	m	46 984	55 640	58 750	62 331
Griechenland	13 104	15 390	17 584	25 498	13 104	15 390	17 584	25 498
Ungarn	2 125 410	2 869 304	3 081 845	4 038 279	2 125 410	2 869 304	3 081 845	4 038 279
Island	5 554 658	5 768 185	6 153 881	6 153 881	5 774 574	6 004 410	6 375 566	6 375 566
Irland	m	m	m	m	33 806	53 558	59 186	68 397
Israel	101 611	131 894	148 645	271 412	88 579	119 526	133 954	227 496
Italien	23 051	25 358	27 845	33 884	23 051	25 358	27 845	33 884
Japan	m	m	m	m	3 282 000	4 698 000	5 528 000	6 854 000
Republik Korea[1]	30 509 040	45 917 280	53 605 200	85 160 520	30 509 040	45 917 280	53 605 200	85 160 520
Lettland	7 440	a	a	a	8 160	a	a	a
Luxemburg[4]	70 671	91 401	103 204	124 881	70 671	91 401	103 204	124 881
Mexiko	201 191	255 471	320 453	404 493	201 191	255 471	320 453	404 493
Niederlande	34 760	43 558	51 829	54 726	34 760	43 558	51 829	54 726
Neuseeland	m	m	m	m	49 588	75 949	75 949	75 949
Norwegen	373 700	435 800	435 800	440 200	415 800	500 900	500 900	537 900
Polen	29 368	39 395	48 105	50 145	29 368	39 395	48 105	50 145
Portugal	22 224	27 059	28 713	44 207	22 224	27 059	28 713	44 207
Slowakei[5]	6 978	7 680	8 028	8 658	7 806	9 372	10 974	11 832
Slowenien[5]	18 087	21 523	26 225	30 136	18 087	22 320	27 210	32 480
Spanien	28 709	31 087	33 187	40 783	28 709	31 087	33 187	40 783
Schweden[1,5,6]	346 830	368 310	378 000	409 560	351 600	396 000	414 000	475 200
Schweiz[7]	74 563	93 308	m	113 684	79 663	99 029	m	121 229
Türkei	42 056	43 667	46 252	53 395	42 056	43 667	46 252	53 395
Vereinigte Staaten[5,6]	38 635	52 853	64 279	71 280	39 183	53 826	61 028	67 197
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)[5]	31 673	39 719	44 717	54 713	31 673	39 719	44 717	54 713
Belgien (frz.)	30 744	38 444	43 283	52 962	30 744	38 444	43 283	52 962
England (UK)	22 467	a	38 250	38 250	22 467	a	38 250	38 250
Schottland (UK)	26 895	35 763	35 763	35 763	26 895	35 763	35 763	35 763
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	30 651	m	m	m	30 651	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	8 915 725	10 512 285	11 310 565	13 705 405	8 915 725	10 512 285	11 310 565	13 705 405
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	6 358	6 843	7 000	7 298	9 803	9 897	9 960	10 054
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Für die Definition der häufigsten Qualifikationen der Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen ISCED-Bildungsstand sowie andere Kriterien beinhaltet. Weiterführende Informationen s. Kasten D3.2 und Anhang 3. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Die Angaben zu Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) enthalten die Gehälter von Lehrkräften in Kindergärten, die die Mehrheit sind. 3. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden (Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II) und Mietzuschuss. 4. Beinhaltet vom Arbeitgeber gezahlte Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 5. Sekundarbereich II: beinhaltet Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen (Slowenien: nur Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 6. Tatsächliche Grundgehälter.

7. Spalten (2), (6), (10) und (14): Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806199

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 der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit der häufigsten Qualifikation zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn (2017)

Jahresgehälter von Lehrkräften an öffentlichen Bildungseinrichtungen (häufigste Qualifikation), in Landeswährung

	Sekundarbereich I (allgemeinbildend)				Sekundarbereich II (allgemeinbildend)			
	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt	Anfangsgehalt	Gehalt nach 10 Jahren Berufserfahrung	Gehalt nach 15 Jahren Berufserfahrung	Höchstgehalt
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
OECD Länder								
Australien	67 032	94 683	95 524	95 524	67 029	94 683	95 524	95 524
Österreich	34 478	40 070	44 824	66 970	34 519	43 410	49 086	71 377
Kanada[1]	53 163	85 202	88 746	88 746	53 163	85 202	88 746	88 746
Chile	10 662 024	13 199 333	15 578 131	19 914 696	10 934 868	13 563 307	15 978 448	20 460 384
Tschechien	270 696	287 748	300 636	355 644	270 948	288 000	300 552	355 092
Dänemark	380 228	425 144	439 604	439 604	360 909	469 025	469 025	469 025
Estland	11 832	a	a	a	11 832	a	a	a
Finnland[2]	35 145	40 682	43 122	45 710	37 268	44 759	46 549	49 342
Frankreich[3]	26 917	30 479	32 515	46 892	26 917	30 479	32 515	46 892
Deutschland	52 818	60 964	63 857	69 353	53 076	64 506	67 532	76 778
Griechenland	13 104	15 390	17 584	25 498	13 104	15 390	17 584	25 498
Ungarn	2 353 176	2 869 304	3 081 845	4 038 279	2 353 176	3 176 788	3 412 105	4 471 034
Island	5 774 574	6 004 410	6 375 566	6 375 566	4 901 080	5 136 556	5 282 008	6 688 420
Irland	33 806	55 505	59 777	68 988	33 806	55 505	59 777	68 988
Israel	89 057	127 633	147 740	237 014	91 296	120 258	135 094	217 788
Italien	24 849	27 527	30 340	37 211	24 849	28 196	31 189	38 901
Japan	3 282 000	4 698 000	5 528 000	6 854 000	3 282 000	4 698 000	5 528 000	7 035 000
Republik Korea[1]	30 569 040	45 977 280	53 665 200	85 220 520	29 849 040	45 257 280	52 945 200	84 500 520
Lettland	8 160	a	a	a	8 160	a	a	a
Luxemburg[4]	80 094	100 117	110 482	139 222	80 094	100 117	110 482	139 222
Mexiko	256 889	326 021	410 549	517 194	498 450	576 774	615 769	665 902
Niederlande	36 891	56 570	64 994	75 435	36 891	56 570	64 994	75 435
Neuseeland	50 394	76 975	76 975	76 975	51 200	78 000	78 000	78 000
Norwegen	415 800	500 900	500 900	537 900	495 900	548 000	548 000	606 500
Polen	29 368	39 395	48 105	50 145	29 368	39 395	48 105	50 145
Portugal	22 224	27 059	28 713	44 207	22 224	27 059	28 713	44 207
Slowakei[5]	7 806	9 372	10 974	11 832	7 806	9 372	10 974	11 832
Slowenien[5]	18 087	22 320	27 210	32 480	18 087	22 320	27 210	32 480
Spanien	32 080	34 787	37 007	45 318	32 080	34 787	37 007	45 318
Schweden[1,5,6]	360 000	405 570	420 000	488 400	360 000	419 460	430 200	500 400
Schweiz[7]	89 499	113 137	m	137 125	100 725	129 235	m	154 434
Türkei	42 056	43 667	46 252	53 395	42 056	43 667	46 252	53 395
Vereinigte Staaten[5,6]	39 707	54 566	63 046	68 052	40 517	54 609	63 006	70 900
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)[5]	31 673	39 719	44 717	54 713	39 516	50 365	57 436	69 220
Belgien (frz.)	30 744	38 444	43 283	52 962	38 247	48 753	55 599	67 009
England (UK)	22 467	a	38 250	38 250	22 467	a	38 250	38 250
Schottland (UK)	26 895	35 763	35 763	35 763	26 895	35 763	35 763	35 763
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	30 651	m	m	m	30 651	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	9 291 100	10 954 860	11 786 740	14 282 380	9 291 100	10 954 860	11 786 740	14 282 380
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	9 803	9 897	9 960	10 054	9 803	9 897	9 960	10 054
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Für die Definition der häufigsten Qualifikationen der Lehrkräfte wurde ein umfassender Ansatz gewählt, der den üblichen ISCED-Bildungsstand sowie andere Kriterien beinhaltet. Weiterführende Informationen s. Kasten D3.2 und Anhang 3. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Die Angaben zu Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) enthalten die Gehälter von Lehrkräften in Kindergärten, die die Mehrheit sind. 3. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden (Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II) und Mietzuschuss. 4. Beinhaltet vom Arbeitgeber gezahlte Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 5. Sekundarbereich II: beinhaltet Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen (Slowenien: nur Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 6. Tatsächliche Grundgehälter.

7. Spalten (2), (6), (10) und (14): Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806199

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

Tabelle X2.4c

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit Mindestqualifikationen (2017)

Jahresgehälter von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen mit Mindestqualifikationen, 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	67 029	94 683	95 524	95 524	67 029	94 683	95 524	95 524
Österreich	m	m	m	m	34 595	38 080	42 626	62 710
Kanada[1]	m	m	m	m	50 300	74 878	78 322	78 322
Chile	10 662 024	13 199 333	15 578 131	19 914 696	10 662 024	13 199 333	15 578 131	19 914 696
Tschechien	255 936	261 912	268 584	299 412	270 564	287 220	300 024	353 988
Dänemark	347 704	392 168	392 168	392 168	378 411	420 063	433 903	433 903
Estland	a	a	a	a	11 832	a	a	a
Finnland[2]	28 811	31 116	31 116	31 116	32 542	37 668	39 928	42 324
Frankreich[3]	25 626	29 188	31 223	45 472	25 626	29 188	31 223	45 472
Deutschland	m	m	m	m	46 984	55 640	58 750	62 331
Griechenland	13 104	15 390	17 584	25 498	13 104	14 424	15 744	24 324
Ungarn	2 125 410	2 869 304	3 081 845	4 038 279	2 125 410	2 869 304	3 081 845	4 038 279
Island	5 554 658	5 768 185	6 153 881	6 153 881	5 774 574	6 004 410	6 375 566	6 375 566
Irland	m	m	m	m	33 806	50 482	56 110	65 321
Israel	101 611	131 894	148 645	221 968	88 579	119 526	133 954	186 236
Italien	23 051	25 358	27 845	33 884	23 051	25 358	27 845	33 884
Japan	m	m	m	m	3 282 000	4 698 000	5 528 000	6 854 000
Republik Korea	29 273 520	43 166 760	50 572 080	85 160 520	30 509 040	45 917 280	53 605 200	85 160 520
Lettland	7 440	a	a	a	8 160	a	a	a
Luxemburg[4]	70 671	91 401	103 204	124 881	70 671	91 401	103 204	124 881
Mexiko	201 191	255 471	320 453	404 493	201 191	255 471	320 453	404 493
Niederlande	34 760	43 558	51 829	54 726	34 760	43 558	51 829	54 726
Neuseeland	m	m	m	m	47 980	59 621	59 621	59 621
Norwegen	373 700	435 800	435 800	440 200	415 800	469 400	469 400	487 000
Polen	23 076	30 402	36 897	38 450	23 076	30 402	36 897	38 450
Portugal	22 224	27 059	28 713	44 207	22 224	27 059	28 713	44 207
Slowakei[5]	6 978	7 680	8 028	8 658	7 806	9 372	10 974	11 832
Slowenien[5]	18 087	21 523	26 225	30 136	18 087	22 320	27 210	32 480
Spanien	28 709	31 087	33 187	40 783	28 709	31 087	33 187	40 783
Schweden[1,5,6]	346 830	368 310	378 000	409 560	351 600	396 000	414 000	475 200
Schweiz[7]	74 563	93 308	m	113 684	79 663	99 029	m	121 229
Türkei	42 056	43 667	46 252	53 395	42 056	43 667	46 252	53 395
Vereinigte Staaten[5,6]	38 635	47 256	48 855	59 588	39 183	44 796	48 893	59 020
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)[5]	31 673	39 719	44 717	54 713	31 673	39 719	44 717	54 713
Belgien (frz.)	30 744	38 444	43 283	52 962	30 744	38 444	43 283	52 962
England (UK)	16 461	a	a	26 034	16 461	a	a	26 034
Schottland (UK)	26 895	35 763	35 763	35 763	26 895	35 763	35 763	35 763
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	30 651	m	m	m	30 651	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	4 934 475	5 880 035	6 352 815	7 771 155	4 934 475	5 880 035	6 352 815	7 771 155
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	6 358	6 843	7 000	7 298	9 803	9 897	9 960	10 054
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Die Angaben zu Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) enthalten die Gehälter von Lehrkräften in Kindergärten, die die Mehrheit sind. 3. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 4. Beinhaltet vom Arbeitgeber gezahlte Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 5. Sekundarbereich II: beinhaltet Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen (Slowenien: nur Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 6. Tatsächliche Grundgehälter. 7. Spalten (2), (6), (10) und (14): Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806218
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4c (Forts.)

Gesetzliche bzw. vertraglich vereinbarte Gehälter von Lehrkräften zu unterschiedlichen Zeitpunkten der beruflichen Laufbahn, für Lehrkräfte mit Mindestqualifikationen (2017)

Jahresgehälter von Lehrkräften in öffentlichen Bildungseinrichtungen mit Mindestqualifikationen, 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	67 032	94 683	95 524	95 524	67 029	94 683	95 524	95 524
Österreich	34 478	40 070	44 824	66 970	34 519	43 410	49 086	71 377
Kanada[1]	50 300	74 878	78 322	78 322	50 300	74 878	78 322	78 322
Chile	10 662 024	13 199 333	15 578 131	19 914 696	10 934 868	13 563 307	15 978 448	20 460 384
Tschechien	270 696	287 748	300 636	355 644	270 948	288 000	300 552	355 092
Dänemark	380 228	425 144	439 604	439 604	360 909	469 025	469 025	469 025
Estland	11 832	a	a	a	11 832	a	a	a
Finnland[2]	35 145	40 682	43 122	45 710	37 268	44 759	46 549	49 342
Frankreich[3]	26 917	30 479	32 515	46 892	26 917	30 479	32 515	46 892
Deutschland	52 818	60 964	63 857	69 353	53 076	64 506	67 532	76 778
Griechenland	13 104	14 424	15 744	24 324	13 104	14 424	15 744	24 324
Ungarn	2 353 176	2 869 304	3 081 845	4 038 279	2 353 176	3 176 788	3 412 105	4 471 034
Island	5 774 574	6 004 410	6 375 566	6 375 566	4 901 080	5 136 556	5 282 008	6 688 420
Irland	33 806	52 429	56 701	65 912	33 806	52 429	56 701	65 912
Israel	89 057	127 633	143 100	185 669	91 296	119 759	134 624	198 075
Italien	24 849	27 527	30 340	37 211	24 849	28 196	31 189	38 901
Japan	3 282 000	4 698 000	5 528 000	6 854 000	3 282 000	4 698 000	5 528 000	7 035 000
Republik Korea	29 947 320	44 602 680	52 147 200	85 220 520	29 227 320	43 882 680	51 427 200	84 500 520
Lettland	8 160	a	a	a	8 160	a	a	a
Luxemburg[4]	80 094	100 117	110 482	139 222	80 094	100 117	110 482	139 222
Mexiko	256 889	326 021	410 549	517 194	498 450	576 774	615 769	665 902
Niederlande	36 891	56 570	64 994	75 435	36 891	56 570	64 994	75 435
Neuseeland	49 590	66 636	60 061	60 061	51 200	73 650	60 500	60 500
Norwegen	415 800	469 400	469 400	487 000	415 800	469 400	469 400	487 000
Polen	25 987	34 476	42 040	43 816	29 368	39 395	48 105	50 145
Portugal	22 224	27 059	28 713	44 207	22 224	27 059	28 713	44 207
Slowakei[5]	7 806	9 372	10 974	11 832	7 806	9 372	10 974	11 832
Slowenien[5]	18 087	22 320	27 210	32 480	18 087	22 320	27 210	32 480
Spanien	32 080	34 787	37 007	45 318	32 080	34 787	37 007	45 318
Schweden[1,5,6]	360 000	405 570	420 000	488 400	360 000	419 460	430 200	500 400
Schweiz[7]	89 499	113 137	m	137 125	100 725	129 235	m	154 434
Türkei	42 056	43 667	46 252	53 395	42 056	43 667	46 252	53 395
Vereinigte Staaten[5,6]	39 707	46 751	50 847	56 687	40 517	46 342	51 542	60 823
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)[5]	31 673	39 719	44 717	54 713	31 673	39 719	44 717	54 713
Belgien (frz.)	30 744	38 444	43 283	52 962	35 965	43 756	48 595	58 274
England (UK)	16 461	a	a	26 034	16 461	a	a	26 034
Schottland (UK)	26 895	35 763	35 763	35 763	26 895	35 763	35 763	35 763
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	30 651	m	m	m	30 651	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	5 142 258	6 087 818	6 560 598	7 978 938	5 142 258	6 087 818	6 560 598	7 978 938
Indien	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m	m	m	m
Litauen	9 803	9 897	9 960	10 054	9 803	9 897	9 960	10 054
Russische Föderation	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Ohne vom Arbeitnehmer gezahlte Sozialversicherungs- und Rentenversicherungsbeiträge. 2. Die Angaben zu Lehrkräften im Elementarbereich (ISCED 02) enthalten die Gehälter von Lehrkräften in Kindergärten, die die Mehrheit sind. 3. Einschließlich durchschnittlicher fester Bonuszahlungen für Überstunden für Lehrkräfte im Sekundarbereich I und II. 4. Beinhaltet vom Arbeitgeber gezahlte Sozial- und Rentenversicherungsbeiträge. 5. Sekundarbereich II: beinhaltet Lehrkräfte in berufsbildenden Bildungsgängen (Slowenien: nur Lehrkräfte allgemeinbildender Fächer in berufsbildenden Bildungsgängen). 6. Tatsächliche Grundgehälter. 7. Spalten (2), (6), (10) und (14): Gehälter nach 11 Jahren Berufserfahrung.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806218
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4f

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften (2000, 2005 bis 2017)

	Kaufkraftparität für den privaten Verbrauch (KKP)[1]				
	2015	2016	2017	Januar 2016	Januar 2017
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
OECD Länder					
Australien	1,56	1,60	1,60	1,58	1,60
Österreich	0,85	0,85	0,85	0,85	0,85
Kanada	1,34	1,36	1,36	1,35	1,36
Chile	445,77	455,09	455,09	450,43	455,09
Tschechien	14,25	14,28	14,28	14,26	14,28
Dänemark	8,33	8,42	8,42	8,38	8,42
Estland	0,61	0,61	0,61	0,61	0,61
Finnland	0,98	0,97	0,97	0,98	0,97
Frankreich[2]	0,88	0,87	0,87	0,87	0,87
Deutschland	0,84	0,83	0,83	0,83	0,83
Griechenland	0,69	0,68	0,68	0,68	0,68
Ungarn	148,55	149,39	149,39	148,97	149,39
Island	155,60	161,50	161,50	158,55	161,50
Irland	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Israel	4,48	4,42	4,42	4,45	4,42
Italien	0,83	0,81	0,81	0,82	0,81
Japan	109,24	107,15	107,15	108,19	107,15
Republik Korea	999,59	1003,75	1003,75	1001,67	1003,75
Lettland	0,57	0,57	0,57	0,57	0,57
Luxemburg	1,01	1,01	1,01	1,01	1,01
Mexiko	9,84	10,11	10,11	9,98	10,11
Niederlande	0,89	0,89	0,89	0,89	0,89
Neuseeland	1,63	1,64	1,64	1,64	1,64
Norwegen	10,20	10,50	10,50	10,35	10,50
Polen	1,89	1,88	1,88	1,88	1,88
Portugal	0,68	0,68	0,68	0,68	0,68
Slowakei	0,55	0,55	0,55	0,55	0,55
Slowenien	0,67	0,67	0,67	0,67	0,67
Spanien	0,74	0,74	0,74	0,74	0,74
Schweden	9,43	9,58	9,58	9,51	9,58
Schweiz	1,42	1,41	1,41	1,42	1,41
Türkei	1,49	1,60	1,60	1,55	1,60
Vereinigte Staaten	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Subnationale Einheiten					
Belgien (fläm.)[3]	0,87	0,88	0,88	0,87	0,88
Belgien (frz.)[3]	0,87	0,88	0,88	0,87	0,88
England (UK)[4]	0,81	0,80	0,80	0,80	0,80
Schottland (UK)[4]	0,81	0,80	0,80	0,80	0,80
Partnerländer					
Argentinien	m	m	m	m	m
Brasilien	2,04	2,19	2,19	1,88	2,19
China	m	m	m	m	m
Kolumbien	1291,74	1371,54	1371,54	1331,64	1371,54
Costa Rica	377,96	373,24	373,24	375,60	373,24
Indien	m	m	m	m	m
Indonesien	m	m	m	m	m
Litauen	0,50	0,51	0,51	0,50	0,51
Russische Föderation	23,86	24,88	24,88	24,37	24,88
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Angaben zu KKP und BIP für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Angaben zu KKP für Januar 2016 beziehen sich auf Januar 2015. 3. Angaben zu KKP und Deflator beziehen sich auf ganz Belgien. 4. Angaben zu KKP und Deflator beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806237
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4f (Forts.)

Statistische Bezugsdaten zur Berechnung der Gehälter von Lehrkräften (2000, 2005 bis 2017)

	Deflator des privaten Verbrauchs (2005 = 100)														Referenzjahr für die Daten zu gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern	Referenzjahr für die Daten zu tatsächlichen Gehältern
	Jan. 2000	Jan. 2005	Jan. 2006	Jan. 2007	Jan. 2008	Jan. 2009	Jan. 2010	Jan. 2011	Jan. 2012	Jan. 2013	Jan. 2014	Jan. 2015	Jan. 2016	Jan. 2017		
	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)
OECD Länder																
Australien	88	100	103	106	110	113	116	118	121	124	127	130	131	132	2017	2016
Österreich	91	100	102	105	107	108	110	112	115	118	121	123	124	125	2016/2017	2015/2016
Kanada	91	100	101	103	105	105	106	108	110	111	113	115	116	117	2016/2017	m
Chile	86	100	104	107	113	118	121	125	129	133	138	146	153	157	2017	2016
Tschechien	90	100	101	104	108	111	112	113	115	117	117	118	118	118	2016/2017	2015/2016
Dänemark	92	100	102	104	106	109	111	113	116	118	119	120	120	120	2016/2017	2015/2016
Estland	82	100	105	112	121	126	128	134	141	145	148	148	149	149	2016/2017	2015/2016
Finnland	93	100	101	103	106	108	110	113	116	119	121	122	123	123	2017	2015/2016
Frankreich[2]	92	100	102	104	107	107	107	109	111	112	112	112	112	112	2016/2017	2015
Deutschland	93	100	101	103	104	105	106	108	110	111	112	113	114	114	2016/2017	2015/2016
Griechenland	87	100	103	107	111	114	116	120	121	121	118	115	114	114	2016/2017	2015/2016
Ungarn	73	100	103	108	115	121	125	130	136	142	144	144	144	144	2016/2017	2016
Island	82	100	104	110	121	139	150	154	161	169	174	177	179	180	2016/2017	2016
Irland	83	100	102	105	107	105	100	100	101	102	104	105	106	107	2016/2017	2015/2016
Israel	93	100	102	104	107	111	114	118	121	123	124	124	123	123	2016/2017	2015/2016
Italien	87	100	102	105	108	109	110	112	115	117	118	118	118	118	2016/2017	2015/2016
Japan	105	100	100	99	99	98	96	94	94	93	94	95	95	94	2016/2017	2015
Republik Korea	84	100	102	104	107	111	114	117	121	123	124	125	126	127	2017	2017
Lettland	77	100	110	122	137	143	139	141	148	150	152	153	152	153	2016/2017	2015/2016
Luxemburg	90	100	103	105	108	109	110	112	115	117	118	118	118	118	2016/2017	2015/2016
Mexiko	80	100	104	109	115	121	127	132	137	142	147	153	159	161	2016/2017	2016/2017
Niederlande	88	100	102	105	107	107	107	109	111	113	115	115	116	116	2016/2017	2015/2016
Neuseeland	92	100	102	105	108	111	113	116	118	119	119	120	121	121	2017	2016
Norwegen	91	100	101	103	106	109	111	113	114	116	118	121	125	127	2016/2017	2015/2016
Polen	84	100	102	104	107	111	113	118	122	125	125	124	123	123	2016/2017	2015/2016
Portugal	85	100	104	107	111	111	111	113	115	116	117	118	119	119	2016/2017	2015/2016
Slowakei	76	100	104	108	111	114	115	117	122	125	125	125	125	125	2016/2017	2015/2016
Slowenien	76	100	102	106	111	114	116	117	119	121	121	121	120	120	2016/2017	2015/2016
Spanien	85	100	104	107	111	112	113	115	118	120	121	121	121	120	2016/2017	2016/2017
Schweden	93	100	101	102	105	108	110	111	113	113	114	115	117	117	2016	2016
Schweiz	97	100	101	102	104	105	105	105	105	104	103	103	102	102	2017	2017
Türkei	28	100	109	118	128	138	147	160	174	186	199	212	227	235	2016/2017	2015/2016
Vereinigte Staaten	90	100	103	105	108	110	111	113	116	117	119	120	121	122	2016/2017	2015/2016
Subnationale Einheiten																
Belgien (fläm.)[3]	90	100	103	106	109	111	111	114	117	119	120	120	121	122	2016/2017	2015/2016
Belgien (frz.)[3]	90	100	103	106	109	111	111	114	117	119	120	120	121	122	2016/2017	2017
England (UK)[4]	95	100	102	105	108	111	112	115	119	121	124	125	126	126	2016/2017	2015/2016
Schottland (UK)[4]	95	100	102	105	108	111	112	115	119	121	124	125	126	126	2016/2017	2015/2016
Partnerländer																
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	65	100	106	112	118	126	135	144	156	168	179	194	213	223	2017	2014
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	72	100	104	109	115	120	124	128	133	136	140	147	156	162	m	m
Costa Rica	56	100	115	129	144	154	159	167	173	178	185	189	188	188	2017	2016
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	99	100	104	109	118	127	131	134	139	142	142	142	142	143	2016/2017	2016/2017
Russische Föd.	48	100	110	120	132	148	160	172	185	196	210	235	264	276	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

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Angaben zu KKP und BIP für Länder der aktuellen Eurozone in Euro. 2. Angaben zu KKP für Januar 2016 beziehen sich auf Januar 2015. 3. Angaben zu KKP und Deflator beziehen sich auf ganz Belgien. 4. Angaben zu KKP und Deflator beziehen sich auf das Vereinigte Königreich.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806237
Erläuterung der verwendeten Zeichen und Symbole s. Hinweise für den Leser.

Tabelle X2.4g

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005, 2010 bis 2016)

Durchschnittliche Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften

	Elementarbereich (ISCED 02)				Primarbereich			
	2000	2005	2010	2016	2000	2005	2010	2016
	(1)	(2)	(3)	(9)	(10)	(11)	(12)	(18)
OECD Länder								
Australien	m	m	77 641	86 445	m	m	78 352	86 856
Österreich[1]	m	m	m	m	m	m	m	48 335
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	13 359 310	m	m	m	12 792 300
Tschechien	m	m	228 603	288 610	m	m	290 682	343 200
Dänemark[2]	m	m	372 336	372 319[b]	m	m	452 337	445 044[b]
Estland	m	m	m	9 606	m	m	m	14 283
Finnland[3]	m	m	29 759	32 736	28 723	35 654	40 458	44 278
Frankreich	m	m	31 448	33 775	m	m	30 876	32 931
Deutschland	m	m	m	m	m	m	m	54 747
Griechenland	m	m	m	16 897	m	m	m	16 897
Ungarn	m	m	2 217 300	3 400 080	m	m	2 473 800	3 593 496
Island	m	m	m	5 730 000	m	m	m	6 274 000
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	110 959	156 585	m	m	123 151	164 323
Italien	m	m	25 774	28 041	m	m	25 774	28 041
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	7 026	m	m	m	7 139
Luxemburg	m	m	88 315	97 456	m	m	88 315	97 456
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	43 374	47 427	m	m	43 374	47 427
Neuseeland	m	m	m	m	m	m	m	69 588
Norwegen	m	289 548	368 580	456 640	m	348 877	422 930	514 941
Polen	m	m	40 626	49 555	m	m	46 862	57 477
Portugal	m	m	m	31 995	m	m	m	29 401
Slowakei	m	m	m	9 589	m	m	m	12 813
Slowenien[4]	m	m	m	19 267[b]	m	m	m	24 315[b]
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[5]	204 516	252 268	296 997	358 334	239 887	288 154	323 621	405 490
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	34 242	m	m	m	34 242
Vereinigte Staaten	38 028	40 268	48 103	51 295	38 746	41 059	49 133	52 197
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	m	m	41 046	44 833	m	m	41 543	45 192
Belgien (frz.)	m	m	m	43 622	m	m	m	42 865
England (UK)	22 968	29 418	33 680	32 635	22 968	29 418	33 680	32 635
Schottland (UK)[6]	m	m	31 884	33 534	m	m	31 884	33 534
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	41 278	m	m	m	42 661
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	10 617	m	m	m	10 617
Russische Föderation[7]	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben für die Jahre 2011 bis 2014, d.h. die Spalten (4) bis (8), (13) bis (17), (22) bis (26) und (31) bis (35), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Vor 2015 sind auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Direktoren, stellvertretenden Direktoren und Lehrassistenten enthalten. 2. Enthält auch 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 auch Daten zur Mehrheit, d.h. nur Kindergartenlehrkräfte für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Enthält auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrassistenten im Elementarbereich (ISCED 02) für 2011 bis 2015. 5. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften, ohne Bonus- und Zulagezahlungen. 6. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter. 7. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von allen Lehrkräften, unabhängig vom Bildungsbereich, in dem sie unterrichten.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806256

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

Tabelle X2.4g (Forts.)

Entwicklung der durchschnittlichen tatsächlichen Gehälter von Lehrkräften, in Landeswährung (2000, 2005, 2010 bis 2016)

Durchschnittliche Jahresgehälter (einschließlich Bonus- und Zulagezahlungen) von 25- bis 64-jährigen Lehrkräften

	Sekundarbereich I				Sekundarbereich II			
	2000	2005	2010	2016	2000	2005	2010	2016
	(19)	(20)	(21)	(27)	(28)	(29)	(30)	(36)
OECD Länder								
Australien	m	m	78221	87487	m	m	78225	87487
Österreich[1]	m	m	m	56559	m	m	m	61326
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	m	m	m	13017993	m	m	m	14093804
Tschechien	m	m	289771	341870	m	m	313534	355020
Dänemark[2]	m	m	457728	449917[b]	m	m	m	514715[b]
Estland	m	m	m	14283	m	m	m	14283
Finnland[3]	32919	39519	44421	48796	37728	44051	49808	55020
Frankreich	m	m	37198	38418	m	m	41789	43265
Deutschland	m	m	m	60476	m	m	m	64000
Griechenland	m	m	m	18212	m	m	m	18212
Ungarn	m	m	2473800	0	m	m	2814100	3859716
Island	m	m	m	6274000	m	m	5172300	8565000
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	m	m	126309	177428	m	m	133790	166928
Italien	m	m	27170	28370	m	m	28986	29860
Japan	m	m	m	m	m	m	m	m
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	m	m	m	8647	m	m	m	10075
Luxemburg	m	m	101471	109315	m	m	101471	109315
Mexiko	m	m	m	m	m	m	m	m
Niederlande	m	m	52831	59445	m	m	52831	59445
Neuseeland	m	m	m	70997	m	m	m	76423
Norwegen	m	348877	422930	514941	m	372694	449704	560205
Polen	m	m	47410	59473	m	m	46147	57988
Portugal	m	m	m	28909	m	m	m	31489
Slowakei	m	m	m	12813	m	m	m	12841
Slowenien[4]	m	m	m	24816[b]	m	m	m	26220[b]
Spanien	m	m	m	m	m	m	m	m
Schweden[5]	247793	290058	324639	418415	265488	315592	347967	431081
Schweiz	m	m	m	m	m	m	m	m
Türkei	m	m	m	34242	m	m	m	34242
Vereinigte Staaten	39500	41873	50158	54000	41124	43588	52188	55992
Subnationale Einheiten								
Belgien (fläm.)	m	m	41277	43754	m	m	54381	56758
Belgien (frz.)	m	m	m	41820	m	m	m	53183
England (UK)	25347	32355	36173	36490	25347	32355	36173	36490
Schottland (UK)[6]	m	m	31884	33534	m	m	31884	33534
Partnerländer								
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	m	m	m	43621	m	m	m	45242
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	10617	m	m	m	10617
Russische Föderation[7]	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi-Arabien	m	m	m	m	m	m	m	m
Südafrika	m	m	m	m	m	m	m	m

Anmerkung: Die Spalten mit den Angaben für die Jahre 2011 bis 2014, d.h. die Spalten (4) bis (8), (13) bis (17), (22) bis (26) und (31) bis (35), sind im Internet verfügbar. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.

1. Vor 2015 sind auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Direktoren, stellvertretenden Direktoren und Lehrassistenten enthalten. 2. Enthält auch 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 auch Daten zur Mehrheit, d.h. nur Kindergartenlehrkräfte für den Elementarbereich (ISCED 02). 4. Enthält auch Angaben zu den tatsächlichen Gehältern von Lehrassistenten im Elementarbereich (ISCED 02) für 2011 bis 2015. 5. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von Lehrkräften, ohne Bonus- und Zulagezahlungen. 6. Enthält alle Lehrkräfte, unabhängig von ihrem Alter. 7. Durchschnittliche tatsächliche Gehälter von allen Lehrkräften, unabhängig vom Bildungsbereich, in dem sie unterrichten.

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806256

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

Tabelle X2.5

Lehrkräfte nach Qualifikationsniveau (2017)

Lehrkräfte mit entweder der Mindestqualifikation oder einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation

	Elementarbereich (ISCED 02)			Primarbereich			Sekundarbereich I			Sekundarbereich II		
	Gibt es einen Unterschied zwischen den Mindest- und den häufigsten Qualifikationen von Lehrkräften?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2017) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe,die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2017) (in %)	Gibt es einen Unterschied zwischen den Mindest- und den häufigsten Qualifikationen von Lehrkräften?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2017) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe,die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2017) (in %)	Gibt es einen Unterschied zwischen den Mindest- und den häufigsten Qualifikationen von Lehrkräften?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2017) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe,die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2017) (in %)	Gibt es einen Unterschied zwischen den Mindest- und den häufigsten Qualifikationen von Lehrkräften?	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe, die auf der Mindestqualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2017) (in %)	Anteil der Lehrkräfte in der Gehaltsgruppe,die auf einer höheren Qualifikation als der Mindest- (und häufigsten) Qualifikation zur Aufnahme der Lehrtätigkeit beruht (2017) (in %)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
OECD Länder												
Australien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Kanada	a	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m
Chile	Nein	m	a	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Tschechien	Nein	92	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Dänemark	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Estland	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Finnland	Nein	90	a	Nein	99	a	Nein	96	a	Nein	91	a
Frankreich	Nein	98	a	Nein	98	a	Nein	87	a	Nein	67	a
Deutschland	Nein	m	m	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Griechenland	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Ungarn	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Island	Nein	46	a	Nein	96	a	Nein	96	a	Nein	86	a
Irland	Nein	m	m	Nein	16	a	Nein	17	a	Nein	17	a
Israel	Nein	72	a	Nein	63	a	Nein	50	a	Nein	49	a
Italien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Japan	m	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Republik Korea	Ja	2	33	Nein	55	a	Ja	11	37	Ja	9	33
Lettland	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Luxemburg	Nein	76	a	Nein	83	a	Nein	69	a	Nein	84	a
Mexiko	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Niederlande	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Neuseeland	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	a	m	Ja	m	0
Norwegen	Nein	m	m	Ja	39	37	Ja	39	37	Ja	9	53
Polen	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	m	Ja	m	a
Portugal	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Slowakei	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Slowenien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Spanien	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Schweden	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Schweiz	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m	Nein	m	m
Türkei	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
Vereinigte Staaten	Nein	49	a	Ja	44	46	Ja	40	48	Ja	35	50
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	96	a	Ja	38	62
Belgien (frz.)	Nein	99	a	Nein	95	a	Nein	88	a	Ja	9	82
England (UK)	Ja	0	99	Ja	0	99	Ja	0	100	Ja	0	100
Schottland (UK)	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a	Nein	100	a
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kolumbien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	Ja	0	93	Ja	0	77	Ja	0	43	Ja	0	43
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	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a	Nein	m	a
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

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

Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806275

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

Tabelle X2.6

Anteil der Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02), Primar- sowie Sekundarbereich I und II (in %), nach Bildungsstand (2017)

	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	m	m	m	m	m	m	m	m
Österreich	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Kanada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	1	99[d]	x(2)	1	99[d]	x(5)	1	99[d]	x(8)	0	100[d]	x(11)
Tschechien	77	15	8	7	4	89	6	5	89	3	3	94
Dänemark	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	100
Estland	33	43	24	9	20	71	5	16	79	3	13	84
Finnland	27	67	6	3	7	90	3	5	92	0	1	99
Frankreich[1]	19	67	14	19	67	14	7	67	26	7	67	26
Deutschland	m	m	m	0	0	100	0	0	100	0	0	100
Griechenland	a	m	m	a	m	m	a	m	m	a	m	m
Ungarn	6	93	1	1	84	16	1	84	16	1	24	75
Island	6	92	2	2	87	11	2	87	11	m	m	m
Irland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Israel	8	73	19	5	64	31	3	51	46	9	48	43
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
Republik Korea	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lettland	19	81[d]	x(2)	14	86[d]	x(5)	6	94[d]	x(8)	2	98[d]	x(11)
Luxemburg	a	m	m	a	m	m	a	a	m	a	a	m
Mexiko	13	79	8	3	88	9	7	80	13	m	m	m
Niederlande	a	83	17	a	83	17	a	62	38	a	62	38
Neuseeland	m	m	m	11	86	3	11	86	3	3	87	10
Norwegen	4	95	1	3	91	6	3	91	6	1	47	52
Polen	3	8	88	1	3	96	0	2	98	0	1	99
Portugal	a	13	88	a	9	91	a	4	96	a	3	97
Slowakei	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Slowenien	26	58	16	24	3	73	28	2	70	2	1	97
Spanien	0	100	0	0	100	0	0	0	100	0	0	100
Schweden	45	52	3	5	71	24	4	24	71	3	14	83
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	2	47	51	2	42	56	2	39	59	4	34	62
Subnationale Einheiten												
Belgien (fläm.)	1	99	0	1	98	1	0	100	0	0	0	100
Belgien (frz.)	0	99	1	1	95	3	1	84	15	1	10	89
England (UK)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Schottland (UK)	m	100[d]	x(2)	a	100[d]	x(5)	a	100[d]	x(8)	a	100[d]	x(11)
Partnerländer												
Argentinien	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasilien	28	72	0	23	77	1	11	87	2	5	92	2
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

Anmerkung: Weiterführende Informationen s. Abschnitte Definitionen und Angewandte Methodik. Daten s. http://stats.oecd.org/, OECD-Bildungsdatenbank.
1. Angaben für Elementarbereich (ISCED 02) beziehen sich auf Lehrkräfte im Elementarbereich (ISCED 02) und im Primarbereich. Angaben für Sekundarbereich I beziehen sich auf Sekundarbereich I und II.
Quelle: OECD (2018). Weiterführende Informationen s. Abschnitt Quellen sowie für Hinweise Anhang 3 (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).
StatLink: https://doi.org/10.1787/888933806370
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
http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en

Mitwirkende an dieser Publikation

Viele Personen haben bei der Erstellung dieser Publikation mitgewirkt. Nachfolgend sind die Namen der Ländervertreter aufgeführt, die an den INES-Sitzungen und den vorbereitenden Arbeiten für die Veröffentlichung dieser Ausgabe von *Bildung auf einen Blick 2018 – OECD-Indikatoren* aktiv mitgewirkt haben.

Die OECD möchten ihnen allen an dieser Stelle für ihren wertvollen Beitrag danken.

INES-Arbeitsgruppe

Frau Ana COPES (Argentinien)
Frau Inés CRUZALEGUI (Argentinien)
Herr Juan Manuel CORVALAN ESPINA (Argentinien)
Herr Karl BAIGENT (Australien)
Herr Paul CMIEL (Australien)
Herr Patrick DONALDSON (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Frau Kee HIAUJOO (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Herr Guy STOFFELEN (Belgien)
Herr Raymond VAN DE SIJPE (Belgien)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Herr Pieter VOS (Belgien)
Herr Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brasilien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Herr Ignacio LARRAGUIBEL (Chile)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Herr Fabián RAMÍREZ (Chile)
Herr Juan SALAMANCA (Chile)
Herr Roberto SCHURCH (Chile)
Frau Constanza VIELMA (Chile)
Herr Andrés FERNÁNDEZ (Costa Rica)
Herr Miguel GUTIÉRREZ (Costa Rica)
Frau Eliecer RAMIREZ (Costa Rica)
Herr Jens ANDERSEN (Dänemark)
Herr Jens BJERRE (Dänemark)
Frau Susanne Irvang NIELSEN (Dänemark)
Frau Signe Tychsen PHILIP (Dänemark)
Frau Pia BRUGGER (Deutschland)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Herr Michael LENZEN (Deutschland)
Herr Benny SCHNEIDER (Deutschland)
Herr Andreas SCHULZ (Deutschland)
Herr Martin SCHULZE (Deutschland)
Frau Eveline VON GAESSLER (Deutschland)
Frau Susanne ZIEMEK (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Katrin REIN (Estland)
Frau Kadi SERBAK (Estland)
Herr Jan PAKULSKI (Europäische Kommission)
Frau Christine COIN (Eurostat, Europäische Kommission)
Herr Arnaud DESURMONT (Eurostat, Europäische Kommission)
Herr Jacques LANNELUC (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Malgorzata STADNIK (Eurostat, Europäische Kommission)
Herr Mika TUONONEN (Finnland)
Frau Kristiina VOLMARI (Finnland)
Herr Cedric AFSA (Frankreich)
Frau Nathalie CARON (Frankreich)
Frau Marion DEFRESNE (Frankreich)
Frau Nadine ESQUIEU (Frankreich)
Frau Roselyne KERJOSSE (Frankreich)
Frau Florence LEFRESNE (Frankreich)
Frau Stéphanie LEMERLE (Frankreich)
Frau Valérie LIOGIER (Frankreich)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Marguerite RUDOLF (Frankreich)
Frau Julie SOLARD (Frankreich)
Herr Boubou TRAORE (Frankreich)
Frau Dimitra FARMAKIOTOU (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Herr Antonios KRITIKOS (Griechenland)
Frau Vassiliki MAKRI (Griechenland)
Frau Evdokia OIKONOMOU (Griechenland)
Herr Athanasios STAVROPOULOS (Griechenland)
Frau Madga TRANTALLIDI (Griechenland)
Frau Swapna BHATTACHARYA (Indien)
Herr Tayyab MOHAMMAD (Indien)
Frau Deirdre CULLEN (Irland)
Herr Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irland)
Frau Violeta MOLONEY (Irland)
Herr Diarmuid REIDY (Irland)
Herr Gunnar J. ÁRNASON (Island)
Frau Ásta M. URBANCIC (Island)
Frau Sophie ARTSEV (Israel)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Frau Orit BARANY (Israel)
Herr Matan CHOCRON (Israel)
Herr Yosef GIDANIAN (Israel)
Frau Osnat LANDAU (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Frau Silvia LIPLEWSKI (Israel)
Frau Iris Avigail MATATYAHU (Israel)
Herr Haim PORTNOY (Israel)
Frau Michal SALANSKI (Israel)
Frau Naama STEINBERG (Israel)
Frau Einat WEISS (Israel)
Herr Massimiliano CICCIA (Italien)
Frau Gemma DE SANCTIS (Italien)
Frau Daniela DI ASCENZO (Italien)
Frau Paola DI GIROLAMO (Italien)
Frau Maria Teresa MORANA (Italien)
Frau Claudia PIZZELLA (Italien)
Herr Paolo SESTITO (Italien)
Herr Paolo TURCHETTI (Italien)
Herr Takashi FURUDATE (Japan)
Frau Satoko IMAMURA (Japan)
Herr Yu KAMEOKA (Japan)
Herr Takashi KIRYU (Japan)
Frau Saki KISHIDA (Japan)
Herr Koji MAKINO (Japan)
Herr Shingo NAGAMI (Japan)
Herr Hiromi SASAI (Japan)
Herr Kenichiro TAKAHASHI (Japan)
Frau Hiromi TANAKA (Japan)
Frau Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japan)
Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Herr Richard FRANZ (Kanada)

Frau Simone GREENBERG (Kanada)
Frau Amanda HODGKINSON (Kanada)
Frau Jolie LEMMON (Kanada)
Herr David McBRIDE (Kanada)
Herr Michael MARTIN (Kanada)
Frau Klarka ZEMAN (Kanada)
Herr Janusz ZIEMINSKI (Kanada)
Frau Claudia DÍAZ (Kolumbien)
Frau Helga Milena HERNÁNDEZ (Kolumbien)
Herr Javier Andrés RUBIO (Kolumbien)
Frau Azucena Paola VALLEJO (Kolumbien)
Frau Elsa Nelly VELASCO (Kolumbien)
Herr Wilfer VALERO (Kolumbien)
Frau Erika VILLAMIL (Kolumbien)
Frau Yoon Hee IM (Republik Korea)
Herr Hyo Jung JU (Republik Korea)
Frau Gui Ah KIM (Republik Korea)
Frau Han Nah KIM (Republik Korea)
Frau Sol Hwi KIM (Republik Korea)
Herr Yeon Cheon KIM (Republik Korea)
Frau Yeong Ok KIM (Republik Korea)
Frau Hee Kyung KWON (Republik Korea)
Frau Eun Ji LEE (Republik Korea)
Herr Ho Hyeong LEE (Republik Korea)
Frau Won Hee NA (Republik Korea)
Herr Chang Woan YANG (Republik Korea)
Frau Sun Ae YUN (Republik Korea)
Herr Aleksandrs ALEKSANDROVS (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Herr Rolands ŅIKITINS (Lettland)
Frau Anita ŠVARCKOPFA (Lettland)
Herr Pēteris VEĢIS (Lettland)
Herr Ričardas ALIŠAUSKAS (Litauen)
Frau Salvinija CHOMIČIENĖ (Litauen)
Frau Gailė DAPŠIENĖ (Litauen)
Frau Rita DUKYNAITĖ (Litauen)
Frau Daiva MARCINKEVIČIENĖ (Litauen)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Herr Antonio ÁVILA DÍAZ (Mexiko)
Frau Teresa BRACHO GONZÁLEZ (Mexiko)
Herr Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexiko)
Herr Luis DEGANTE MÉNDEZ (Mexiko)
Herr René GÓMORA CASTILLO (Mexiko)
Herr Rolando Erick MAGAÑA RODRIGUEZ (Mexiko)
Herr Tomás RAMÍREZ REYNOSO (Mexiko)
Frau María del Carmen REYES GUERRERO (Mexiko)
Herr Héctor Virgilio ROBLES VASQUEZ (Mexiko)
Herr Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexiko)
Herr Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Mexiko)
Frau Megan CHAMBERLAIN (Neuseeland)
Frau Jessica FORKERT (Neuseeland)
Herr David JAGGER (Neuseeland)
Frau Nicola MARSHALL (Neuseeland)
Herr Aaron NORGROVE (Neuseeland)
Frau Beth RUST (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Zane VERRAN (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)
Frau Inga BILSTAD BRØYN (Norwegen)
Herr Sadiq Kwesi BOATENG (Norwegen)
Herr Øyvind KLUBBEN LEKNESSUND (Norwegen)
Herr Christian Weisæth MONSBAKKEN (Norwegen)
Herr Geir NYGÅRD (Norwegen)
Herr Sverre RUSTAD (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 Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polen)
Herr Andrzej KURKIEWICZ (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Frau Małgorzata ŻYRA (Polen)
Frau Mónica LUENGO (Portugal)
Herr Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Frau Rute NUNES (Portugal)
Herr Marco PIMENTA (Portugal)
Frau Dora PEREIRA (Portugal)
Herr Joao PEREIRA DE MATOS (Portugal)
Herr José RAFAEL (Portugal)
Herr Nuno Miguel RODRIGUES (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Amaro VIEIRA (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Julia ERMACHKOVA (Russische Föderation)
Frau Irina SELIVERSTOVA (Russische Föderation)
Herr Abdulrahman S. AL-ANGARI (Saudi-Arabien)
Herr Saad ALBAIZ (Saudi-Arabien)
Frau Anna ERIKSSON (Schweden)
Frau Maria GÖTHERSTRÖM (Schweden)
Frau Marie KAHLROTH (Schweden)
Herr Alexander GERLINGS (Schweiz)
Frau Katrin HOLENSTEIN (Schweiz)
Frau Nicole SCHÖBI (Schweiz)
Herr Emanuel VON ERLACH (Schweiz)
Herr Peter BRODNIANSKY (Slowakei)
Frau Eva HLADIKOVA (Slowakei)
Frau Danica OMASTOVA (Slowakei)
Herr Roman SAJBIDOR (Slowakei)
Frau Gabriela SLODICKOVA (Slowakei)
Herr Dejan ARANĐELOVIĆ (Slowenien)
Frau Nina ČEŠEK VOZEL (Slowenien)
Frau Andreja KOZMELJ (Slowenien)
Frau Barbara KRESAL STERNIŠA (Slowenien)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Karmen SVETLIK (Slowenien)
Frau Tatjana ŠKRBEC (Slowenien)

Frau Jadranka TUŠ (Slowenien)
Frau Darja VIDMAR (Slowenien)
Frau Cristina ABARCA del VILLAR (Spanien)
Herr Miguel Ángel ÁLVAREZ ESPINOSA (Spanien)
Frau Elena BANDA LÓPEZ (Spanien)
Herr Leonardo CARUANA DE LAS CAGIGAS (Spanien)
Herr Jesús IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Herr Joaquín MARTÍN MUÑOZ (Spanien)
Frau Ana REVILLA TRUJILLO (Spanien)
Frau Carmen TOVAR SÁNCHEZ (Spanien)
Herr Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Spanien)
Frau Isabel YUN MORENO (Spanien)
Frau Rirhandzu BALOYI (Südafrika)
Frau Mamphokhu KHULUVHE (Südafrika)
Frau Letho MAPASEKA (Südafrika)
Frau Bheki MPANZA (Südafrika)
Frau Hersheela NARSEE (Südafrika)
Frau Matome SEKGOTA (Südafrika)
Frau Nthabiseng TEMA (Südafrika)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Frau Michaela MARŠÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Lubomír MARTINEC (Tschechien)
Frau Hatice Nihan ERDAL (Türkei)
Frau Nuriye KABASAKAL (Türkei)
Herr Adolfo Gustavo IMHOF (UNESCO)
Frau Anuja SINGH (UNESCO)
Herr Said Ould Ahmedou VOFFAL (UNESCO)
Herr István BUCSI SZABÓ (Ungarn)
Frau Dóra GÉCZI (Ungarn)
Frau Tünde HAGYMÁSY (Ungarn)
Frau Sára HATONY (Ungarn)
Herr Tamás HAVADY (Ungarn)
Herr Tibor KÖNYVESI (Ungarn)
Herr László LIMBACHER (Ungarn)
Herr Krisztián SZÉLL (Ungarn)
Herr Bruce GOLDING (Vereinigtes Königreich)
Frau Emily KNOWLES (Vereinigtes Königreich)
Frau Aliki PAREAS (Vereinigtes Königreich)
Frau Melissa DILIBERTI (Vereinigte Staaten)
Frau Rachel DINKES (Vereinigte Staaten)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)
Frau Lauren MUSU-GILLETTE (Vereinigte Staaten)
Frau Ashley ROBERTS (Vereinigte Staaten)
Herr Thomas SNYDER (Vorsitz INES-Arbeitsgruppe, Vereinigte Staaten)

Netzwerk zu den Arbeitsmarktergebnissen sowie den wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen des Lernens (LSO)

Herr Karl BAIGENT (Australien)
Herr Paul CMIEL (Australien)
Herr Patrick DONALDSON (Australien)
Herr Stuart FAUNT (Australien)
Frau Kee HIAUJOO (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Frau Isabelle ERAUW (Belgien)
Frau Geneviève HINDRYCKX (Belgien)
Herr Kasper OSSENBLOK (Belgien)
Frau Naomi WAUTERICKX (Belgien)
Frau Camila NEVES SOUTO (Brasilien)
Frau Margarete da SILVA SOUZA (Brasilien)
Herr Daniel SCHEUREGGER (CEDEFOP)
Herr Marco SERAFINI (CEDEFOP)
Herr Ignacio LARRAGUIBEL (Chile)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Herr Fabián RAMÍREZ (Chile)
Herr Roberto SCHURCH (Chile)
Frau Constanza VIELMA (Chile)
Frau Lidia GONZÁLEZ (Costa Rica)
Frau Dianny HERNÁNDEZ RUÍZ (Costa Rica)
Frau María Luz SANARRUSIA SOLANO (Costa Rica)
Herr Jens ANDERSEN (Dänemark)
Herr Hans-Werner FREITAG (Deutschland)
Frau Sylvia SCHILL (Deutschland)
Frau Susanne ZIEMEK (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Kristel BANKIER (Estland)
Frau Ingrid JAGGO (Estland)
Herr Priit LAANOJA (Estland)
Frau Marianne LEPPIK (Estland)
Herr Marti LILLEMÄGI (Estland)
Frau Kaire RAASIK (Estland)
Frau Aune VALK (Estland)
Herr Jens FISHER-KOTTENSTEDE (Europäische Kommission)
Herr Mantas SEKMOKAS (Europäische Kommission)
Frau Elodie CAYOTTE (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Sabine GAGEL (Eurostat, Europäische Kommission)
Frau Irja BLOMQVIST (Finnland)
Herr Mika WITTING (Finnland)
Frau Nathalie CARON (Frankreich)
Frau Pascale POULET-COULIBANDO (Frankreich)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Herr Vasileios KARAVITIS (Griechenland)
Frau Athena PLESSA-PAPADAKI (Griechenland)
Frau Magda TRANTALLIDI (Griechenland)
Herr Georgios VAFIAS (Griechenland)
Frau Deirdre CULLEN (Irland)
Frau Helen MAXWELL (Irland)
Frau Helen MCGRATH (Irland)
Frau Violeta MOLONEY (Irland)
Herr Diarmuid REIDY (Irland)
Frau Tracey SHANKS (Irland)
Frau Ásta M. URBANCIC (Island)
Frau Sophie ARTSEV (Israel)
Herr Yonatan HAYUN (Israel)
Frau Rebecca KRIEGER (Israel)
Herr Haim PORTNOY (Israel)
Frau Raffaella CASCIOLI (Italien)
Herr Gaetano PROTO (Italien)
Frau Liana VERZICCO (Italien)

Herr Patric BLOUIN (Kanada)
Frau Jolie LEMMON (Kanada)
Frau Dallas MORROW (Kanada)
Frau Yeong Ok KIM (Republik Korea)
Frau Hee Kyung KWON (Republik Korea)
Herr Ho Hyeong LEE (Republik Korea)
Frau Sook Weon MIN (Republik Korea)
Herr Chang Woan YANG (Republik Korea)
Frau Hea Jun YOON (Republik Korea)
Frau Sun Ae YUN (Republik Korea)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Frau Zane PALLO-MANGALE (Lettland)
Herr Eduardas DAUJOTIS (Litauen)
Frau Jolita GALECKIENĖ (Litauen)
Herr Gintautas JAKŠTAS (Litauen)
Frau Julija UMBRASAITĖ (Litauen)
Frau Karin MEYER (Luxemburg)
Herr Héctor Virgilio ROBLES VÁSQUEZ (Mexiko)
Herr Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Mexiko)
Frau Megan CHAMBERLAIN (Neuseeland)
Frau Jessica FORKERT (Neuseeland)
Herr David JAGGER (Neuseeland)
Frau Nicola MARSHALL (Neuseeland)
Herr Aaron NORGROVE (Neuseeland)
Frau Beth RUST (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Zane VERRAN (Neuseeland)
Herr Ted REININGA (Niederlande)
Frau Francis VAN DER MOOREN (Niederlande)
Frau Antoinette VAN WANROIJ (Niederlande)
Frau Hild Marte BJØRNSEN (Norwegen)
Herr Sadiq-Kwesi BOATENG (Norwegen)
Herr Mark NÉMET (Österreich)
Herr Piotr JAWORSKI (Polen)
Herr Jacek MAŚLANKOWSKI (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Frau Hanna ZIELIŃSKA (Polen)
Herr Carlos Alberto MALACA (Portugal)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Elena SABELNIKOVA (Russische Föderation)
Frau Anna BENGTSSON (Schweden)
Herr Mattias FRITZ (Schweden)
Frau Ann-Charlott LARSSON (Schweden)
Frau Wayra CABALLERO LIARDET (Schweiz)
Herr Emanuel VON ERLACH (Vorsitz LSO-Network, Schweiz)
Herr Frantisek BLANAR (Slowakei)
Frau Nina ČEŠEK VOZEL (Slowenien)
Herr Matej DIVJAK (Slowenien)
Frau Melita SELJAK (Slowenien)
Herr Miguel Ángel ÁLVAREZ ESPINOSA (Spanien)
Herr Jesús IBAÑEZ MILLA (Spanien)
Herr Raúl SAN SEGUNDO (Spanien)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Frau Michaela MARŠÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Davut OLGUN (Türkei)
Herr Cengiz SARAÇOĞLU (Türkei)
Herr István BUCSI SZABÓ (Ungarn)
Herr László LIMBACHER (Ungarn)
Herr Bruce GOLDING (Vereinigtes Königreich)
Frau Alicia HEPTINSTALL (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 Kee HIAUJOO (Australien)
Frau Antonella SALPIETRO (Australien)
Frau Rebecca SMEDLEY (Australien)
Herr Philippe DIEU (Belgien)
Frau Nathalie JAUNIAUX (Belgien)
Frau Bernadette SCHREUER (Belgien)
Herr Raymond VAN DE SIJPE (Belgien)
Frau Ann VAN DRIESSCHE (Belgien)
Herr Daniel Jaime CAPISTRANO DE OLIVEIRA (Brasilien)
Frau Juliana MARQUES DA SILVA (Brasilien)
Herr Ignacio LARRAGUIBEL (Chile)
Frau Paola LEIVA (Chile)
Herr Fabián RAMÍREZ (Chile)
Herr Roberto SCHURCH (Chile)
Frau Constanza VIELMA (Chile)
Herr Jorgen Balling RASMUSSEN (Dänemark)
Herr Thomas ECKHARDT (Deutschland)
Herr Marco MUNDELIUS (Deutschland)
Herr Benny SCHNEIDER (Deutschland)
Frau Tiina ANNUS (Estland)
Frau Hanna KANEP (Estland)
Frau Kristel VAHER (Estland)
Frau Hille VARES (Estland)
Frau Lene MEJER (Europäische Kommission)
Frau Nathalie BAIDAK (Eurydice)
Frau Arlette DELHAXHE (Eurydice)
Frau Petra PACKALEN (Finnland)
Frau Kristiina VOLMARI (Finnland)
Frau Florence LEFRESNE (Frankreich)
Frau Valérie LIOGIER (Frankreich)
Herr Robert RAKOCEVIC (Frankreich)
Frau Dimitra FARMAKIOUTOU (Griechenland)
Frau Maria FASSARI (Griechenland)
Frau Eudokia KARDAMITSI (Griechenland)
Herr Georgios MALLIOS (Griechenland)
Herr Stylianos MERKOURIS (Griechenland)
Herr Konstantinos PAPACHRISTOS (Griechenland)
Frau Athena PLESSA-PAPADAKI (Griechenland)
Frau Magda TRANTALLIDI (Griechenland)
Frau Deirdre CULLEN (Irland)

Herr Pádraig MAC FHLANNCHADHA (Irland)
Frau Violeta MOLONEY (Irland)
Herr Diarmuid REIDY (Irland)
Herr Gunnar J. ÁRNASON (Island)
Frau Asta URBANCIC (Island)
Herr Yoav AZULAY (Israel)
Herr Pinhas KLEIN (Israel)
Herr Aviel KRENTZLER (Israel)
Herr Daniel LEVI-MAZLOUM (Israel)
Herr David MAAGAN (Israel)
Herr Rakan MORAD SHANNAN (Israel)
Frau Gianna BARBIERI (Italien)
Frau Lucia DE FABRIZIO (Italien)
Frau Annarita Lina MARZULLO (Italien)
Herr Kota OSHIO (Japan)
Herr Takayuki SUGIMOTO (Japan)
Frau Kumiko TANSHO-HIRABAYASHI (Japan)
Herr Richard FRANZ (Kanada)
Frau Simone GREENBERG (Kanada)
Frau Jolie LEMMON (Kanada)
Herr Michael MARTIN (Kanada)
Herr Brett WILMER (Kanada)
Frau Klarka ZEMAN (Kanada)
Frau Han Nah KIM (Republik Korea)
Frau Yeong Ok KIM (Republik Korea)
Frau Hee Kyung KWON (Republik Korea)
Herr Ho Hyeong LEE (Republik Korea)
Herr Chang Woan YANG (Republik Korea)
Frau Modra JANSONE (Lettland)
Herr Viktors KRAVČENKO (Lettland)
Herr Ričardas ALIŠAUSKAS (Litauen)
Herr Evaldas BAKONIS (Litauen)
Herr Ovidijus DAMSKIS (Litauen)
Herr Eduardas DAUJOTIS (Litauen)
Frau Rima ZABLACKĖ (Litauen)
Herr Gilles HIRT (Luxemburg)
Frau Charlotte MAHON (Luxemburg)
Frau Elisa MAZZUCATO (Luxemburg)
Herr Antonio ÁVILA DÍAZ (Mexiko)
Herr Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Mexiko)
Herr Juan Martín SOCA DE IÑIGO (Mexiko)
Frau Megan CHAMBERLAIN (Neuseeland)
Frau Jessica FORKERT (Neuseeland)
Herr David JAGGER (Neuseeland)
Frau Nicola MARSHALL (Neuseeland)
Herr Aaron NORGROVE (Neuseeland)
Frau Beth RUST (Neuseeland)
Herr David SCOTT (Neuseeland)
Herr Zane VERRAN (Neuseeland)
Herr Thijs NOORDZIJ (Niederlande)
Herr Hans RUESINK (Vorsitz NESLI-Network, Niederlande)
Herr Jerry STRATEN (Niederlande)
Herr Dick VAN VLIET (Niederlande)
Herr Christian Weisæth MONSBAKKEN (Norwegen)
Herr Andreas GRIMM (Österreich)
Herr Stefan POLZER (Österreich)
Frau Renata KARNAS (Polen)
Frau Renata KORZENIOWSKA-PUCUŁEK (Polen)
Frau Anna NOWOŻYŃSKA (Polen)
Herr Joaquim SANTOS (Portugal)
Herr Mark AGRANOVICH (Russische Föderation)
Frau Julia ERMACHKOVA (Russische Föderation)
Herr Christian LOVERING (Schweden)
Herr Tomas GUSTAVSSON (Schweden)
Frau Katrin MÜHLEMANN (Schweiz)
Frau Eva HLADIKOVA (Slowakei)
Frau Gabriela SLODICKOVA (Slowakei)
Frau Barbara KRESAL-STERNIŠA (Slowenien)
Frau Duša MARJETIČ (Slowenien)
Frau Karmen SVETLIK (Slowenien)
Frau Tanja TAŠTANOSKA (Slowenien)
Herr Antonio ALAMILLO SÁNCHEZ (Spanien)
Frau Inmaculada CABEZALÍ MONTERO (Spanien)
Herr Joaquin MARTIN MUÑOZ (Spanien)
Herr Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Spanien)
Herr Joaquín VERA MOROS (Spanien)
Herr Vladimír HULÍK (Tschechien)
Frau Michaela MARŠÍKOVÁ (Tschechien)
Herr Lubomír MARTINEC (Tschechien)
Herr Davut OLGUN (Türkei)
Herr Osman Yıldırım UĞUR (Türkei)
Herr István BUCSI SZABÓ (Ungarn)
Frau Sára HATONY (Ungarn)
Herr Matthew BRIDGE (Vereinigtes Königreich)
Herr Bruce GOLDING (Vereinigtes Königreich)
Herr Adrian HIGGINBOTHAM (Vereinigtes Königreich)
Herr Yousaf KANAN (Vereinigtes Königreich)
Frau Jana KEMP (Vereinigte Staaten)
Frau Lauren MUSU-GILLETTE (Vereinigte Staaten)

Sonstige Mitwirkende an dieser Publikation

BRANTRA SPRL (Übersetzung, englische Ausgabe)
Herr Jit CHEUNG (LSO-Berater, englische Ausgabe)
Frau Susan COPELAND (Edition, englische Ausgabe)
Herr Patrice DE BROUCKER (LSO-Berater, englische Ausgabe)
Frau Sally Caroline HINCHCLIFFE (Edition, englische Ausgabe)
Herr Andreas KOCH (Satz, deutsche Ausgabe)
Frau Marion SCHNEPF (Layout, deutsche Ausgabe)
Frau Fung Kwan TAM (Layout, englische Ausgabe)
Frau Franziska WALTER (Lektorat, deutsche Ausgabe)
Frau Inga WESTERTEICHER (Lektorat, deutsche Ausgabe)

Education Indicators in Focus

Education Indicators in Focus ist eine fortlaufende Serie von kurzen OECD-Abhandlungen zu einzelnen Indikatoren in *Bildung auf einen Blick*, die für politische Entscheidungsträger und Fachleute von besonderem Interesse sind. Sie enthalten detaillierte Informationen und Analysen zu aktuellen Themen im Elementar-, Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich sowie zum Fort- und Weiterbildungsbereich für Erwachsene aus einer globalen Perspektive. Ihre Kombination aus ansprechenden Texten, Tabellen und Abbildungen stellt die dringendsten Fragen aus Bildungspolitik und -praxis in einen internationalen Zusammenhang.

Die gesamte Serie ist verfügbar in
Englisch unter http://dx.doi.org/10.1787/22267077
Französisch unter http://dx.doi.org/10.1787/22267093

How does the earnings advantage of tertiary-educated workers evolve across generations?
Education Indicators in Focus, No. 62 (2018)
https://doi.org/10.1787/3093362c-en

How is the tertiary-educated population evolving?
Education Indicators in Focus, No. 61 (2018)
https://doi.org/10.1787/a17e95dc-en

How is depression related to education?
Education Indicators in Focus, No. 60 (2018)
https://doi.org/10.1787/782fc82d-en

How does access to early childhood education services affect the participation of women in the labour market?
Education Indicators in Focus, No. 59 (2018)
https://doi.org/10.1787/232211ca-en

How do primary and secondary teachers compare?
Education Indicators in Focus, No. 58 (2018)
https://doi.org/10.1787/535e7f54-en

Is labour market demand keeping pace with the rising educational attainment of the population?
Education Indicators in Focus, No. 57 (2017)
https://doi.org/10.1787/1410f36e-en

Who really bears the cost of education?
Education Indicators in Focus, No. 56 (2017)
https://doi.org/10.1787/4c4f545b-en

What are the gender differences and the labour market outcomes across the different fields of study?
Education Indicators in Focus, No. 55 (2017)
https://doi.org/10.1787/7913d157-en

Transition from school to work: How hard is it across different age groups?
Education Indicators in Focus, No. 54 (2017)
https://doi.org/10.1787/1e604198-en

How have teachers' salaries evolved and how do they compare to those of tertiary-educated workers?
Education Indicators in Focus, No. 53 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/b5f69f4c-en

Who bears the cost of early childhood education and how does it affect enrolment?
Education Indicators in Focus, No. 52 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/e1a6c198-en

Tuition fee reforms and international mobility
Education Indicators in Focus, No. 51 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/2dbe470a-en

Educational attainment and investment in education in Ibero-American countries
Education Indicators in Focus, No. 50 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/48a205fb-en

Gender imbalances in the teaching profession
Education Indicators in Focus, No. 49 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en

Educational attainment: A snapshot of 50 years of trends in expanding education
Education Indicators in Focus, No. 48 (2017)
http://dx.doi.org/10.1787/409ceb2b-en

How are health and life satisfaction related to education?
Education Indicators in Focus, No. 47 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/6b8ca4c5-en

What influences spending on education?
Education Indicators in Focus, No. 46 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jln041965kg-en

Fields of education, gender and the labour market
Education Indicators in Focus, No. 45 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlpgh1ppm30-en

Attainment and labour market outcomes among young tertiary graduates
Education Indicators in Focus, No. 44 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlsmkvposlq-en

Subnational variations in educational attainment and labour market outcomes
Education Indicators in Focus, No. 43 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlvc7mddlkl-en

What are the benefits from early childhood education?
Education Indicators in Focus, No. 42 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlwqvr76dbq-en

How much do tertiary students pay and what public support do they receive?
Education Indicators in Focus, No. 41 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jlzgzk830hf-en

Teachers' ICT and problem-solving skills
Education Indicators in Focus, No. 40 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jmoq1mvzqmq-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 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm3tqsm1kq5-en

Who are the bachelor's and master's graduates?
Education Indicators in Focus, No. 37 (2016)
http://dx.doi.org/10.1787/5jm5hl10rbtj-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

How are university students changing?
Education Indicators in Focus, No. 15 (2015)
http://dx.doi.org/10.1787/5k3z04ch3d5c-en

How is international student mobility shaping up?
Education Indicators in Focus, No. 14 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k43k8r4k821-en

How difficult is it to move from school to work?
Education Indicators in Focus, No. 13 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k44zcplv70q-en

Which factors determine the level of expenditure on teaching staff?
Education Indicators in Focus, No. 12 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k4818h3l242-en

How do early childhood education and care (ECEC) policies, systems and quality vary across OECD countries?
Education Indicators in Focus, No. 11 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k49czkz4bq2-en

What are the social benefits of education?
Education Indicators in Focus, No. 10 (2013)
http://dx.doi.org/10.1787/5k4ddxnl39vk-en

How does class size vary around the world?
Education Indicators in Focus, No. 9 (2012)
http://dx.doi.org/10.1787/5k8x7gvprgjc-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, die Republik Korea, Lettland, Litauen, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, die Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, die Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten. Die Europäische Union beteiligt sich an der Arbeit der OECD.

OECD Publishing sorgt für eine weite Verbreitung der Ergebnisse der statistischen Datenerfassungen und Untersuchungen der Organisation zu wirtschaftlichen, sozialen und umweltpolitischen Themen sowie der von den Mitgliedstaaten vereinbarten Übereinkommen, Leitlinien und Standards.

Gestaltung: www.lokbase.com, Bielefeld
Satz: Andreas Koch, Bielefeld
Gesamtherstellung: wbv Media, Bielefeld, wbv.de
Gedruckt in Deutschland
Best.-Nr. 6001821l
ISBN: 978-3-7639-5990-7
DOI: 10.3278/6001821lw

Bildung auf einen Blick 2018

OECD-INDIKATOREN

Bildung auf einen Blick – 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 100 Abbildungen und Tabellen in der Veröffentlichung selbst und dem Zugriff auf weitere Daten in der OECD-Bildungsdatenbank biete*t Bildung auf einen Blick 2018* wesentliche Informationen zum Erfolg der Bildungseinrichtungen, zu den Auswirkungen des Lernens in den einzelnen Ländern, zu Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf, zu den in Bildung investierten Finanzressourcen sowie zu Lehrkräften, dem Lernumfeld und der Organisation der Schulen.

Zu den in dieser Ausgabe neu hinzugekommenen Aspekten gehören:

- ein Schwerpunkt auf Chancengerechtigkeit mit Analysen dazu, wie der Bildungsverlauf und die damit verbundenen Lern- und Arbeitsmarktergebnisse beeinflusst werden durch Parameter wie Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Migrationshintergrund und Standort
- ein Kapitel zur Zielvorgabe 4.5 des bildungspolitischen Ziels der Agenda 2030 (SDG 4) zu Chancengerechtigkeit im Bildungswesen mit einer Einschätzung, inwieweit es den OECD- und Partnerländern gelungen ist, in allen Bildungsbereichen einen gleichberechtigten Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Bildung zu gewährleisten
- ein neuer Indikator zu Chancengerechtigkeit beim Eintritt in den Tertiärbereich und den entsprechenden Abschlüssen
- ein neuer Indikator zu den Entscheidungsebenen im Bildungswesen
- Daten zu den gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehältern von Schulleitern
- Daten zu Wiederholern im Sekundarbereich I und II (allgemeinbildend)
- Trenddaten zu den Ausgaben für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) sowie Daten zur Bildungsbeteiligung von Kindern in allen registrierten FBBE-Angeboten

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-Bildungsdatenbank sind über die Bildungswebsite der OECD unter *www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm* verfügbar. Aktualisierte Daten stehen online unter *http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en* zur Verfügung.

Inhalt

Kapitel A: Bildungsergebnisse und Bildungserträge

Kapitel B: Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf

Kapitel C: Die in Bildung investierten Finanzressourcen

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

Diese Studie ist in der Online-Bibliothek OECD iLibrary zugänglich: *www.oecd-ilibrary.org*.

wbv.de

ISBN 978-3-7639-5990-7